



Contribuciones desde Coatepec

ISSN: 1870-0365

rcontribucionesc@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Canales Guerrero, Pedro

Leer ideas, usar diccionarios: trabajo enciclopédico ilustrado

Contribuciones desde Coatepec, vol. En3, núm. 10, enero-junio, 2006, pp. 27-34

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28141004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Leer ideas, usar diccionarios: trabajo enciclopédico *ilustrado*

A Pepe Blanco, *in memoriam*, con quien discurrí aprendiendo: límite y vena no científicos de la Ciencia y la Filosofía, su rigor analítico, y que la *Ilustración* no ha concluido

PEDRO CANALES GUERRERO\*

Las presentes líneas son parte integrante de una propuesta más amplia para aprender a aprehender ideas cuando, en el ejercicio de nuestras disciplinas humanísticas, nos hallamos frente a los textos fundamentales de estudio o de referencia, en mi caso sobre todo textos históricos. Parte de la propuesta del ensayo introductorio, se refiere a la importancia de trabajar los textos que se leen con la herramienta indispensable que constituyen los diccionarios, las enciclopedias y las obras enciclopédicas. El contenido de estas líneas fue escrito recordando a Pepe Blanco de quien impresionaba el rigor analítico acompañado de elegancia en el lenguaje, incluso en sus conferencias. Igualmente, recordando la amistad —*complicités canine et autres*— con que Pepe me honraba.

A mi propuesta, que corresponde a una Unidad de Aprendizaje del nuevo *curriculum* de la Licenciatura en Historia de nuestra Facultad, le he llamado lectura analítica y no lectura crítica, porque este segundo adjetivo ha sido desgastado por connotaciones simplistas, empobrecedoras, alejadas del trabajo científico: buscar defectos en las personas y deficiencias en su actuar —su, de los otros, no del propio actuar, claro—; esta connotación confunde al crítico con el criticón. Y dado que el análisis con vocación crítica es fundamento y ejercicio del trabajo científico, utilizamos *analítica* como sinónimo de *crítica*. En efecto, no puede haber crítica entendida científicamente sin análisis sistemático que la sustente. La crítica sin análisis sistémico es imposible. El análi-

---

\* Facultad de Humanidades de la UAEM.

sis nos permite aprehender, primero, el sentido de lo que deberemos criticar. Bunge define *crítica* como ‘análisis y evaluación’, y el diccionario de la Real Academia Española define *criticar*, en su primera acepción, como ‘juzgar de las cosas fundándose en los principios de la ciencia o las reglas del arte’. Criticar implica no sólo la evaluación cuyo resultado sea la crítica llamada ‘negativa’ porque identifica errores; implica también la crítica que identifica aciertos y sobre todo aportaciones originales al conocimiento. Criticar no debe entenderse en su connotación negativa ordinaria, porque señalar errores tanto como valorar la originalidad de las aportaciones científicas, fundándose en los principios de la ciencia, es ejercer la misma crítica utilizando el cuerpo de la teoría y la lógica aplicada; así, sólo hay un método de ejercer la crítica y ésta ha de ser siempre constructiva y siempre precedida del análisis. Bunge, ya citado, define *análisis* como ‘descomposición de un todo en sus componentes y las *relaciones* de éstos’ —cursiva mía—: es precisamente lo que buscamos en esta propuesta de trabajo lector, lo que llamamos desentrañar el sentido del texto, leer ideas. El mismo autor precisa: “el pensamiento crítico empieza por analizar las ideas y los procedimientos y culmina con síntesis [...] El análisis es el sello de la racionalidad conceptual”. Nuestro trabajo analítico crítico está fundado en la lógica y en el cuerpo teórico conceptual de nuestra disciplina o no será ni análisis ni crítica. Estas proposiciones aclaran el fundamento y los supuestos racionales de la lectura analítica sobre la que se discurre: supuestos lógicos, metodológicos.

Así, el aprendizaje del análisis de textos históricos —resultado, pues, de la investigación histórica, de ese trabajo de laboratorio de análisis social que es como entiendo la disciplina histórica, a la que se refiere fundamentalmente esta propuesta— no excluye sino que es prolegómeno del trabajo analítico de otros tipos de texto; por ejemplo, los textos de las disciplinas con que se acompaña la Historia: Epistemología, Historia de la ciencia, Antropología, Geografía, Economía, Etnobotánica, Etnozoología, Ciencia Política, Biología, Agronomía, Epidemiología...; así como textos didácticos, de divulgación para gran público, de otras materias y temas. En efecto, esta propuesta pretende aportar su granito de arena al rompimiento del círculo vicioso en que nos hallamos como país: somos iletrados porque aprendemos a leer letras y palabras, no ideas; quienes ingresan al nivel universitario son tal vez iletrados porque a sus profesores no les enseñamos a leer ideas, porque sus profesores, nuestros egresados, no supieron enseñarles a aprehender ideas pues ellos mismos no se preocupan por leer analíticamente. Los especialistas distinguen este iletrismo

del analfabetismo y del analfabetismo funcional. Y yo postulo que esta preocupación por enseñar a leer así —más que toda otra manifestación o reclamo— constituiría el mejor acto político de los profesores por el país, por la humanidad. Se trata, para el estudioso de la Historia, de trascender la descripción, de trabajar los datos con pertinentes conceptos y no sólo de memorizarlos: salir del relativamente cómodo recurso de la memorización que da sensación de seguridad, al tener la impresión de saber, la convicción de haber aprendido, o de haber enseñado. Y esta convicción —arraigado paradigma en la mentalidad de la inmensa mayoría de integrantes de nuestro sistema educativo—, junto a la convicción de haber comprendido un texto por el solo hecho de haberlo recorrido alfabéticamente —¡y de camino a la escuela!— son profundas; tanto que se han revelado como el mayor obstáculo —resistencia individual y colectiva— en este cambio de paradigma. Debemos saber que el historiador investigador no reproduce información sino que construye —a partir de análisis— síntesis y explicaciones para ser discutidas, en consecuencia, las ideas soportadas por los conceptos a la par que por —nuevos— datos constituyen los módulos del edificio de la investigación histórica. Reproducir información ya no requiere tijera, engrudo ni labor mecanográfica: ¡basta el scanner y la computadora o, más fácil, manipular mecánicamente desde internet textos electrónicos! No desdeñamos el ejercicio de la memoria, recusamos el recurso a la memorización de lo que no se comprende, la memorización de lo literal; no recusamos el ejercicio de la memoria para las ideas que nos permiten reutilizar perspectivas, planos de análisis, criterios de clasificación —o, excepcionalmente, herramientas tan indispensables como el orden del alfabeto—, que a su vez nos permitan razonar; pero este ejercicio de la memoria, que no de la memorización, más que reproducir literalidades reproduce ideas en forma de paráfrasis; tal vez información, datos memorizados, que acompañe o fortalezca ideas. El lector estudioso de la historia debe identificar y aprehender ideas, el lector investigador debe, además de analizar ideas, realizar síntesis, discutir, es decir, construir ideas —al menos parcialmente— nuevas y exponerlas con rigor académico.

La lectura analítica no es privativa de una disciplina académica sino herramienta de todas; esto resulta evidente en el uso de prácticamente los mismos metaconceptos por parte de todas las ciencias: metaconceptos epistemológicos, lógicos, gramaticales. Empero, el ejercicio de este tipo de lectura tiene su especificidad disciplinaria toda vez que los procedimientos de trabajo analítico sintético y expositivo difieren en la práctica, a la par que los

conceptos propios de cada disciplina y de sus ciencias auxiliares. Esto justifica que la Historia, como toda ciencia o disciplina, requiera de sus estudiosos el ejercicio de una lectura analítica propia, en manera alguna ni exclusiva ni excluyente: en efecto, la investigación histórica comparte con las ciencias el rigor lógico y de la demostración, donde no cabe la libre interpretación, aunque no se excluye el fundamentado razonamiento filosófico, el cual conviene distinguir. Si la escritura histórico investigativa no acoge la libre sino la fundada interpretación de la realidad, la lectura especializada tampoco puede implicar la libre interpretación del texto: exige el rigor lógico que permita desentrañar el sentido del escrito, escrito no exento de sesgos —sobre este hecho se sustenta, por otra parte, no sin razón, que todos los textos históricos, como aquí son definidos, de investigación que busca la objetividad, siempre son historiográficos, subjetivos—; rigor lógico que permita desentrañar el sentido del texto no necesariamente exento de errores, contradicciones, insuficiencias, limitantes; desentrañar el sentido del texto que implica ciertamente límites —por tanto, en algún sentido, limitaciones— temáticos, geográficos, temporales, documentales: la llamada historia total es un paradigma ideal, una utopía. Convendría mejor considerar, de la llamada Escuela de los *Annales*, su propuesta de trabajo: construir problemas de estudio —no abordar “temas”— y que, al abrir la puerta de la problemática histórica a todas las esferas de la realidad social, abramos las ventanas a las ciencias que nos permitan comprender mejor esos problemas: Geografía, como Braudel paradigmáticamente logró; Antropología, como Wachtel hace en su más reciente libro; Economía, como magistralmente muestran Kula y Romano; Etnobotánica y Agronomía, como en la propuesta modelo de Murra, sobre la historia de los pueblos andinos; Biología y Medicina, como nos ha enseñado Biraben; Dendrocronología y Glaciología, como en el sorprendente libro de Le Roy Ladurie sobre el clima desde el año mil... De cualquier manera, la historia, como toda ciencia, se construye con verdades parciales, aproximaciones y reajustes discutibles siempre —por definición—, nunca acabados: la ciencia es más el método que los resultados, aunque éstos nos parezcan totalizadores. Desentrañar el sentido del texto a través del análisis lógico y conceptual, a la par que identificar sus límites, sesgos y limitaciones, es, pues, trabajo del lector analítico —tampoco exento de limitaciones y sesgos, por lo que la intersubjetividad cobra relevancia y resulta insustituible—. Este *desentrañamiento* permitirá al lector no sólo aprehender las ideas unívocas expresadas en el texto científico sino, sobre todo, aprehender los conceptos propios de su disciplina y apropiarse de la

lógica con que funcionan al tiempo que permiten construir la ciencia, en nuestro caso la disciplina histórica. Esta aprehensión-apropiación permitirá al lector estudiante convertirse en investigador, adquirir el lenguaje —los conceptos— especializado para razonar, comunicar, discutir entre pares, pues evidentemente la lectura analítica es parte del método científico: sin lectura analítica especializada no hay pertinente recopilación documental por parte del historiador (*observación*), ni posibilidad de construir *hipótesis* novedosas, ni contrastación de información y teoría (*experimentación*), ni conclusiones teóricas originales (*ley* o, como diría Bunge, hipótesis renovada).

Por otro lado, la paráfrasis —expresar una idea, de otro, con palabras propias, respetando enteramente el sentido original— y el resumen correcto de los textos de la investigación histórica u otra, permiten el ejercicio de ciertas funciones en las disciplinas científicas: la intersubjetividad en primer lugar, pero también el ejercicio de la correcta comunicación gramatical y disciplinaria. Por ello, el recurso didáctico, autodidacta, más visible durante el curso del trabajo analítico de textos que se propone, será la paráfrasis de los textos analizados o su resumen: si la paráfrasis o el resumen traicionan el sentido unívoco del texto, ello reflejará deficiencia en la comunicación, deficiente comprensión o ambas insuficiencias en el lector redactor. La evaluación y la corrección didáctica del profesor, de los pares, constituyen ejercicios de intersubjetividad propia de todo proceso científico. Nótese que estos ejercicios exigen ceñirse por disciplina científica, al menos en un primer momento, a la rigurosa aprehensión-reproducción del sentido del texto evitando expresar la “propia opinión sobre el tema”, y ya no digamos “interpretaciones personales o posibles”. Si un texto que expone resultados de investigación histórica se presta a interpretaciones es porque está mal escrito o porque es mal leído: lo mismo diría el especialista de cualquier otra ciencia; ¿o podemos imaginar “*libres*”, *espontáneos* e *inocentes* textos ambiguos de investigación biomédica, sin tener que tildarlos de vacuos o irresponsables? Después de la recta comprensión de un texto científico, no antes, por supuesto, podrá el lector discutir, ¡y sólo fundamentadamente!, alguna idea del autor. Las opiniones, postula Savater, no son respetables como dice el lugar común, son discutibles en sus fundamentos, fundamentos que en el discurso académico han de ser explicitados. Además de la paráfrasis, en el ejercicio de la lectura analítica especializada no se desdeñan otros recursos como los diagramas, esquemas, cuadros sinópticos, cuadros de correlación, mapas o redes conceptuales, entre otros recursos gráficos o guiones de análisis por variables o funciones lógicas.

Si aparentemente el recurso didáctico, autodidacta, más utilizado en esta propuesta es la paráfrasis, en realidad el más frecuente es el insustituible razonamiento analítico individual: ni profesor, ni padre, ni novio, ni amiga, nadie puede leer con rigor analítico... en lugar del estudiante.

Existe otra herramienta tan absolutamente indispensable como valiosa para nuestro ejercicio profesional: los diccionarios. Si los diccionarios lexicográficos son de reciente invención —posteriores a la escritura alfabética y a la imprenta—, los diccionarios especializados y las enciclopedias son todavía más recientes. La Enciclopedia, así, con mayúscula, nace con la Ilustración, inglesa primero, francesa después, y su proyecto, entre cuyos mejores frutos por cosechar se hallan: 1) el humanismo, ubicar al hombre en el centro de la vida —y por que nada humano nos resulte indiferente—; 2) la tolerancia —y el Estado laico— ante las diferencias religiosas, políticas u otras; 3) la valía, libertad —y responsabilidad— del individuo ante al grupo, frente al Estado —con funcionarios elegidos meritocráticamente—; 4) la comprensión racional del mundo frente a las explicaciones sobrenaturales, a través del análisis crítico y autocrítico ejercido por las disciplinas científicas y humanísticas, así como la aplicación humana de los beneficios derivados de esa comprensión. Esta es la modernidad que aún no hemos alcanzado, pero que ya algunos quieren abandonar, creen superada, pues la desdeñan atraídos por un “posmodernismo” que, tanto o más que la modernidad, no acaba de ser entendido, discutido sobre todo en su vertiente apuntada, un tanto provocadoramente, por Bunge: “Posmoderno. Un concepto claro en arquitectura [...] En otros campos es mucho menos claro, excepto como un rechazo a los valores intelectuales de la Ilustración, en particular la claridad, la racionalidad, la coherencia, la verdad objetiva”. Las enciclopedias y los diccionarios especializados son fruto de la racionalidad ilustrada. En ellos se concentra, se lega, se hereda y se conserva, a la vez que se renueva, el saber racional del hombre. Si, como dijimos, el ejercicio de la Historia es racional y, además, guarda relación con el resto de los saberes humanos, enciclopedias y diccionarios se convierten en fuentes de saber y herramientas del rigor unívoco indispensables para nuestro oficio. Así, estos diccionarios especializados han de soportar tanto nuestra lectura analítica de textos históricos, como la lectura analítica de textos científicos o filosóficos que acompañan nuestro ejercicio racional de historiadores —incluida la escritura— o, simplemente, nuestro ejercicio de la humana cultura que —por la lectura— puede hacernos más humanos. Los diccionarios lexicográficos, paralelamente, apoyan el proceso de comunicación unívoca y

rigurosa. Por supuesto que el uso de enciclopedias y diccionarios no es mecánico ni resuelve dudas por arte de magia: pertinentes neologismos y sentidos figurados son recopilados muy lentamente. Ello, sin hablar de que se trata de obras mejores unas que otras, más actualizadas —a pesar de que, los que menos, lleven diez años de atraso—, más incluyentes, más ricas. Si la primera condición es recurrir a ellos cuantas veces sea necesario, la segunda es hacerlo a sabiendas que esas consultas nos exigen el ejercicio de la inteligencia para distinguir los límites de nuestras herramientas de comunicación: el lenguaje humano es maravilloso sustento y vehículo de la cultura, pero a la vez el vocabulario —los significantes— es menos amplio que los significados o referentes de la cultura misma, por lo que existen más objetos, acciones y sentimientos diversos que palabras diferentes; por ello, sustantivos, verbos, adjetivos, con mucha frecuencia si no es que siempre, son polisémicos. Si en la vida ordinaria distinguimos inteligentemente el sentido adecuado de la palabra polisémica, en el trabajo académico esta distinción es vital y, por supuesto, requiere el ejercicio de la inteligencia para diferenciar polisemia y sinonimia de equívoco. No mitificar la consulta alfabética de un diccionario ni de una enciclopedia porque, como el nombre de enciclopedia lo indica, conocimiento ahí conservado como en un círculo pleno, guarda —y nos remite a— las relaciones entre unos saberes y otros que forman las redes comprensivas de la realidad: un concepto nos lleva a otro, una consulta se acompaña felizmente de otras. Estas consultas no son mágicas debido a que todo diccionario o enciclopedia, reflejo del saber humano, está en permanente re-construcción: no queramos hallar la solución última, plena y automática a nuestras dudas sino principios de solución y nuevas preguntas que enriquecerán nuestro saber. En este sentido, ¿quién no aprende algo cada vez que abre un diccionario, una enciclopedia? Cabe recordar que el uso de estas herramientas, junto a la lectura misma, puede constituir el mejor instrumento para el desarrollo de la inteligencia de adolescentes y niños. En efecto, según propone Jacquard, especialista e integrante de la Comisión francesa de los derechos civiles, a mayor riqueza de vocabulario mayor posibilidad de desarrollar la capacidad intelectual; capacidad intelectual entendida como rapidez comprensiva al aplicar la inteligencia pues, tal vez usando la paradoja, el mismo autor sustenta que todos somos igualmente inteligentes, sólo que unos somos más lentos que otros para comprender. Esto implica un corolario: a algunos nos corresponde invertir más tiempo y esfuerzo que a otros para comprender, analizar, un mismo texto, lo que no significa *per se* mérito ni demérito en unos y otros. Por la misma razón,

algunos tendremos menos tiempo para leer los bellos libros, las obras enciclopédicas que se han escrito y son de nuestro humano interés —todo lo humano me concierne—, de nuestro humano placer intelectual aunque por ello, paradójicamente, debemos decir con Sócrates “sólo sé que nada sé”, al ir descubriendo todo lo que nos falta por saber.

## Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (1996), *Diccionario de filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Biraben, J.N. (1975), *Les hommes et la peste*, Paris-La Haye, Mouton.
- Braudel, F. (1953), *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, Mario (2002), *Diccionario de Filosofía*, México, Siglo XXI.
- Garza Mercado, Ario (2004), *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*, México, El Colegio de México.
- Kula, Witold (1979), *Teoría económica de un sistema feudal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Le Roy Ladurie, E. (1991), *Historia del clima desde el año mil*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Murra, John (1975), “El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas”, en *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*, Lima, IEP.
- Popper, Karl (1997), *Popper, Escritos selectos*, México, Fondo de Cultura Económica [Miller D., comp.].
- Romano, Ruggiero (2004), *Mecanismos y elementos del sistema económico colonial americano, siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica.
- y otros (1986), *La coca andina. Visión indígena de una planta satanizada*, México, III-Joan Boldó i Climent.
- Savater, Fernando (2000), *Diccionario de filosofía*, México, Planeta.
- Wachtel, N. (2001), *El regreso de los antepasados*, México, Fondo de Cultura Económica.