

El uso de textos literarios como herramienta de enseñanza en cursos de introducción a la epistemología y metodología de la investigación social.

Mag. Marcos Baudean.
ma.baudean@gmail.com, baudean@ort.edu.uy
Universidad ORT Uruguay, Catedrático asociado de Metodología de Investigación en
Facultad de Ciencias Sociales y Administración.

Lic. Fanny Rudnitzky. Profesora de Metodología de Investigación. Universidad ORT
Uruguay, Facultad de Ciencias Sociales y Administración
fannyrudnitzky@gmail.com

Abstract

El presente trabajo se orienta a señalar las potencialidades del uso de narraciones literarias en la enseñanza de temáticas epistemológicas y metodológicas en cursos introductorios de Metodología de investigación en ciencias sociales. Esta cuestión se abordará mediante la enumeración de algunas obras literarias que abordan temas de relevancia para la reflexión metodológica o epistemológica, y la ejemplificación de diferentes dinámicas de enseñanza mediante las cuáles puede trabajarse el vínculo entre estas obras y conceptos de interés, en el marco de cursos iniciales de formación de grado en Metodología de Investigación Social.

INTRODUCCIÓN.

En 1963 Lewis Coser publicaba "*Sociology through literature*" (Coser, 1972). Dicho libro clásico estaba organizado como un manual introductorio a teoría sociológica, pero cada capítulo tenía una selección de textos literarios tomados de diversos géneros (cuento corto, novela, teatro, poesía) para ilustrar los

grandes conceptos de la teoría sociológica. La idea de Coser era potenciar la enseñanza de Sociología a través de material ilustrativo tomado de la literatura. El fundamento de dicha idea estaba en las dificultades de los estudiantes de grado (sobre todo en los primeros años) con las abstracciones de la teoría sociológica. Abstracciones resistidas por su distancia con el mundo social directamente experimentado por los estudiantes.

Un problema similar ocurre con la enseñanza de epistemología y metodología de investigación en los cursos ubicados en los primeros años del grado. Pero con un agravante. Los temas epistemológicos tienden a cuestionar las verdades más fuertemente incorporadas por los estudiantes (*¿cuándo podemos estar seguros de conocer algo? ¿existe el mundo exterior a mi mente? ¿es independiente de mí?*). Por su parte, los temas metodológicos requieren dudar, formalizar y argumentar, haciendo de la investigación un camino donde las decisiones de cómo avanzar deben estar fundamentadas. Los elementos señalados son, en general, ajenos a las experiencias de conocimiento previas de los estudiantes de grado.

El uso de textos literarios se ha popularizado desde la publicación del libro de Coser como una alternativa en la enseñanza de Sociología. La novedad de esta ponencia es el uso de textos literarios en la enseñanza de metodología de investigación.

La literatura oficia como un puente que permite a los estudiantes sortear algunos de los temas más áridos en epistemología y metodología de investigación. Lo hace planteando situaciones desafiantes o reveladoras a través de las cuales es posible para el docente proponer discusiones atractivas que promueven el involucramiento y facilitan el aprendizaje.

El uso de textos literarios se ve potenciado si los mismos se incorporan a dinámicas cuya consigna este claramente establecida. En este sentido, la lectura en clase con posterior discusión así como la construcción de casos a partir de un relato son dinámicas destacadas.

En la ponencia se presentará:

1. Una lista ordenada de temáticas epistemológicas y metodológicas seguida de textos literarios empleados para trabajar con ellas. Se hará una descripción de los contenidos de las temáticas, una reflexión sobre los problemas de aprendizaje asociados a las mismas, una descripción del texto literario y sus conexiones con la temática y se describirá el uso del texto para cada temática.
2. 3 dinámicas para utilizar textos literarios en el aula o fuera de ella, junto con una serie de recomendaciones para la manipulación de textos y dinámicas, así como para la planificación del uso de relatos en el programa de la materia.

La base de narraciones empleadas abarca textos de la antigüedad, la edad media y textos modernos. Asimismo, abarca fábulas, relatos breves y extractos de novelas. Se discutirán unas 10 temáticas habituales de epistemología y metodología en cursos introductorios de metodología de investigación social junto con unos 14 relatos empleados.

I. LA DISCUSIÓN: EL USO DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

El texto de Lewis Coser (Coser, 1972) es señalado en diversas publicaciones como el primero en identificar el valor pedagógico de utilizar fuentes literarias para ilustrar conceptos sociológicos. En la academia norteamericana se incorporó fluidamente la propuesta de Coser. Posteriormente varios autores (Castellano, DeAngelis & Clark-Ibáñez, 2008; Laz, 1996; Hegtvdet, 1991; Hill, 1987; Sullivan, 1982) avanzaron en el tema, detallando el potencial de materiales literarios específicos para ilustrar determinados conceptos, sistematizando sus propias experiencias en el uso de éstos en el marco de cursos de introducción a la sociología. Pese a ello son escasas las referencias al uso de este tipo de materiales para la enseñanza de epistemología y metodología (Collier, 2011). Sin embargo, dadas las características del tipo de conocimiento que se imparte en la enseñanza de epistemología y metodología de investigación -altos niveles de abstracción y cuestionamiento de sentidos e interpretaciones arraigadas-, varias de las ventajas asociadas al uso de estos materiales pueden extenderse a ambos campos.

A continuación se presenta una puesta a punto del tema de interés en relación a tres ejes: principales argumentos esgrimidos para el uso de textos literarios; dinámicas de clase desarrolladas para su uso, y evaluación de los resultados obtenidos.

PRINCIPALES ARGUMENTOS PARA EL USO DE TEXTOS LITERARIOS

La producción literaria, además de constituir un campo de estudio para la sociología -en tanto que producto de una expresión personal de la vida social o documento de época- también constituye una fuente para el conocimiento sociológico, aportando a los científicos sociales de valiosas pistas y puntos de partida para el desarrollo de la teoría y la investigación sociológica (Coser, 1972; Jasso, 1988).

Si las producciones de ficción tienen el potencial de desarrollar este efecto disparador entre los científicos sociales, más aún entre los estudiantes que forjan sus primeras armas en torno a la materia. Es habitual para los docentes de cursos introductorios de sociología, encontrar ciertas resistencias de los estudiantes a incorporar conceptos que pueden diferir de la forma en que habitualmente interpretan su mundo cotidiano. *"They find it hard to move back and forth between conceptually mediated knowledge and the immediacy of concrete experience"* (Coser, 1972, pág. 18).

Las piezas literarias, pueden oficiar de puente entre las experiencias cotidianas de los estudiantes y las interpretaciones del mundo que de éstas devienen, y la abstracción de la teoría sociológica. *"The major problem in introductory sociology is the enormous gap between abstract sociological concepts (e.g., "deviance," "alienation," "system," indeed, "sociological perspective" itself) and the set of actual subjective-yet no less "social"-experiences of the student himself. As the responses suggest, literature provides a third, intermediary level of understanding: it describes experiences which are "outside" the student and not his own, allowing him to emphasize and generalize beyond his personal consciousness"* (Jones, 1975, pág. 195).

Generar un punto de partida común para todos los estudiantes, a partir de la alusión a una obra literaria, también reporta una ventaja a la hora de lidiar con grupos de sujetos provenientes de contextos diversos y con intereses disímiles. A partir de la generación de una base común es más sencillo avanzar hacia formas de conocimiento más abstracto: *"The greatest advantage of this approach is its use of a common denominator-fiction to provide a bridge to previous learning and to create a common learning environment in the course"* (Sullivan, 1982, pág. 110).

Otro argumento esgrimido a favor de la incorporación de materiales literarios en la enseñanza de sociología refiere al hecho de que su uso suele generar mayor motivación en los estudiantes. Esto se debe a que les es un material familiar o fácilmente accesible y a que suele estar acompañado de propuestas de trabajo y ejercicios que rompen con la tradicional lógica expositiva del docente: *"... if students are interested in the reading assignments, we believe that they are better able to understand the concepts and theories presented in class"* (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008, pág. 240).

La inclusión de material literario en los cursos introductorios de sociología suele realizarse en dos modalidades complementarias. Por un lado, en tanto que describen situaciones de la vida social, estos materiales resultan de utilidad para ilustrar conceptos sociológicos. Por otro lado, las obras literarias también proveen de multiplicidad de escenarios para ejercitar la aplicación de estos conceptos en contextos diversos (Coser, 1972; Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Hegtvadet, 1991). En el primer caso, habitualmente el estudiante se aproxima al conocimiento sociológico a partir de un método inductivo,

descubriendo conceptos abstractos a partir de la exploración de diferentes relatos de situaciones sociales. En el segundo caso, generalmente se pone en juego la lógica deductiva, al intentar observar en las diferentes situaciones sociales ilustradas por la literatura, los conceptos sociológicos previamente definidos (Sullivan, 1982).

Incorporado de esta forma, el material literario aporta no sólo a la comprensión e incorporación de un set de conceptos relevantes para la disciplina en cuestión, sino que promueve también el desarrollo de ciertas habilidades o competencias en los estudiantes, alentando el pensamiento crítico, las habilidades analíticas (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008), el pensamiento creativo, la capacidad de resolución de problemas (Laz, 1996), el razonamiento analógico y la capacidad de aplicación conceptual (Sullivan, 1982).

DINÁMICAS DE CLASE UTILIZADAS

En la literatura reseñada se destacan algunos elementos comunes en el uso de los materiales literarios en el marco de cursos de sociología. En primer lugar este tipo de materiales suelen ser acompañados por una bibliografía propiamente sociológica que provee de las herramientas conceptuales que permiten / refuerzan el análisis de los textos de ficción (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Sullivan, 1982).

En segundo lugar, se destaca la generación de dinámicas que permitan discutir los contenidos del texto y orientar a los estudiantes para asegurar una correcta comprensión de los sucesos allí narrados. Éstas dinámicas pueden consistir en la discusión de la trama de la obra literaria en sesiones colectivas (Laz, 1996) o la proporción de una guía de preguntas que oriente la lectura de la obra (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Hegtvadet, 1991; Sullivan, 1982).

La discusión en clases y las guías de preguntas brindadas a los estudiantes también se utilizan como insumo para avanzar, no ya en la comprensión de la trama de la obra, sino en su interpretación a partir de una mirada sociológica. Las modalidades propuestas para resolver la consigna pautada pueden variar, registrándose ejercicios individuales o grupales (de trabajo en sub-grupos de una clase) y de ejercicios en clase o como tarea domiciliaria (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Laz, 1996; Hegtvadet, 1991; Sullivan, 1982). También se destaca la incorporación de ejercicios que incluyan la lectura e interpretación de fragmentos de obras literarias no trabajados previamente en el marco de evaluaciones presenciales del curso (Sullivan, 1982).

En la bibliografía consultada se encontraron diversas experiencias en cuanto a la cantidad y tipo de materiales empleados. Mientras que algunos cursos se valen de una única obra literaria para ser analizada a lo largo del curso o en un

momento específico del mismo (Laz, 1996), otros trabajan con un número restringido de obras, no superior a 5 (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Hegtvdet, 1991) y otros con fragmentos de una cantidad considerable de textos literarios (Sullivan, 1982; Jones, 1975). Se destaca el caso de Jones quién incorpora en su curso fragmentos de 51 obras literarias (Jones, 1975).

En cuanto al tipo de materiales, las novelas o fragmentos de novelas aparecen como los elementos más frecuentes (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008; Sullivan, 1982; Jones, 1975), aunque también se incluyen otros géneros o sub-géneros como poesía (Sullivan, 1982), ciencia ficción (Laz, 1996), teatro (Jones, 1975) o ensayo (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008).

A modo de ejemplo, pueden destacarse algunas de las consignas de trabajo propuestas. Clark-Ibáñez exhorta a los estudiantes a leer el artículo periodístico que expone las historias de vida de 4 jóvenes del Bronx, solicitándoles como producto final un trabajo dónde analicen alguna de las personas que aparecen en el artículo, utilizando conceptos sociológicos (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008, pág. 243). A partir de la lectura de dos novelas de misterio cuya trama es abordada a lo largo del curso, Castellano desarrolla una evaluación final, dónde para determinados fragmentos de las novelas, le solicita a los estudiantes que identifiquen cuál es el principal concepto sociológico que queda ilustrado en estos pasajes y que definan este concepto y expliquen porqué queda ilustrado a partir del texto en cuestión (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008). Hegtvdet, propone a sus estudiantes elaborar una hipótesis a partir de un desarrollo teórico trabajado en clase, para luego exhortarlos a que busquen en el material literario qué evidencias son relevantes para poner a prueba esa hipótesis. *"In this way students gain an understanding of the various procedures, difficulties, and solutions involved in moving from the conceptual level of deductive explanation to the more concrete level of empirical testing"* (Hegtvdet, 1991, pág. 8).

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Aunque existe un acumulado de experiencias en el uso de textos literarios en el marco de cursos de sociología, es poco frecuente encontrar evaluación de los resultados obtenidos a partir de esta propuesta de trabajo. La mayoría de estas evaluaciones se centran en la percepción de los estudiantes acerca del curso y los materiales empleados, y registran resultados favorables.

Castellano et al. aplicaron un cuestionario a los estudiantes que habían participado de sus cursos. El cuestionario incluía un mix de preguntas que fueron pensadas para medir la actitud de los estudiantes en relación a las tres metas que los docentes se proponían con el uso de textos no tradicionales: motivar a los estudiantes, aumentar su comprensión de los conceptos

sociológicos, potenciar su capacidad analítica. Los ítems evaluados fueron: *el uso de textos no tradicionales contribuyó a estimular el interés en la materia; recomendaría esta metodología de trabajo para otros cursos; los textos contribuyeron a una mejor comprensión de los conceptos sociológicos; los textos me ayudaron a entender cómo aplicar los conceptos sociológicos.* Las opciones de respuesta eran de acuerdo, neutralidad y desacuerdo, siendo en todos los casos la opción de acuerdo la más nombrada. Los estudiantes que trabajaron con best sellers de temática social (frente a aquellos en cuyos cursos se trabajó con artículos periodísticos y con novelas de misterio) fueron quienes manifestaron la mayor conformidad con las dimensiones consultadas (Castellano, DeAngelis, & Clark-Ibáñez, 2008).

Jones evalúa su curso introductorio a la sociología valiéndose de las respuestas brindadas a un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, y de entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes. A partir de estas técnicas se propone evaluar: la valoración de los estudiantes del método aplicado y los aportes específicos de introducir este tipo de lecturas. Los resultados son concluyentes en relación a la primera dimensión: 91% de los estudiantes encuestados se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con que la enseñanza de sociología a través de la literatura es un buen método. Aunque con variaciones según la lectura evaluada la mayoría de los estudiantes dan una respuesta favorable en relación a que las lecturas les resultaron interesantes y de utilidad. No pueden extraerse resultados concluyentes en relación al aporte específico de este tipo de metodología con relación a la metodología tradicional –dada la ausencia de un grupo de control. No obstante las respuestas al cuestionario y a las entrevistas en profundidad muestran indicios del potencial de aplicar este tipo de técnicas. Adicionalmente, Jones señala, entre las dificultades que pueden presentarse: la disponibilidad de los materiales –no siempre accesibles a los estudiantes- y las capacidades del docente –no necesariamente familiarizado con los textos literarios y su manejo (Jones, 1975).

Finalmente, Sullivan compara los resultados obtenidos en pruebas nacionales estandarizadas por los estudiantes que tomaron su curso con los resultados obtenidos por grupos con similares características que tomaron cursos estándar, registrando mejores resultados para los primeros. Adicionalmente, en evaluaciones anónimas, 83% de los estudiantes del curso de Sullivan declaran preferir el abordaje basado en el uso de textos literarios que el abordaje tradicional basado que no incorpora este tipo de materiales (Sullivan, 1982).

II. RELATOS LITERARIOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA.

En los cursos introductorios a Metodología de la Investigación pueden utilizarse relatos y fragmentos literarios que permiten a los estudiantes tener una visión general de los desafíos cognitivos que enfrenta un investigador, y también para el abordaje de temáticas específicas de cada curso. Por una razón de espacio, sólo presentaremos una selección de temáticas y relatos o fragmentos utilizados para su discusión en clase. En nuestro caso, el uso de textos literarios tiene diversas finalidades: introducir una temática nueva, promover una discusión sobre un tema, poner en práctica conceptos trabajados previamente. En lo que sigue se presentará cómo es posible a partir de relatos o fragmentos abordar temáticas generales o específicas que forman parte de los cursos introductorios. Se presenta la temática a abordar, el texto literario empleado en clase y cómo se emplea el mismo, con qué finalidad.

A. RELATOS QUE PERMITEN TENER UNA VISIÓN GENERAL DE LOS DESAFÍOS COGNITIVOS QUE PLANTEA UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL.

En esta sección se abordan tres relatos: "La ausencia del Sr. Glass" y "Los tres instrumentos de la muerte" de Gilbert K. Chesterton (Chesterton, 2008), y "Silver Blaze" de Arthur Conan Doyle (Conan Doyle, 1953).

Los protagonistas en estos relatos, el Padre Brown, en las obras de Chesterton, y Sherlock Holmes, en la de Conan Doyle, encarnan prototipos de detective bien diferentes. Sherlock Holmes es el investigador que se posiciona de forma desapasionada en la escena del crimen elabora su explicación a partir de la observación y relacionamiento de la evidencia disponible. En uno de sus cuentos afirma Holmes¹: *"Constituye un craso error teorizar sin poseer datos. Uno empieza de manera insensible a retorcer los hechos para acomodarlos a sus hipótesis, en vez de acomodar las hipótesis a los hechos"* (Conan Doyle, 1953, pág. 356). El Padre Brown encarna la figura del racionalista, que elabora teorías antes de proceder a revisar la evidencia. En uno de los relatos El Padre Brown describe su método como aquel que se sostiene en partir de la mente criminal para poder detectar a posteriori quién fue el asesino²³: *"Planeé todos y cada uno de los crímenes con mucho cuidado –prosiguió el padre Brown–; pensé en cómo llevarlos a cabo, y qué estado de ánimo era necesario para hacerlo. Y cuando estuve seguro de sentir exactamente lo mismo que el asesino, por supuesto, pude saber quién era"* (Chesterton, 2008, pág. 720).

Más allá de los énfasis empirista o racionalista, las sagas del Padre Brown y de Sherlock Holmes tienen suficiente riqueza literaria como para proveer de sutiles

¹ Se trata de "Aventuras de un escándalo en Bohemia".

² Se trata de "El secreto del Padre Brown".

³ La perspectiva del Padre Brown tiene muchos puntos de contacto con la sociología comprensiva de Max Weber.

“escenarios” narrativos en los cuales discutir grandes temas de metodología de investigación. En los relatos seleccionados es posible trabajar tanto los componentes de un problema de investigación (pregunta, teoría e hipótesis) como el diseño de estrategias de abordaje y resolución de los problemas de conocimiento (todo lo relacionado a diseño de investigación, elaboración e interpretación de datos). En definitiva, permiten abordar todo lo que habitualmente se define como metodología de investigación (Leal Carretero, 2008).

Dos problemas recurrentes enfrentan los docentes en la enseñanza de Metodología de investigación en cursos iniciales:

- Uno de las grandes dificultades es que el estudiante entienda por qué el principio de una investigación requiere una preparación detenida y considerable esfuerzo de pensamiento en el planteo adecuado de un problema de investigación.
- El otro problema es poder mostrar cuán difícil es escapar de los sesgos habituales del pensamiento profesional.

En estos tres relatos, precisamente, los investigadores se pierden porque parten de una idea equivocada sobre los acontecimientos. Tienen un punto de partida problemático porque al tratarse de sucesos que motivan la presencia de un detective hay un supuesto básico que preside las investigaciones y que obstaculiza su esclarecimiento: se parte de la idea de que hubo un crimen y hay un criminal. Romper con estas prenociones es una de los obstáculos más difíciles que se enfrenta en investigación social (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1975; Chalmers, 1988; Bachelard, 1988).

En “La ausencia del Sr. Glass” (Chesterton, 2008, págs. 269-287) el problema estriba en la pertinencia de dos teorías alternativas para explicar la evidencia disponible. La situación tiene todos los ingredientes del problema que tan bien delimitara A. Einstein: *“En nuestro empeño de concebir la realidad, nos parecemos a alguien que tratara de descubrir el mecanismo invisible de un reloj, del cual ve el movimiento de las agujas, oye el tic – tac, pero no le es posible abrir la caja que lo contiene”* (Einstein & Infeld, 1986, pág. 34).

La viuda MacNab hospeda en su casa a un joven que con el tiempo pretende casarse con su hija. El problema es que se trata de un desconocido y la viuda desconfía: no se sabe qué hace para vivir, se encierra en su habitación y estudia con la puerta cerrada con llave, se oyen voces pero siempre está solo en la habitación. A esto se suma la presencia de un hombre misterioso, con sombrero de copa con quien el joven mantuvo una discusión a través de la ventana de su habitación. Ocurre un hecho extraño, la hija de la viuda escucha una fuerte discusión dentro de la habitación del joven, entre éste y un tal Sr. Glass. A posteriori la joven observa por la ventana de la habitación y ve al joven tendido en el piso en una pose extraña. Inmediatamente va a buscar al Padre

Brown quien estaba discutiendo sobre el caso con un criminólogo retirado. El criminólogo acompaña al Padre Brown, fuerzan la puerta de la habitación del joven y lo hallan en el piso maniatado y amordazado, pero vivo. Sin desatarlo, ni sacarle la mordaza el criminólogo propone una teoría sobre quién es el Sr. Glass, cómo es y qué problema ha tenido con el joven. Todo lo hace a partir de la interpretación de la evidencia disponible en la habitación del joven. Llega a la conclusión de que el joven ha discutido con el Sr. Glass y que presumiblemente sea el responsable de la desaparición de Glass.

La llave del cuento está en que la presunción de la existencia de un tal Sr. Glass es equivocada. Por tanto, todas las elucubraciones acerca de una rivalidad entre el joven y el Sr. Glass son falsas. Partiendo de esta idea falsa, el criminólogo interpreta cada objeto fuera de lugar en la habitación como un elemento que fue utilizado en el conflicto entre el presunto Sr. Glass y el joven.

El joven es un aspirante a mago que también quiere ser malabarista, ventrílocuo y escapista. El Padre Brown llega a esa conclusión luego de seguir atentamente la explicación del criminólogo. En un momento percibe que el joven que está amordazado y maniatado se ríe y las diferentes evidencias puede interpretarlas de una manera alternativa. Esta interpretación alternativa permite resolver las inconsistencias que aparecían en la explicación del criminólogo.

Antes que humillar a su rival, el Padre Brown muestra el valor de pensar a partir de hipótesis rivales. Es precisamente en las inconsistencias de la explicación del criminólogo donde el padre Brown encuentra elementos que le conducen a plantear una explicación alternativa.

En "Los tres instrumentos de la muerte" Chesterton plantea una situación extremadamente compleja: el hecho a explicar podría ser un homicidio no intencional, un suicidio o un accidente. Los hechos parecen claros: el secretario (Patrick Royce) de un conocido filántropo (Sir Aaron Armstrong) decide asesinar a su empleador (en cuya casa vive) porque éste se niega a aceptar que se case con su hija (Alice Armstrong). Más aún, Patrick Royce confiesa su crimen y Alice (su pretendida) fue testigo visual de los hechos y confirma el relato de Royce.

La riqueza del relato es que la confesión de Royce y el testimonio de Alice resultan insuficientes para Brown porque éste tiene una teoría diferente sobre el caso.

Sir Aaron Armstrong era un personaje público muy conocido por su hilaridad, buen humor y su profesión de alegría como herramienta para superar los vicios. Brown, conocedor del pasado de Armstrong, sabe que la "religión de la alegría" que éste profesa "es una religión cruel" y que "la alegría sin humor puede llegar a ser muy irritante". El pasado alcohólico de Armstrong, su maníaca profesión de alegría le hacen pensar a Brown desde un principio que bien podría ser un

suicida. Esta hipótesis no se maneja por parte de los investigadores policías, quienes desde un principio asumen que hubo un homicidio.

El caso es complejo porque Patrick Royce al querer evitar que Armstrong se suicide forcejea con éste en su habitación. En medio del forcejeo entra Alice quien ve a su padre en la ventana y a Royce presumiblemente queriendo atacarlo con una cuerda. Alice corta la cuerda y se desmaya y su padre (que estaba siendo detenido gracias a estar atado) cae desde la ventana sin que ella lo vea. Royce asume la responsabilidad del supuesto homicidio para que su prometida no sepa que fue a causa de su participación que el padre cayó de la ventana. La evidencia parece ser concluyente, la confesión y el testimonio visual parecen dar por cerrado el caso. Pero nada de esto convence al Padre Brown porque tiene una hipótesis alternativa y puede explicar todos los hechos a partir de esa hipótesis, con mejor ajuste a la evidencia disponible.

“Silver Blaze” es un relato en el que también la capacidad del investigador para formar hipótesis alternativas es la clave para la resolución del caso. Pero, la riqueza del relato está en el minucioso trabajo de reconstrucción de los hechos a partir de la evidencia disponible. David Collier propone que Silver Blaze es un relato perfecto para estudiar las diferentes maneras de procesar la evidencia en un estudio de tipo process tracing(Collier, 2011).

En “Silver Blaze” Holmes se enfrenta a la desaparición de un célebre caballo de carreras y el presunto asesinato de su entrenador. El caballo está oculto en el establo de los dueños de uno de los rivales de Silver Blaze. Y el entrenador no fue asesinado, murió accidentalmente cuando pretendía dañar a Silver Blaze con el cuchillo de un cirujano para que no ganase la carrera. En medio de la comisión del fraude una distracción hace que el caballo lo patee y el golpe provoque la muerte.

Sobre el final del cuento Holmes reconstruye cómo resolvió el caso y es un excelente ejemplo de cómo descartar hipótesis y generar nuevas ideas a partir del análisis de la evidencia⁴.

Los tres relatos pueden trabajarse mediante lectura en clase o pueden fijarse como tarea domiciliaria con un set de preguntas focalizadas en los temas que el docente quiera trabajar.

B. RELATOS PARA ABORDAR TEMÁTICAS ESPECÍFICAS.

ANÁLISIS TRIPARTITO DEL CONOCIMIENTO Y CRÍTICA DE E. GETTIER.

⁴ Para profundizar ver (Collier, 2011) y (Sanders (ed.), 1976).

Una de los temas iniciales en Epistemología es la definición de conocimiento. Como es sabido el análisis tripartito del conocimiento, la teoría tradicional del conocimiento, fue cuestionada en 1963 por el filósofo E. Gettier, replanteándose de esta manera el problema de la definición del conocimiento (Gettier, 1963; Dancy, 1993; Pritchard, 2010).

La definición tripartita asegura que tenemos conocimiento cuando hay creencia verdadera justificada (justified true belief)⁵. E. Gettier muestra con una serie de ejemplos que esta definición es insuficiente puesto que es posible inferir una creencia verdadera a partir de una creencia cuya justificación es falsa. Por tanto, es posible tener una creencia verdadera justificada y aun así no tener conocimiento.

A partir de este planteo han surgido varias teorías que intentan proponer una cuarta cláusula que haga a la definición de conocimiento inmune a los ejemplos de Gettier.

Esta discusión es una excelente introducción a un curso de metodología de investigación puesto que plantea en términos analíticos el corazón de los problemas que enfrenta quien quiere conocer.

Para que el estudiante entienda la crítica de Gettier debe entender cabalmente la teoría tripartita del conocimiento.

El cuento "La ventana abierta" de Saki (H. H. Munro) es un texto que hemos empleado para discutir esta temática (Munro, 1967).

En dicho cuento un personaje se refugia en el campo para recuperarse de dolencias asociadas al stress y su hermana le facilita tarjeta de presentación para contactarse con vecinos de la zona y así no pasar la temporada en soledad. En la primera casa rural que visita es recibido por una niña. Ésta le cuenta una historia fantástica. Viviría con su tía, la cual quedó muy alterada luego de la desaparición de su esposo e hijos tres años atrás en una jornada de caza. La fijación de la tía era dejar la ventana del living abierta porque por allí siempre entraba su esposo al llegar de caza. La tía aún espera que su marido e hijos vuelvan. Llega la tía a la recepción y es presentada al Sr. Nuttel. Cuando la tía le cuenta que su marido e hijos están por regresar Nuttel no puede menos que sentir lástima por la mujer y una gran incomodidad. Cuando marido e hijos (cuya desaparición es una mentira) regresan, el Sr. Nuttel que está de espaldas

⁵ En términos más precisos: "La definición tripartita tiene atractivos obvios. Normalmente, se considera que la primera cláusula, la que dice que, si a sabe que p , p es verdadera (que puede leerse como $Sap \rightarrow p$), es estipulativa. La segunda cláusula, que, si a sabe que p , a cree que p ($Sap \rightarrow Cap$), parece ser de contenido mínimo. La tercera, que, si a sabe que p , su creencia de que p está justificada ($Sap \rightarrow CJap$), trata de evitar que cuente como conocimiento cualquier acierto casual por parte de un imprudente que confíe acríticamente en sus propias decisiones. Sin embargo, es importante que tengamos en cuenta una consecuencia de esta justificación de la cláusula 3: normalmente una creencia no está justificada por el mero hecho de ser verdadera, de otro modo la cláusula 3 sería redundante" (Dancy, 1993, pág. 39).

a la ventana observa como la tía los recibe. Cuando gira y los ve entrar sufre un ataque de nervios y se va sin despedirse. La pequeña Vera resulta ser una mentirosa contumaz y al final del cuento inventa a sus familiares una historia sobre Nuttel tan truculenta como la que inventó para éste.

La consigna de la discusión de este relato es la siguiente: "¿Puede considerarse a 'La ventana abierta' como un ejemplo de Gettier?"

El objetivo es que los estudiantes puedan diferenciar un caso en el que se burla uno de los principios del análisis tripartito de un caso que ejemplifica el problema planteado por Gettier. En el cuento de Saki hay una intención deliberada de engañar a una persona, por tanto, no entra dentro de las anomalías señaladas por Gettier.

EL PROBLEMA APARIENCIA Y REALIDAD.

Tal como lo plantea clásicamente Bertrand Russell el problema de apariencia y realidad aparece cuando queremos conocer la realidad a través de nuestros sentidos (Russell, 1928). Aquello que llega a nuestros sentidos son datos referidos a los objetos externos y éstos datos tienen una relación peculiar con dichos objetos afectada por un conjunto de factores que hacen a la posición relativa del observador frente al objeto. Por tanto, los datos de los sentidos nos comunican formas, colores, aparentes y es una labor del investigador determinar cuál es la correspondencia de dichos datos con el objeto real⁶.

Este problema es el punto de partida para el planteo de la discusión sobre la existencia del mundo exterior a la mente, sobre la materia y qué es ésta. A su vez es una pieza clave para la comprensión de las posiciones materialistas e idealistas que aún son corrientes importantes en ciencias sociales, precisamente porque dichas posiciones difieren en la respuesta que dan al problema de la realidad y la materia. Por tanto, es un problema relevante y que el estudiante debe comprender e incorporar en su formación como investigador.

La fábula "La paloma sedienta" que aparece en colecciones de Esopo (Esopo, 2013) es un texto literario interesante que permite poner en práctica elementos de la discusión de apariencia y realidad.

⁶ En palabras de Russell: "(...) si tomamos un objeto cualquiera, de la clase que suponemos conocer por los sentidos, lo que los sentidos nos dicen inmediatamente no es la verdad acerca del objeto tal como es aparte de nosotros, sino solamente la verdad sobre ciertos datos de los sentidos, que, por lo que podemos juzgar, dependen de las relaciones entre nosotros y el objeto. Así, lo que vemos y tocamos directamente es simplemente una «apariencia», que creemos ser el signo de una «realidad» que está tras ella. Pero si la realidad no es lo que aparenta ¿tenemos algún medio de conocer si en efecto existe una realidad? Y en caso afirmativo ¿tenemos algún medio para descubrir en qué consiste?" (Russell, 1928, pág. 19).

En la fábula una paloma que está buscando agua se precipita sobre un cartel que imita de manera muy vívida a una fuente. La paloma choca con el cartel de madera y queda tirada en el suelo donde es capturada por alguien.

La fábula de la paloma sedienta se utiliza en ejercicios en los cuales se plantea a los estudiantes una serie de relatos muy breves y una serie de temas abordados en el curso. El estudiante tiene que vincular cada cuento con una temática y justificar por qué.

LA NOCIÓN DE OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO.

La noción de obstáculo epistemológico de G. Bachelard (Bachelard, 1988; Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1975) es una temática que puede ser complementaria del problema de apariencia y realidad. En éste último tema se plantea la dificultad de nuestros sentidos para capturar la realidad tal como esta es, independientemente de la posición del observador frente al objeto.

Según Bachelard el principal obstáculo en el camino del conocimiento son las ideas previas que posee el investigador, o incluso la comunidad de investigadores. Estas ideas impiden que el investigador pueda concebir ciertas posibilidades, impidiéndole así explorar caminos alternativos de investigación. Frente a este problema, Bachelard plantea la famosa noción de "vigilancia epistemológica": la única forma de avanzar es ser consciente y crítico con los supuestos que empleamos en la investigación.

La fábula china traducida como "La sospecha" y recogida por Bernardo Kordon en una antología de cuentos tradicionales chinos, es un excelente texto para trabajar estos conceptos difíciles para los estudiantes (Kordon, 1976).

En "La sospecha" un campesino pierde un hacha y sospecha que la misma fue robada por el hijo de su vecino. Se basa para ello en que cuando lo vio al muchacho éste caminaba como un ladrón, miraba como un ladrón, tenía los modos y los aires de un ladrón. Durante el día encuentra el hacha apoyada sobre un árbol que había estado cortando el día anterior. Cuando vuelve a ver al hijo de su vecino éste había perdido la apariencia de ladrón.

A partir de este relato se puede discutir sobre la fuerza de los prejuicios. Particularmente cómo juicios previos sobre personas o cosas nos predisponen a "ver" la realidad con lentes que la deforman. Un episodio muy relevante en el cuento es que el leñador encuentra su hacha en un lugar donde él podría haberla dejado. ¿Qué podría haber sucedido si el leñador no hubiese encontrado el hacha? ¿Cómo podría haber cambiado su idea acerca de la culpabilidad del hijo de su vecino?

LOS PROBLEMAS DE LA INFERENCIA, LOS PROBLEMAS DE INVESTIGAR.

Si definimos inferencia como extraer conocimientos de otros conocimientos, ésta es la tarea básica de un trabajo de investigación. Los investigadores siempre están produciendo nuevos conocimientos a partir de muy variadas formas de conocer: observación, teorías, intuición. La inducción, la deducción y la abducción son las tres formas inferenciales más trabajadas en los manuales y cursos de metodología de investigación. Previo a discutir estas formas inferenciales es altamente relevante para el aprendizaje de los estudiantes discutir los problemas generales que enfrentamos al elaborar inferencias.

Dos relatos provenientes de tradiciones literarias disímiles pueden emplearse para abordar esta temática: la fábula de Esopo titulada "El león viejo y el zorro" (Esopo, 2013) y "Funes el memorioso" de J. Luis Borges (Borges, 1998).

La fábula "El león viejo y el zorro" es un estupendo micro relato que permite situar al estudiante frente al gran desafío que todo investigador tiene que sortear para conocer. Este es el problema de tener que concluir sin poder llegar a observar todos los hechos que sería necesario observar para arribar a una conclusión irrefutable.

Se trata de un león viejo que ya no puede cazar. Para alimentarse procede a realizar la siguiente treta: haciéndose el enfermo se tiende en una cueva y cuando otros animales van a visitarlo los hace entrar y se los come. El zorro se muestra interesado y desde fuera de la cueva pregunta al león por su estado. El león le dice que está muy mal y que le gustaría verlo. El zorro agradece la invitación pero la rechaza argumentando que sólo ve huellas de entrada, pero no de salida.

El relato plantea de una forma muy abierta y provechosa para la discusión, el clásico problema de confiar en indicios, muchas veces incompletos y fragmentarios, para arribar al conocimiento de sucesos.

El zorro podría confirmar su hipótesis entrando a la cueva y observando si hay restos de animales. Pero si hace eso probablemente sea devorado por el león. De la misma manera, los investigadores o bien tienen limitaciones para observar el objeto de su interés o si lo hacen pueden alterar los resultados que quieren observar. Por tanto, necesitan confiar en indicios indirectos, a veces remotos y el valor de sus inferencias se establecerá en virtud de la validez y confiabilidad de dichos indicios.

"Funes el memorioso" plantea el mismo problema pero desde un ángulo muy diferente. Como es sabido, la prodigiosa memoria de Funes le permite recordar cada instante experimentado, por ello es imposible para él realizar cualquier clase de generalización:

"No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma: le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el

perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, le sorprendían cada vez”.(Borges, 1998, pág. 134)

El mundo de Funes es "*multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso*" (Borges, 1998, pág. 134).

El cuento permite discutir un problema central de las inferencias que habitualmente hacen los investigadores sociales: el problema de la generalización. Permite discutir este problema mostrando con mucha precisión y lucidez el problema de una mente que no puede abstraer, ni generalizar, ni inferir. Al mismo tiempo, muestra, por oposición la necesidad de abstraer, generalizar e inferir para tener un conocimiento que trascienda el presente y lo banal: "*Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras*", afirma Funes (Borges, 1998, pág. 131).

Finalmente, el cuento permite trabajar con los estudiantes las limitaciones propias de las representaciones sociocientíficas (Ragin, 2007): las representaciones de los científicos sociales están lejos de la precisión, vividez y detalle de una memoria como la de Funes. Por el contrario, se trata de representaciones limitadas por interrogantes y enfoques conceptuales precisos. La validez de dichas representaciones se circunscribe a dichas interrogantes y enfoques.

EL PROBLEMA DE LA INDUCCIÓN.

El llamado "problema de la inducción" (Chalmers, 1988) refiere a dos aspectos: las dificultades de fundamentar la inducción desde un punto de vista lógico y el problema de cumplir con los requisitos que ésta plantea (para un proceso inductivo confiable). En este último aspecto se refiere a las siguientes condiciones: una cantidad de casos suficiente, en una variada colección de circunstancias, un observador libre de todo prejuicio e idea previa.

Nos concentraremos en un punto particularmente relevante para que el estudiante de grado incorpore los límites de la inferencia inductiva y pueda manejarla siendo consciente de los mismos. Éste es el problema del observador libre de prejuicios. ¿Qué ocurre cuando decidimos observar sin hipótesis explícitamente elaboradas? ¿Qué ocurre cuando confiamos en que los datos empíricos por sí mismos nos conducirán al conocimiento?

Los cuentos "El elefante blanco robado" de Mark Twain (Twain, 2013)⁷ y "La ausencia del señor Glass" de Gilbert K. Chesterton (Chesterton, 2008)⁸ son idóneos para discutir las preguntas antedichas. En ambos casos se trata de cuentos policiales que parodian al investigador privado inductivista *a la Sherlock*

⁷Publicado originalmente en 1882 en libro de relatos del mismo nombre.

⁸ Publicado originalmente en la colección de relatos del padre Brown titulada "The wisdom of father Brown", en 1914. Más adelante se profundiza en este relato.

Holmes. En ambos, el análisis de la evidencia empírica sin referencia a una teoría sobre el crimen hace que el investigador no pueda avanzar en su investigación o llegue a conclusiones disparatadas.

LOS CONCEPTOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

En ciencias sociales, medir implica observar el funcionamiento de ciertos conceptos teóricos (y sus relaciones) en la vida social. Esta observación se logra luego de un proceso conocido como "*operacionalización*" el cual implica ir desde una definición conceptual hacia indicadores empíricos concretos del concepto. Una pregunta que surge a cualquier investigador es si ha realizado correctamente la operacionalización de los conceptos que quiere medir. En el plano metodológico esta pregunta tiene que ver con las bondades de una buena medida: ¿qué cualidades debe tener una buena medida? ¿Qué cualidades es deseable que posea un procedimiento de medición o un instrumento de medición?

Hay dos cualidades básicas que debe tener un proceso o instrumento de medición: confiabilidad y validez.

La confiabilidad (en inglés *reliability*) es la magnitud o la medida en que un instrumento o procedimiento de medición arroja similares resultados en repetidas mediciones. Confiable es un indicador que tiende a la consistencia en sucesivas mediciones (es decir, tiende a obtener valores similares siendo que entre medición y medición no han ocurrido hechos que ameriten o justifiquen una variación importante). En teoría de la medición, la confiabilidad está relacionada con el error aleatorio, siendo ésta una relación inversamente proporcional. Esto último no lo discutiremos en clase.

La validez (en inglés *validity*) refiere a una cualidad diferente. Un indicador de un concepto abstracto se considera válido en tanto sea capaz de medir dicho concepto y no otro. La validez tiene que ver, entonces, con la relación entre indicador y concepto.

El principal obstáculo que presenta la enseñanza de estos conceptos, fundamentales para entender el proceso de una investigación con técnicas cuantitativas⁹, proviene de la escasa precisión que es requerida en la vida cotidiana para dar a entender a otro qué es lo que queremos o qué es lo que necesitamos. Múltiples aspectos contextuales de una interacción nos permiten comprender una solicitud inespecífica o imprecisa. Pero cuando queremos medir conceptos a través de una encuesta el investigador no forma parte del contexto de interacción en el que se aplica la encuesta. Por tanto, debe controlar

⁹ En la investigación con técnicas cualitativas también es relevante el concepto de validez, ver (Mendizábal, 2006).

extremadamente la validez y confiabilidad de las preguntas realizadas para construir indicadores que son representantes de conceptos teóricos relevantes.

Para trabajar los conceptos de validez y confiabilidad puede usarse el cuento "El papel pintado", cuento oral llevado a la escritura por Jean Claude Carrière¹⁰ (Carrière, 2001, pág. 316). En este relato breve, ambientado en una ciudad francesa no especificada, el personaje es un nuevo inquilino en un edificio de apartamentos. Es un hombre simpático que dedica una jornada a visitar a sus nuevos vecinos. El vecino del apartamento que está encima del suyo lo invita a pasar y le ofrece cognac. El empapelado que cubre todo el apartamento le resulta encantador. Entusiasmado con emplear el mismo empapelado para su apartamento pregunta a su vecino cuántos rollos ha comprado. El vecino le dice 28. El nuevo inquilino compra los 28 rollos y cubre todo el apartamento que es exactamente igual al de su vecino. Cuando termina le sobran 10 rollos. Extrañado vuelve a visitar al vecino de arriba y le plantea la situación: compré 28 rollos, forré todo el apartamento y me sobraron 10, "a mí también" responde su vecino.

El nuevo inquilino quería saber cuántos rollos usó (concepto) pero preguntó cuántos rollos compró (indicador). La pregunta es confiable, en la medida en que no presenta problemas de comprensión y presumiblemente arrojará los mismos resultados en repetidos intentos, pero no es válida porque no representa el concepto cuyo valor se quiere establecer.

La consigna para la discusión de este cuento es responder las siguientes preguntas: ¿Qué problema enfrentó el personaje del cuento que acabas de escuchar? ¿Por qué crees que enfrentó dicho problema?, ¿Qué hubieras hecho tú para evitar dicho problema?

¿QUÉ ES UNA HIPÓTESIS? ¿CÓMO FUNCIONA EL PENSAMIENTO HIPOTÉTICO?

La elaboración de hipótesis es una herramienta que los investigadores emplean en múltiples instancias en una investigación. Considerada como el punto de partida de una investigación por la tradición hipotético - deductiva (Chalmers, 1988; Elster, 2010) o como una herramienta para la elaboración de teorías por la tradición inductiva (Neumann, 1997; Timmermans & Tavory, 2012), en investigación recurrimos a hipótesis de forma sistemática para organizar los materiales a través de los cuales pensamos la realidad.

Tanto enseñar qué es una hipótesis como aprender lo que ésta es tiene el mismo problema que hemos referido para otros conceptos metodológicos: es fácil comprender la definición, pero muy difícil aprender a elaborar hipótesis.

¹⁰ Francés nacido en 1931, reconocido guionista. Mantuvo una larga colaboración con Luis Buñuel: Diario de una camarera (1964), Belle de jour (1967), La vía láctea (1969), El discreto encanto de la burguesía (1972), El fantasma de la libertad (1974), Ese oscuro objeto del deseo (1977).

Los relatos permiten que el estudiante visualice el pensamiento hipotético en acción, de esa manera incorporando un elemento dinámico que es difícil generar con el estudio de una definición y ejemplos. Además, los relatos permiten mostrar que el razonamiento hipotético no es ajeno al pensamiento cotidiano de cualquier persona.

Un caso excelente para este tema es una fábula china recopilada por Bernardo Kordon titulada "Palillos de Marfil".

En esta fábula, el príncipe Ki (tío y consejero del rey) elabora una cadena de hipótesis a partir de un hecho aparentemente nimio. Esta cadena de hipótesis predice un desenlace negativo para el reinado de su sobrino, Chu (último rey de la dinastía Chang según se informa en la fábula). El suceso que desencadena la cadena de hipótesis es la orden de Chu de que se le fabricasen palillos de marfil para comer.

A partir de este hecho aparentemente nimio -y aplicando un enfoque sistémico como el preconizado por Mario Bunge(Bunge, 2001)- el príncipe Ki razona:

"Los palillos de marfil no pueden usarse con tazones y platos de barro cocido, exigen vasos tallados en cuernos de rinoceronte y platos de jade, donde en vez de cereales y legumbres deben servirse manjares exquisitos, como ser colas de elefante y fetos de tigre. Llegado a esto, difícilmente el rey estaría dispuesto a vestir telas burdas y vivir bajo un techo de paja: encargaría sedas y mansiones lujosas"(Kordon, 1976, pág. 17).

A partir de este encadenamiento de hipótesis Ki concluye: *"Me inquieta a donde conducirá todo esto"*(Kordon, 1976, pág. 17).

Efectivamente Chu con el tiempo asola el reino para financiar sus lujos así como tortura a los súbditos que se oponen.

La clave de la discusión en clase es que los estudiantes puedan reconstruir el punto de partida y conectar la serie de pasos que culmina en la hipótesis final (*el futuro del reino es inquietante*).

En el punto de partida hay una simple orden (elaborar palillos de marfil para comer) ¿qué justifica el razonamiento que hace Ki? ¿Es mera casualidad el acierto? ¿Qué permite conectar a los palillos de marfil con la hipótesis que anuncia un futuro inquietante?

A partir de la discusión de esta fábula, el docente puede trabajar la conexión teoría – hipótesis¹¹, así como la manera de conectar teoría y realidad a través de una o de un conjunto de hipótesis.

¹¹ En este caso, la hipótesis no es un acierto casual, tiene un fundamento en una teoría social no explicitada, pero que es posible de deducir a partir de la hipótesis (aunque no en forma

Lo interesante del ejercicio es mostrar cómo es posible predecir transformaciones en la economía y una crisis política a partir de un pequeño cambio en las costumbres (esfera de la cultura). La teoría que permite hacer esta predicción concibe a la sociedad como un todo integrado por diferentes componentes altamente relacionados entre sí, de manera tal que un cambio en uno de dichos componentes puede acarrear cambios importantes en los otros (Bunge, 2001).

LAS EXPLICACIONES HOLISTAS EN CIENCIAS SOCIALES.

"La bestia de carga" es un texto tomado de "En un biombo chino", libro publicado por W. Somerset Maugham en 1922, luego de su viaje por China (Somerset Maugham, 1961, págs. 63-65).

Este relato tiene un claro enfoque materialista de la génesis de las ideas en un grupo social. A lo largo del texto se describe el trabajo de un coolie transportando pesada carga, por estropeados caminos, en jornadas calurosas, extenuantes. Muestra las marcas del esfuerzo en el cuerpo de los trabajadores, las cicatrices que deja el palo donde se ata la carga en la espalda. En el remate del texto el misticismo chino aparece como un reflejo de las condiciones de vida imperantes en la nación. El autor parece concluir: en un país donde el hombre es la bestia de carga el místico ve la vida como una sucesión de esfuerzos sin recompensa.

Es muy interesante que en el final del relato el autor se refiera al texto citado como perteneciente a "un místico chino", sin especificar su nombre. No importa cual místico sea, podría ser cualquiera porque dicho pensamiento solo puede surgir de tales condiciones sociales.

La idea de este relato es mostrar la íntima relación entre la más personal de las ideas (la filosofía o la poesía de carácter místico) y las condiciones sociales imperantes en una sociedad. La secuencia presentada pone como antecedente a un grupo social (los coolies) que soportan ciertas condiciones que ellos no han creado, condiciones que son consecuencia de una forma social de vida en la cual el coolie juega un papel. En esta forma de vida social el hombre funciona como bestia de carga: "*en China el hombre es la bestia de carga*" (Somerset Maugham, 1961, pág. 64). Esta condición se refleja en el pensamiento místico: para el pensador la vida es puro tormento, sin tiempo

completa, obviamente). Las discusiones que se generan y los intentos de formalización de los estudiantes son muy enriquecedores.

para disfrutar ningún fruto, al igual que la vida del coolie. La inferencia que puede hacerse es la siguiente: solo en un país donde el hombre es bestia de carga una concepción tal de la vida puede aparecer.

El condicionamiento de la vida y estructura sociales sobre el individuo hasta en sus pensamientos más íntimas y originales es el planteo más innovador del holismo y el materialismo. Esta idea que emerge en el seno de una sociedad burguesa que celebraba la independencia del individuo de todo condicionamiento fue profundamente revolucionaria.

III. DINÁMICAS DE CLASE. ¿CÓMO EMPLEAR LOS TEXTOS LITERARIOS PARA PROMOVER LA DISCUSIÓN DE TEMAS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS?

Los textos y conceptos aquí señalados se utilizaron en el marco de cursos de grado de introducción a la investigación, uno con foco en fundamentos epistemológicos de la investigación científica y problematización y otro centrado en diseño y técnicas de investigación.

Dado el carácter introductorio de estos cursos, y la consecuente escasa familiaridad de los estudiantes con los conceptos trabajados, la inclusión de obras literarias suele resultar de utilidad para oficiar como *puente* entre contenidos conocidos o fácilmente accesibles a los estudiantes y contenidos más distantes y de mayor abstracción.

La experiencia docente en el uso de estos materiales en clase mostró que los mismos despiertan interés en los estudiantes, probablemente por lo accesible de sus contenidos y por su incorporación en el marco de propuestas que interrumpen la dinámica expositiva que caracteriza buena parte del tiempo pedagógico.

Este recurso también reporta ventajas en términos de la vinculación y desarrollo de conceptos a lo largo del curso. En tanto que el concepto queda anclado a un relato, éste se vuelve un recurso memorístico de fácil acceso durante el transcurso del curso, pudiéndose aludir a ese relato para retomar la idea y vincularla con nuevos conceptos.

El desarrollo de un trabajo reflexivo en torno a los contenidos de las narraciones utilizadas, es lo que permite transitar de un ejemplo específico hacia conceptos más generales. Este trabajo, puede tomar diferentes formas dependiendo de los conceptos que se quieran trabajar y las características del relato que se escoja para introducirlos. El uso de narraciones, relatos breves o fábulas puede apoyar tanto la tarea en el aula como fuera de ella y puede utilizarse para introducir ideas nuevas o reforzar nociones ya trabajadas. También puede ser una herramienta de utilidad para generar evaluaciones donde los estudiantes tengan que aplicar lo aprendido a un contexto concreto,

debiendo demostrar no sólo el entendimiento del concepto en cuestión sino también su manejo práctico.

A continuación se presentarán tres tipos de dinámicas usualmente empleadas:

- a. Identificar conceptos o discusiones.
- b. Identificar un argumento en un texto literario y elaborar ideas a partir de él.
- c. Experimentar problemas que enfrenta un investigador en su trabajo.

A. IDENTIFICAR CONCEPTOS O DISCUSIONES.

El reconocimiento de conceptos y su correcta aplicación es parte relevante del aprendizaje del estudiante. Los textos literarios brindan la posibilidad de identificar posiciones teóricas o problemas intelectuales dentro de ellos. Esto exige un esfuerzo para el estudiante, quien debe tener claro el concepto o problema teórico como para poder identificarlo en un texto donde dicho concepto o problema aparece de manera implícita (Cottrell, 2005).

Para la siguiente consigna se trabaja con dos fábulas: "La paloma sedienta" (Esopo, 2013, pág. 115) y "La sospecha"¹² (Kordon, 1976, pág. 21). Se emplean para que el estudiante distinga dentro de la temática apariencia y realidad, entre problemas provenientes de los sentidos y problemas provenientes de las teorías con las cuales la mente procesa los datos de los sentidos.

Consigna: *Lee los siguientes relatos. Cada uno de estos relatos aborda algún aspecto del problema "apariencia y realidad" trabajado en clase. Debes determinar para cada relato si aborda el problema de la relación entre el objeto y los datos de los sentidos o el problema de la relación entre los datos de los sentidos y la interpretación que la mente hace de dichos datos.*

Dinámica: es recomendable para favorecer el trabajo individual que cada estudiante resuelva por sí solo la tarea y luego discuta en un pequeño grupo (entre 3 y 4 personas) su respuesta. La dinámica termina con un plenario en el cual cada pequeño grupo expone sus conclusiones.

B. IDENTIFICAR UN ARGUMENTO EN UN TEXTO LITERARIO Y ELABORAR IDEAS A PARTIR DE ÉL.

Poder identificar argumentos es una habilidad clave en estudiantes de investigación social. En el futuro, éstos dedicarán buena parte de sus carreras profesionales a construir y criticar argumentos. La clave de esta dinámica es que el estudiante separe aquello que constituye parte de un argumento (usar

¹² Fábula de origen chino.

razones para dar soporte a un punto de vista con intención de persuadir a una audiencia) de aquello que no. Nuevamente, los textos literarios ofrecen una oportunidad única ya que no están elaborados con la intención de argumentar una posición, simplemente los personajes argumentan en forma "natural" a lo largo de la historia. El estudiante debe esforzarse por captar la esencia de un argumento que no es presentado de forma explícita como en un paper científico.

La siguiente dinámica está pensada para que el estudiante identifique argumentos teóricos, los formule en términos analíticos y lo emplee para hacer explicaciones sobre fenómenos diferentes al presentado en la historia. El texto está tomado de la novela histórica "Las aventuras del Sargento Lamb" de Robert Graves.

Texto: *"Yo jamás había salido de casa de mi padre ni había vivido en el campo, y la experiencia fue deliciosa para mí, aunque me sorprendió la lastimosa condición en que vivían estos campesinos. Su única comida consistía en patatas y suero de mantequilla, y sus pequeñas y húmedas cabañas parecían, más que habitaciones para albergar seres humanos, cubiles apropiados para cerdos y aves de corral. El primer día que estuve en esta aldea regalé un pedacito de azúcar candi a un harapiento muchacho campesino de mi edad: acto por el cual el viejo Mr. Howard me censuró, diciendo que el niño jamás había probado tal golosina. Dársela a probar era cruel, ya que creaba un nuevo apetito y hacía así que se sintiera insatisfecho con su suerte. Mr. Howard era un caballero muy religioso, pero recuerdo que se oponía vigorosamente a un proyecto, patrocinado por el rector de la parroquia más cercana, de crear una escuela dominical para los niños pobres: se basaba en la misma razón, que el educarlos por encima de su estado, llevando inquietud a sus almas, les perturbaría"* (Graves, 2003, págs. 21-22).

Consigna:

1. *Lea el siguiente párrafo. En dicho texto Mr. Howard formula un argumento teórico. Intente detectar el argumento teórico en dicho párrafo.*
2. *Intente explicar algún fenómeno social con el argumento teórico detectado.*
3. *Alternativa: elija uno de los siguientes fenómenos y determine si es posible aplicar la teoría del Sr. Howard para explicarlo. Una revolución, una corrida bancaria, la deserción liceal.*
4. *Determine si dicho argumento teórico es de tipo individualista u holista. Fundamente su respuesta.*

A partir de esta pauta el estudiante debe formalizar un argumento teórico para luego aplicarlo a situaciones concretas. De este modo se lo estimula a ejercitar

tanto la capacidad de abstraer conceptos generales a partir de una idea particular -apelando una lógica inductiva- como a aplicar estos conceptos a fenómenos sociales concretos –apelando a una lógica deductiva. Finalmente se lo exhorta a vincular el argumento elaborado con conceptos ya trabajados previamente.

Dinámica: Se puede trabajar en clase con la misma dinámica planteada en el ejercicio anterior. También puede enviarse como tarea domiciliaria. En la clase siguiente a la tarea se procede con la dinámica de compartir la resolución en un pequeño grupo y luego una discusión plenaria.

C. EXPERIMENTAR PROBLEMAS QUE ENFRENTA UN INVESTIGADOR EN SU TRABAJO.

En el cuento “En el bosque” de Ryunosuke Akutagawa se presentan las declaraciones de una serie de testigos e involucrados en la muerte de Takejiro Kanazawa (Akutagawa, 1977, pág. 40). A partir de la lectura de las sucesivas declaraciones se conforma un panorama de versiones contrapuestas acerca de un mismo hecho.

Este cuento, originalmente concebido para ilustrar la mentalidad tradicional japonesa, sirve para ilustrar las dificultades a las que se enfrenta un investigador cualitativo cuando se aproxima a un fenómeno a partir de los discursos de los sujetos involucrados en el mismo.

Tras la lectura del cuento, en el contexto de clase, se solicita a los estudiantes que discutan en pequeños sub-grupos cuál es la dificultad que se presenta en el cuento para resolver las circunstancias de la muerte de Takejiro Kanazawa y cómo resolverían esa dificultad. Luego, con la guía del docente se realiza una puesta a punto donde representantes de los distintos sub-grupos discuten y argumentan sus conclusiones.

En este caso, la lógica de trabajo exige a los estudiantes realizar un trabajo inductivo, problematizando las posibilidades de conocimiento y las características de la investigación cualitativa (centrada en captar los diferentes formas de sentido e interpretación de la vida social) a partir de la lectura de un ejemplo concreto donde se presentan interpretaciones divergentes acerca de un mismo hecho.

Un elemento adicional que fortalece los aprendizajes de los estudiantes es mostrar casos reales que siguen el patrón detectado en “En el bosque”. En nuestro caso se trabaja con artículos de prensa que informan sobre casos judiciales con relatos contradictorios entre los partícipes del hecho.

Otra dinámica que se puede emplear para que el estudiante experimente los problemas de un investigador es la de hacer una representación teatral en clase. Para este fin, la obra breve "Reportaje 1" de Leo Maslíah es altamente recomendable (Maslíah, 2007). A partir de la representación de dicha obra es posible trabajar con las dificultades que tiene la interacción en una entrevista. El texto muestra a un periodista improvisado que consulta a una persona pública para realizar una entrevista. El personaje, contra la expectativa del solicitante, acepta la entrevista y le pide que comience. El entrevistador no tiene una guía de entrevista e improvisa, al hacerlo no es capaz de formular una pregunta con claridad hasta que provoca la ira del entrevistado.

Para trabajar con estas obras es recomendable que haya una preparación del estudiante. Por ello, "En el bosque" puede asignarse como tarea domiciliaria. En la clase siguiente, se recomienda seguir la dinámica de discutir en un pequeño grupo y luego pasar a una exposición plenaria.

En el caso de "Reportaje 1" de Leo Maslíah es recomendable asignar la tarea a un grupo que sea el responsable de poner en escena la obra (que requiere de dos actores). Dinámicas de clase. ¿Cómo emplear los textos literarios para promover la discusión de temas epistemológicos y metodológicos?

IV. REFLEXIONES FINALES

Este documento resume la experiencia de trabajo con textos literarios en el marco de cursos introductorios a la epistemología y metodología de las ciencias sociales.

Los relatos aquí presentados permiten tanto problematizar el proceso de investigación en su conjunto (aspecto desarrollado en el apartado a. del capítulo II), como abordar algunas temáticas específicas que suelen tratarse en los cursos vinculados a la materia (aspecto tratado en el apartado b. del capítulo II).

El primer conjunto de relatos, vinculados al proceso de investigación en su conjunto, pueden aportar tanto a la apertura como al cierre de un curso. Incorporados en las primeras clases pueden usarse como insumos para problematizar los conocimientos previos con los que los estudiantes llegan al curso; trabajados sobre el final del curso resultan de utilidad para poner a prueba o profundizar en la comprensión y aplicación de los contenidos ya trabajados.

El segundo conjunto de textos literarios, centrados en temáticas específicas también pueden usarse para introducir el tema o para profundizar en su comprensión. En el apartado III de este trabajo se desarrollaron algunos ejemplos de dinámicas empleadas con algunos de estos textos.

Tanto las temáticas seleccionadas, como los textos literarios y las propuestas de trabajo en relación a éstos, son de carácter abierto, debiendo adaptarse a los propósitos del curso en cuestión y las características de los estudiantes. No obstante, en cualquier caso, el uso de estos materiales requiere ser acompañado de una guía de trabajo que oriente a los estudiantes, tanto para comprender el relato en cuestión (elemento que es preciso asegurar antes de avanzar en su interpretación) como para vincular la narración con los conceptos metodológicos o epistemológicos que se procura trabajar.

Desde la perspectiva del trabajo docente, la incorporación de estos materiales exige un esfuerzo de preparación que incluye la selección de los textos, la planificación de las dinámicas de clase donde se los trabaja y eventualmente la corrección de las producciones escritas que emergen del análisis de éstos. Esta metodología de trabajo también reporta beneficios en la organización del curso. Una vez trabajados los relatos literarios, se vuelven un recurso fácilmente accesible para retomar en instancias posteriores. A su vez, las discusiones que se generan a partir de la presentación este tipo de materiales, dónde los estudiantes brindan interpretaciones preliminares acerca de los mismos, constituyen una instancia privilegiada para comprender los conocimientos y pre conceptos que éstos manejan¹³.

Aunque los resultados de la incorporación de estos materiales en el dictado de las clases en términos de satisfacción estudiantil no han sido sistematizados, una indagación preliminar en las opiniones de los estudiantes, a partir de encuestas aplicadas en la última clase del curso, muestra una valoración positiva de la práctica.

No obstante, la experiencia generada y las valoraciones de los estudiantes, refuerzan la idea de que el uso de estos materiales puede resultar de utilidad para tejer puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los problemas de conocimiento que se procuró introducir en el marco de estos cursos. Estas valoraciones y la experiencia con los estudiantes en el aula, refuerzan la idea de que el uso de estos materiales puede resultar de utilidad para tejer puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los problemas de conocimiento que se procuró introducir en el marco de estos cursos.

En un futuro se espera poder diseñar y aplicar una estrategia de evaluación que permita dar cuenta del impacto de la incorporación de estos materiales en los aprendizajes de los estudiantes.

¹³El conocimiento de las ideas de los estudiantes es un elemento de diagnóstico básico para la planificación de un curso universitario (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010).

V. ANEXO: CUADRO DE TEMÁTICAS Y TEXTOS LITERIARIOS

TÓPICO		TEXTO/S SUGERIDO
Aproximación a los desafíos cognitivos que plantea una investigación social		" <i>La ausencia del Sr. Glass</i> " (Chesterton, 2008)
		" <i>Los tres instrumentos de la muerte</i> " (Chesterton, 2008)
		" <i>SilverBlaze</i> " (Conan Doyle, 1953)
Temáticas específicas	Análisis tripartito del conocimiento y crítica de E. Gettier	" <i>La ventana abierta</i> " (cuento) (Munro, 1967)
	El problema apariencia y realidad	" <i>La paloma sedienta</i> " (fábula) (Esopo, 2013)
	La noción de obstáculo epistemológico	" <i>La sospecha</i> " (fábula) (Kordon, 1967)
	Los problemas de la inferencia, los problemas de investigar	" <i>El león viejo y el zorro</i> " (fábula) (Esopo, 2013)
	El problema de la inducción	" <i>Funes el memorioso</i> " (cuento) (Borges, 1998)
		" <i>El elefante blanco robado</i> " (cuento) (Twain, 2013)
	Los conceptos de validez y confiabilidad	" <i>La ausencia del señor Glass</i> " (cuento) (Chesterton, 2008)
		" <i>El papel pintado</i> " (cuento) (Carrière, 2001)
	¿Qué es una hipótesis? ¿Cómo funciona el pensamiento hipotético?	" <i>Palillos de Marfil</i> " (fábula) (Kordon, 1976)
	Las explicaciones holistas en Ciencias Sociales	" <i>La bestia de carga</i> " (literatura de viaje) (Somerset Maugham, 1961)
	Las explicaciones individualistas en Ciencias Sociales	Extracto de " <i>Las aventuras del Sargento Lamb</i> " (novela) (Graves, 2003)
	Introducción a la investigación con técnicas cualitativas.	" <i>En el Bosque</i> " (cuento) (Akutagawa, 1977)
	Sobre la elaboración de preguntas en entrevistas o encuestas.	" <i>El orden de las palabras</i> " y " <i>Respuesta variable</i> " (cuentos) (Carrière, 2001)
" <i>Reportaje I</i> " (pieza teatral) (Masliah, 2007)		

BIBLIOGRAFÍA

- Akutagawa, R. (1977). *Cuentos*. Montevideo: Club del Libro.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works. Seven research - based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Borges, J. L. (1998). *Ficciones*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1975). *El Oficio de Sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2001). Construyendo puentes entre las ciencias sociales. En F. d. (UBA), *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. (págs. 47-74). Buenos Aires: FCS (UBA) - Manantial.
- Carrière, J.-C. (2001). *El círculo de los mentirosos*. Barcelona: Debolsillo.
- Castellano, U., DeAngelis, J., & Clark-Ibáñez, M. (2008). Cultivating a sociological perspective using nontraditional texts. *Teaching Sociology*, 36, 240-253.
- Chalmers, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. México: Siglo XXI.
- Chesterton, G. K. (2008). *Los relatos del Padre Brown*. Barcelona: Acantilado.
- Collier, D. (Octubre de 2011). Understanding process tracing. *PS: Political Science and Politics*, 44(4), 823-830.
- Conan Doyle, A. (1953). *Sherlock Holmes. Obras completas. Tomo I*. Madrid: Aguilar.
- Coser, L. (1972). *Sociology through literature*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills. Dvelopoing effective analysis and argument*. London: Palgrave.
- Dancy, J. (1993). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Einstein, A., & Infeld, L. (1986). *La física. Aventura del Pensamiento*. Buenos aires: Losada.

- Elster, J. (2010). *La Explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Esopo. (2013). *Fábulas*. Barcelona: Penguin.
- Gettier, E. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis, Vol. 23, No. 6. (Jun., 1963), pp. ., 23(6), 121-123.*
- Graves, R. (2003). *Las aventuras del Sargento Lamb*. Barcelona: Edhasa.
- Hegtvdet, K. (Enero de 1991). Teaching sociology of literature throug literature. *Teaching sociology, 19(1), 1-12.*
- Hill, M. R. (Enero de 1987). Novels, Thought Experiments, and Humanist Sociology in the Classroom. *Teaching Sociology, 15(1), 38-44.*
- Jasso, G. (1988). Principles of Theoretical Analysis. *Sociological Theory, 6(1), 1-20.*
- Jones, R. A. (Abril de 1975). The Use of Literature in Teaching Introductory Sociology: A Case Study. *Teaching sociology, 2(2), 177-196.*
- Kordon, B. (1976). *Así escriben los chinos. Desde la tradición oral hasta nuestros días*. Buenos Aires: Orión.
- Laz, C. (Enero de 1996). Science Fiction and Introductory Sociology: The "Handmaid" in the Classroom . *Teaching Sociology, 24(1), 54-63.*
- Leal Carretero, F. (2008). Los modelos en las ciencias sociales. En F. Leal Carretero (coord.), *Cómo se hacen las ciencias sociales: Una antología de ejemplos y preceptos en homenaje a Fernando Pozos Ponce* (págs. 347-411). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Maslíah, L. (2007). *Tres idiotas en busca de una imbécil y otras 30 piezas breves*. Buenos Aires: De la Flor.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Munro, H. H. (1967). *Los increíbles cuentos de Saki. 31 relatos*. Ciudad de México: Novaro.
- Neumann, W. L. (1997). *Social research methods. Qualittive and quantitative approaches*. London: Routledge.
- Pritchard, D. (2010). *What is this thing called knowledge?* (2nd ed.). London: Routledge.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Universidad de Los Andes - SAGE.
- Russell, B. (1928). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Sanders (ed.), W. B. (1976). *The sociologist as detective. An introduction to research methods*. (Second ed.). New York: Praeger.
- Somerset Maugham, W. (1961). *En un biombo chino*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Sullivan, T. (Octubre de 1982). Introductory Sociology through Literature. *Teaching sociology*, 10(1), 109-116.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
- Twain, M. (2013). *El elefante blanco robado y otros cuentos*. Ciudad de México: Barataria.