

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA METODOLOGÍA

Raúl Rojas Soriano



PLAZA Y VALDES
P Y V
EDITORES

En este libro se presenta una experiencia educativa organizada de conformidad con la metodología de la investigación-acción, en la que participaron alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La corriente filosófica y epistemológica en la que se sustentó esta *investigación-acción en el aula* es la del Materialismo histórico y dialéctico, cuya tesis central para fines de este trabajo puede resumirse así: "No basta con interpretar al mundo; de lo que se trata es de transformarlo" (Marx).

Se busca, por lo tanto, proporcionar elementos para analizar críticamente los planteamientos del positivismo, el cual todavía predomina en la conceptualización y organización del proceso educativo en todos los niveles de la enseñanza.

Leer este libro implica que el lector participe activa y críticamente en el análisis de esta experiencia educativa para que construya su propia propuesta metodológica de investigación-acción.



INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA METODOLOGÍA**

Raúl Rojas Soriano



Primera edición: agosto de 1995
Segunda edición: noviembre de 1995
Tercera edición: octubre de 1996
Cuarta edición: agosto de 1997
Quinta edición: junio de 1999
Sexta edición: 2002

Ilustración de portada: Martha E. Baeza G.

© Raúl Rojas Soriano
© Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Derechos exclusivos de edición reservados para todos los países de habla hispana. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita de los editores.

Editado en México por Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Manuel María Contreras núm. 73, Col. San Rafael
México, D.F. Tel. 5097-20-70
editorial@plazayvaldes.com

ISBN: 968-856-419-2

Impreso en Colombia Printed in Colombia
Impreso por Panamericana Formas e Impresos S.A.

www.raulrojassoriano.com
[@RojasSorianoR](https://www.facebook.com/rojassorianoraul)

ÍNDICE

	Pág.
A manera de Introducción. Advertencias y desafíos	9

Primera parte

ALGUNAS EXPERIENCIAS PREVIAS A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

	Resumen	15
Capítulo I.	¿Pedagogía crítica o pedagogía tradicional? Una experiencia en la UNAM	17
Capítulo II.	Práctica educativa: Cinco realidades diferentes en el aula. Una experiencia con profesores normalistas	29
Capítulo III.	Cómo aprender a investigar. Plática con alumnos y alumnas de cuarto año de Primaria (en coautoría con la maestra Amparo Ruiz del Castillo)	43

Segunda parte

INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA (ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN)

	Resumen	69
Capítulo IV.	Investigación-acción en el aula	71
Capítulo V.	Reflexiones sobre lo que sucede fuera del aula ¿Epílogo, o introducción a nuevos procesos de investigación?	157
Capítulo VI.	Reflexiones, críticas y sugerencias de las alumnas y alumnos	161
	Apéndices (información adicional sobre la investigación-acción en el aula)	187
Capítulo VII.	Capítulo que debe elaborar el lector: Una propuesta de exposición de esta investigación-acción	211

Tercera parte

DOCUMENTOS DE APOYO PARA EL PRIMER CURSO DE METODOLOGÍA

Capítulo VIII.	Bases epistemológicas y metodológicas del Positivismo	217
----------------	---	-----

Capítulo IX.	Aplicación de las leyes y categorías del Materialismo histórico y dialéctico	243
Capítulo X.	Una aproximación a la metodología de Max Weber (Lic. Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz)	277
	Comentarios sobre el libro	285

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Advertencias y desafíos Una invitación al lector para terminar de escribir este libro

Escribir sobre investigación-acción nos lleva, ineluctablemente, a referirnos a cuestiones filosóficas, epistemológicas y metodológicas en el proceso de conocimiento y transformación de la realidad. En dicho proceso se expresan, explícita o implícitamente, posturas de carácter político-ideológico. No podría ser de otro modo, al menos desde la perspectiva de la corriente del Materialismo histórico y dialéctico (Marxismo).

La investigación-acción de acuerdo con este marco de referencia, se convierte en una propuesta metodológica para que el proceso de conocimiento sea una actividad grupal, crítica y transformadora. Sólo así podremos lograr realmente la comprensión científica de los problemas sociales que enfrentamos en nuestra vida cotidiana (en la escuela, el hogar, la oficina, el barrio, etcétera), con el propósito de participar activamente en su solución.

Por ello, la investigación-acción que se presenta en este libro sólo puede entenderse cabalmente si el lector se sitúa en la perspectiva de la filosofía marxista, que puede resumirse, para fines de este trabajo, en el siguiente planteamiento: "No basta con interpretar el mundo, de lo que se trata es de transformarlo" (Onceava tesis de Marx sobre Feuerbach).

Los principales planteamientos filosóficos, epistemológicos y teóricos para iniciar el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación desde la perspectiva del Materialismo histórico y dialéctico, los exponemos en el texto: *Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación*.

Con relación a los elementos teóricos sobre el método de investigación-acción, habíamos pensado en un principio abrir un espacio en el libro para analizar los diversos planteamientos que se han elaborado sobre este tema.

Sin embargo, consideramos que iniciar una discusión en forma abstracta sobre cuestiones teóricas podría desesperar a muchas personas. Decidimos entonces cambiar de estrategia: presentar la experiencia de investigación-acción tal como sucedió.

Esto no significa que carecíamos —en el momento de vivir dicha experiencia— de un marco teórico interpretativo tanto del fenómeno de la educación visto desde una perspectiva sociológica, como del método de investigación-acción en el aula. Por ello, sólo incluimos algunas referencias teóricas para ubicar o justificar ciertos aspectos y acciones que surgieron o se realizaron en el proceso de conocimiento y modificación de la realidad concreta.

Lo anterior permitirá motivar al lector, con dos propósitos: 1) realizar una lectura crítica de la experiencia sobre investigación-acción que presentamos en este libro y, 2) iniciar un proceso de teorización sobre el método de investigación-ac-

ción, a partir del análisis de dicha experiencia y con base en los planteamientos teóricos de autores que han escrito al respecto, algunos de los cuales se encuentran en la bibliografía.

Así, la lectura crítica de los elementos teóricos sobre el método de investigación-acción no se realizará de manera abstracta pues se conocerá al menos una experiencia al respecto. Dichas referencias teóricas servirán para encuadrar el proceso de investigación-acción que aquí se describe. A su vez, el análisis crítico de dicho proceso, permitirá que los planteamientos teóricos se materialicen y adquieran sentido en una realidad concreta.

Lo anterior nos ha llevado a alterar la **forma de presentar** dicha experiencia de investigación-acción. En un primer momento habíamos pensado hacer la exposición de conformidad con la propuesta —para fines didácticos— que señalamos en el libro: *Guía para realizar investigaciones sociales*, misma que hemos utilizado para redactar algunos trabajos de investigación.

Esta presentación hubiera incluido, entre otros, los siguientes capítulos: Delimitación del tema, Justificación del estudio, Objetivos, Planteamiento del problema de investigación, Marco teórico y conceptual, Formulación de hipótesis, Selección de técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos, etcétera.

Sin embargo, consideramos que la exposición de una investigación-acción debe hacerse de otra forma, para dar oportunidad al lector de participar activa y críticamente en este proceso.

Además, aprovechamos la ocasión para destacar la diferencia entre la forma de presentar un trabajo de investigación y la lógica que subyace en el proceso de su realización. Difícilmente, la exposición de un trabajo permitirá mostrar todo lo

que se vive durante su desarrollo (búsqueda ardua de información, organización y análisis de materiales teóricos, históricos y empíricos, discusiones, frustraciones, satisfacciones, etcétera).

Si bien, la formalización resulta indispensable para presentar cualquier trabajo, consideramos importante la participación de usted, estimado lector, para que viva con nosotros esta experiencia. Ello con el propósito de que inicie, con base en el análisis de las reflexiones y de la información empírica de esta investigación-acción (que se presenta en la segunda parte del libro), la reconstrucción de la misma, para formalizar su exposición con fines didácticos.

A usted le corresponde, pues, elaborar el capítulo VII: UNA PROPUESTA DE EXPOSICIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, de acuerdo con las exigencias de formalización que presentamos, en forma indicativa, al inicio de ese capítulo.

Además, le pedimos en ese capítulo escribir las reflexiones que se deriven del análisis crítico de la investigación-acción y, en su caso, señalar las aportaciones que surjan de la lectura de dicha experiencia y que pudieran serle de utilidad para su vida personal y profesional (la dirección de la Editorial para enviarlas, se encuentra en la página legal del libro).

En las siguientes ediciones publicaremos, con los créditos correspondientes, sus críticas, dudas e ideas que se deriven de la lectura de esta obra. Esto nos permitirá socializar inquietudes comunes que surgen en la práctica docente y en la investigación sobre el proceso educativo. Muchas gracias estimado lector, por compartir con nosotros este esfuerzo intelectual.

Vale una aclaración: en el texto escribimos el vocablo alumno en masculino y femenino ya que el grupo que participó en esta investigación-acción estaba compuesto por mu-

jeros y hombres. Sólo en algunos casos, cuando hablamos de los actores del proceso educativo en abstracto, escribimos en masculino los conceptos profesor y alumno.

En vista de la importancia que reviste para nosotros la participación activa y crítica del grupo en el aula y fuera de ella, con el fin de lograr una formación académica integral (y para responder a una propuesta de la Srita. Araceli Chihuahua Hernández, una de las participantes en esta investigación-acción), el capítulo VI lo escriben varios alumnos y alumnas de nuestro grupo. En él se presentan sus opiniones y experiencias sobre el proceso educativo que vivieron con nosotros, así como lo que ha significado para su formación académica y su vida social, en general.

Finalmente, queremos decirle que el libro lo dividimos en tres partes: 1) Experiencias previas a la investigación-acción. Una de las cuales la compartimos con la profesora Amparo Ruiz del Castillo; 2) Investigación-acción en el aula y, 3) Documentos sobre tres corrientes de pensamiento para el análisis de lo social: Positivismo, Materialismo histórico y dialéctico y los planteamientos metodológicos de Max Weber. Este último trabajo lo elaboró la profesora Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz.

Agradecemos la comprensión y apoyo que recibimos de nuestra compañera la maestra Amparo Ruiz del Castillo para realizar la presente investigación-acción. Sus aportaciones, inquietudes y críticas en el análisis de la problemática educativa fueron decisivas para orientar esta investigación-acción.

Asimismo, agradecemos la colaboración de la profesora Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz quien participó en forma responsable y entusiasta, como profesora adjunta, en el proceso de investigación-acción en el aula, el cual se expone en la segunda parte del libro; además, sus comentarios y suge-

rencias nos permitieron mejorar el contenido y presentación del mismo.

Deseamos destacar que este ha sido un trabajo en el que participaron todas las alumnas y alumnos de los dos cursos de metodología que impartimos del mes de marzo de 1994 al mes de febrero de 1995. A ellos y ellas nuestro profundo agradecimiento, especialmente a quienes revisaron el escrito e hicieron comentarios para que se apegara más a la realidad: Araceli Chihuahua Hernández, Mariana Ulloa Rodríguez, Guido Peña Reyes, Juan Carlos Gutiérrez Monroy, Martha Baeza Guerrero, Rosa María Damián Márquez, Laura Rojas Islas, Laura Contreras Hernández, Liliana Alcántara Bonilla, Marisol Rojas López, Erik Rodrigo Camacho García, Jaime Tejeda Ramírez y Araceli Saulés Aguilar.

Dr. Raúl Rojas Soriano

PRIMERA PARTE

ALGUNAS EXPERIENCIAS PREVIAS A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

Resumen

Exponemos aquí las experiencias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación que vivimos con tres grupos diferentes, a fin de contar con un marco de referencia para ubicar la investigación-acción en el aula que presentamos en la segunda parte del texto.

Los vicios y hechos que observamos, así como nuestras fallas y frustraciones, y los logros alcanzados en forma colectiva, reflejan en gran medida los aspectos más importantes de otros procesos educativos realizados en grupos similares con los que hemos trabajado, aun cuando reconocemos que cada uno de ellos tiene características específicas de acuerdo con su realidad sociohistórica concreta.

En el primer capítulo presentamos una experiencia que tuvimos al impartir la materia de Metodología II en el semestre lectivo 1994-I a estudiantes de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Dicha experien-

cia nos llevó a actuar durante algunas clases, y de manera planeada, como profesores tradicionalistas. Esta situación vuelve, en cierto modo, a repetirse en otro curso sobre la misma materia un año después, tal como lo expresamos en el capítulo IV (Segunda Parte).

En el segundo capítulo exponemos las experiencias que vivimos con profesores normalistas para demostrar que algunos (¿o la mayoría?) de los docentes al asumir el papel de alumnos en cursos de actualización, repetimos ciertas actitudes (pasividad, apatía, etcétera) que buscamos combatir en los educandos cuando nos desempeñamos como profesores.

En el tercer capítulo describimos las experiencias que tuvimos con la profesora Amparo Ruiz del Castillo al impartir clases sobre "Cómo aprender a investigar", a niños y niñas del cuarto grado de primaria. Experiencias similares las vivimos con otros grupos de primaria y de secundaria, pero por falta de espacio relatamos las de un solo grupo.

Comparamos ciertas conductas de esos niños y niñas con las observadas tanto en estudiantes de licenciatura como en profesores normalistas y universitarios de México, y de países que tienen o tenían un proyecto de sociedad de tipo socialista como Cuba.

A partir de estas experiencias, formulamos diversas cuestiones sobre la presencia de la filosofía positivista en el proceso educativo y sobre nuestro papel como docentes y estudiantes en la transformación del medio social y escolar, para que los procesos educativos orientados desde la perspectiva de la pedagogía crítica o radical puedan realmente trascender.

Capítulo I

¿PEDAGOGÍA CRÍTICA O PEDAGOGÍA TRADICIONAL? UNA EXPERIENCIA EN LA UNAM

I. Nuestros esfuerzos e inquietudes como docentes se han orientado en los últimos años hacia una práctica educativa que consideramos se ubica dentro de la pedagogía crítica o radical, pues la misma práctica nos ha llevado a comprobar que sus bases filosóficas, teóricas y metodológicas nos permiten organizar e instrumentar procesos de formación académica diferentes de los que ofrece la enseñanza tradicional. Por falta de espacio, estos fundamentos los exponemos en el libro: *Formación de investigadores educativos*.

En los cursos que impartimos sobre metodología de investigación tanto curriculares como extracurriculares insistimos, en consonancia con los planteamientos de la pedagogía radical, en llevar a la práctica la exigencia de que la gente participe activa y críticamente en el proceso de su formación académica y en la definición de su proyecto de vida. Señalamos a las alumnas y alumnos la necesidad de asumir otra

actitud en la escuela y frente a su realidad social circundante, con el propósito de superarse como profesionistas y como seres humanos. En este proceso el educador, de acuerdo con las reflexiones de Gramsci y Freire, también se educa, crece como intelectual y como persona.

Planteamos también la importancia de adquirir una amplia cultura científica, histórica, jurídica, política, etcétera, que nos permita contextualizar correctamente nuestra formación académica y práctica profesional. Para conseguir lo anterior es necesario, entre otras cosas, leer de manera permanente y crítica periódicos y revistas de análisis sociopolítico y de carácter científico, con el propósito de lograr un conocimiento más objetivo del entorno social en el que vivimos.

De esta manera, el proceso de nuestra formación académica adquirirá un significado diferente, es decir, el tiempo que permanezcamos en la escuela tendrá otro sentido: será un tiempo "vivo" para los educandos y los educadores. No se pensará en él sólo en función de cursar o impartir asignaturas para cumplir con un requisito académico-burocrático o con una exigencia laboral, sino que se le considerará como una oportunidad importante para nuestro enriquecimiento académico, cultural y sociopolítico.

Además, expresamos en cada grupo la necesidad de participar de manera reflexiva y propositiva en la definición de los diversos aspectos de nuestra formación académica. De esta manera evitaremos que sean otras personas las que piensen y decidan nuestro futuro en función de intereses que muchas veces no corresponden a las necesidades sociales y exigencias profesionales del medio en el que vivimos.

En los cursos señalamos también a las alumnas y alumnos que no se queden callados y expresen sus ideas y críticas sin temor, aun cuando existan en el grupo posiciones intelectuales y políticas diferentes. El disenso es un elemento funda-

mental para que la práctica educativa adquiriera su verdadera dimensión: formar individuos críticos capaces de protestar frente a la injusticia, de evitar ser manipulados y de exigir que se respeten sus planteamientos aunque los demás estemos en desacuerdo con ellos, todo esto en un clima de respeto a la pluralidad de perspectivas teóricas y de posturas político-ideológicas.

En este orden de ideas, destacamos la importancia de que exista entre el grupo y el profesor una comunicación directa y permanente tanto en el aula como fuera de ella, para conocer las críticas y sugerencias a fin de elevar la calidad del proceso educativo.

Nuestro afán en los cursos que impartimos es, además, proporcionar elementos formativos que trasciendan la visión acrítica y pragmática de la pedagogía tradicional, pues tratamos de ubicarnos —les decimos a los alumnos y alumnas— en las situaciones complejas y contradictorias que enfrentarán en el proceso de su formación académica y al realizar su práctica profesional. En otras palabras, buscamos superar la idea generalizada de que nuestro paso por las aulas es sólo para cursar materias de manera acrítica, o únicamente para conseguir constancias de acreditación. Nos interesa guiar al grupo más allá de los límites temporales de ubicación de las materias sobre metodología de investigación y de la carrera que cursan.

Asimismo, señalamos que no basta conocer las teorías y la información existente sobre la carrera, así como manejar técnicas o saber diseñar instrumentos. Se requiere contar con una formación reflexiva, crítica y propositiva para construir proyectos académicos y de vida profesional contestatarios. Sólo así podremos luchar contra las imposiciones y exigencias del proyecto educativo enmarcado en el modelo neoliberal de la economía cuyos defensores, a pesar de sus fracasos

evidentes en todo el mundo, persisten en mantenerlo vigente para orientar el rumbo de nuestras sociedades.

Destacamos la necesidad de prepararnos para la vida desde una perspectiva humanista que, sin desconocer los avances tecnológicos y su correcta aplicación en la vida profesional y social, sea capaz de rescatar los valores de nuestra cultura, de analizar las raíces históricas de la sociedad en la que vivimos para comprender mejor nuestra realidad específica y actuar en consecuencia.

Como profesores aprendemos también durante la impartición de las clases ya que las preguntas, inquietudes y críticas que expresan abiertamente los alumnos y alumnas —o que manifiestan a través de "su silencio", de comentarios que en voz baja hacen a sus compañeros o mediante diversas expresiones en sus rostros— sirven para que los docentes tratemos de corregir las fallas que cometemos en nuestra práctica diaria, sobre las cuales muchas veces ya no reparamos.

Al tomar en cuenta estos elementos para organizar e instrumentar el proceso educativo, los docentes como señalamos antes, también nos superamos y contribuimos, sin duda, a acabar con la mediocridad del medio social en el que nos desenvolvemos con los educandos.

De este modo, el ámbito académico puede convertirse en un espacio para que los profesores y profesoras reflexionemos críticamente sobre nuestra práctica docente y profesional, en general, con el propósito de desterrar la concepción positivista de la educación y de los demás procesos sociales, en caso de que exista y estemos de acuerdo con superarla.

Sin embargo, estos planteamientos que exponemos en el aula no resultan fáciles de llevar a la práctica para luchar contra el sistema educativo, y el medio profesional y social que durante años han ido cancelando en la mayoría de nosotros las posibilidades de crítica y de protesta, y nos ha llevado

a asumir una actitud pasiva y conformista. **Los resultados de una práctica educativa orientada desde la corriente positivista los conocemos: poseer una visión acrítica de la realidad social y profesional y carecer de un verdadero compromiso social frente a las exigencias que demanda la realidad histórica en la que vivimos.**

Importa destacar que en los cursos que impartimos la mayoría de las personas están de acuerdo con la propuesta educativa que acabamos de exponer en términos generales, y manifiestan su intención de asumir las responsabilidades que de ella se desprenden. **Sin embargo, una cosa es su aceptación racional y emocional, y otra muy diferente es llevarla a la práctica y ser consecuente con ella, como veremos en las siguientes páginas.**

II. A principios de 1994 vivimos una experiencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM que nos permite mostrar lo anterior y que se ha repetido con sus variantes en cursos extracurriculares que hemos impartido en otras instituciones tanto de México como del extranjero (véase el siguiente capítulo).

Este tipo de situaciones seguirá, sin duda, presentándose en las prácticas educativas que se basen en la pedagogía crítica, lo cual permite demostrar la presencia de la corriente positivista en procesos de formación académica que se ubiquen en el marco de la pedagogía crítica o radical, con las consecuencias antes señaladas.

Desde el principio del curso-taller sobre metodología de investigación que iniciamos en septiembre de 1993 señalamos al grupo las formas de trabajo y de evaluación. Se realizarían talleres, mesas redondas y sesiones generales para exponer las experiencias y dificultades que surgen en el proceso de elaboración de los proyectos de investigación y para discutir

los temas relacionados con la metodología. Insistimos en la importancia de la asistencia puntual y en la participación entusiasta y responsable, tanto individual como colectiva, a fin de lograr una formación académica crítica y reflexiva que trascienda a los diversos espacios sociales.

En vista de que este era un curso-taller de Metodología II y en la clase había estudiantes que no participaron en el primero, expusimos la filosofía que guiaría nuestra práctica educativa y cuyos lineamientos básicos presentamos en párrafos anteriores. Notamos que había interés en el grupo por trabajar de acuerdo con los planteamientos filosóficos, pedagógicos y didácticos señalados.

Debido a que varios estudiantes trabajaban en el turno matutino, decidimos darles oportunidad para llegar a tiempo a la clase; acordamos comenzar a las 16:30 horas aun cuando formalmente deberíamos iniciar media hora antes. Esta flexibilidad tendría inmediatamente sus consecuencias ya que otras personas que no trabajaban empezaron a llegar después de la hora convenida, quizás amparadas en el hecho de que no se pasaba lista. Como había una buena relación con el grupo, toleramos esta situación sin dejar de señalar la necesidad de ser puntuales.

Como esta irregularidad persistía nos vimos obligados a pedirles a quienes llegaban después de la hora acordada que se abstuvieran de entrar al aula.

Cuando no entregaban a tiempo las tareas había flexibilidad para que lo hicieran en la siguiente clase; en estos casos recomendábamos a la gente que se esmerara aún más por mejorar la calidad de sus trabajos. En ocasiones otros estudiantes nos pedían permiso ya sea para faltar porque tenían que hacer las tareas de otras materias, o para salirse un poco antes de terminar la clase debido a que tenían que estudiar para presentar un examen con otro profesor.

Varias alumnas y alumnos consideran esta flexibilidad una invitación para dejar de responsabilizarse con las diversas actividades del curso-taller. Así, el cumplimiento oportuno de las tareas y la puntualidad se vieron afectadas ya que el grupo sentía que no había una presión inmediata. Si bien la participación en clase era buena, observamos que aquellas personas que no habían asistido con nosotros al primer curso de metodología, eran quienes menos intervenían en clase y su cumplimiento con las tareas era más bajo que el resto del grupo.

La situación transcurrió sin mayores contratiempos durante las diez primeras semanas del curso. A veces asistía todo el grupo mientras que en otras ocasiones sólo la mitad se presentaba pues el resto se dedicaba a preparar exámenes o trabajos de las demás materias, o destinaba el tiempo para otras cosas ajenas a la actividad académica.

Para facilitar al grupo la comprensión del tema sobre las técnicas de muestreo a fin de que pudiera emplearlas en sus proyectos de investigación, le solicitamos con mucha anticipación leer al respecto un pequeño trabajo. Señalamos a las alumnas y alumnos que bastaba conocer sólo las cuatro operaciones aritméticas fundamentales para comprender el tema.

Dos semanas después preguntamos quién había realizado la lectura, y de un grupo de cincuenta personas solamente ocho contestaron afirmativamente. Durante una hora cuestionamos su falta de compromiso y lo que esto significaba para ellos, para la Universidad, su familia y la sociedad (creo que todos los docentes alguna vez, o muchas, hemos tenido que hablar de esto aunque muchos estudiantes lo consideren sólo un "rollo").

Estábamos casi seguros de que la mayoría había leído el texto pero existía el temor de expresarlo porque posiblemente-

te pensaba que íbamos a preguntar y el miedo "a los números" se manifestó en el grupo, no obstante que se trataba de aritmética elemental. Ante esta situación, nos vimos obligados a suspender en ese momento la clase.

En vista de que las vacaciones del mes de diciembre se iniciaban en la semana siguiente, decidimos no impartir la última clase programada antes de las vacaciones y esperar un cambio de actitud del grupo para tres semanas después, cuando regresáramos a clases.

Dos de los alumnos que más participaban en el curso nos buscaron para darnos su opinión sobre la actitud del grupo. Según estas personas, la falta de interés por las actividades de la clase se daba principalmente en quienes no cursaron con nosotros el primer nivel de la metodología. Esta gente no había podido o querido integrarse al grupo y aunque representaba una tercera parte de los miembros de la clase su actitud repercutía en el resto de las personas. Tal observación coincidía con lo que habíamos percibido en otros grupos y sirvió posteriormente para tomar una decisión al respecto, como lo veremos en el capítulo cuatro.

III. Con base en esta charla, decidimos con nuestra ayudante de cátedra que al regresar de las vacaciones organizaríamos las clases de acuerdo con la pedagogía tradicional. Pedimos a los dos alumnos con quienes platicamos sobre la actitud del grupo, que llegaran temprano el día en el que reiniciaríamos las labores académicas para colocar las sillas en hileras, de acuerdo como están dispuestas en el resto de las aulas donde se imparten las carreras de nivel licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Nuestra participación como profesores se orientó según los lineamientos de la pedagogía tradicional en su versión

más conservadora. Los cambios que hicimos en forma unilateral, contrariamente a nuestro modo de actuar en el grupo, fueron comunicados el primer día de actividades académicas, después del período vacacional: a partir de la siguiente clase todos respetaríamos la hora de entrada señalada por la secretaría de servicios escolares; realizaríamos exámenes sin previo aviso; las tareas tendrían que entregarse únicamente en la fecha indicada, enfatizando que serían tomadas en cuenta para su evaluación. Les señalamos también que daríamos por realizadas las lecturas encomendadas para facilitar la comprensión de los temas que expondríamos en clase. Además, pasaríamos lista pues tomaríamos en cuenta la asistencia para la calificación final.

Así, en la primera clase después de regresar de vacaciones, pedimos al grupo que sacara hojas en blanco pues realizaríamos un examen. A partir de ese momento, y sin hacerlo explícito, empezamos a exponer los planteamientos metodológicos en forma abstracta; después de impartir la clase preguntábamos si había dudas y sin alentar la participación se daba por visto el tema.

Sobra decir que cambiamos el tono de la voz y dejamos de preguntarles al inicio de la clase sobre cuestiones relacionadas con sus actividades académicas. Asimismo, nos abstuimos de caminar en medio del salón pues las sillas no estaban ya dispuestas en círculo. Nos sentamos detrás del escritorio y escribíamos en el pizarrón sin voltear a ver a las personas.

Adoptamos, pues, un comportamiento diferente del que habíamos tenido con ellas antes de su incumplimiento (aunque sabíamos que la falla no era de todo el grupo). Al terminar la clase nos retirábamos de inmediato para evitar que se nos acercaran a saludarnos o para hacernos preguntas. Resulta obvio que suspendimos el trabajo en taller y las mesas redondas.

Cabe destacar que durante los días en los que nos comportamos como profesores tradicionalistas, los estudiantes llegaban puntualmente a la clase debido, sin duda, a la presión que sentían al saber que su asistencia y puntualidad se consideraría para su calificación final. Tampoco protestaron por los dos exámenes que hicimos y por la exigencia de que entregaran sus tareas el día señalado por nosotros. También mostraban o aparentaban mostrar un mayor interés por la clase.

Con esto pudimos comprobar una vez más que la pedagogía situada en la corriente del positivismo tiene su validez dentro de un proyecto de dominación en el que se busca demostrar la "superioridad" del profesor; "el autoritarismo —en el buen sentido— resulta necesario en ciertas ocasiones" nos comentaba hace unos días un profesor emérito de la UNAM.

En la cuarta clase que impartíamos de acuerdo con la pedagogía tradicional se dio la respuesta que esperábamos. Cuando llegamos al aula los estudiantes discutían la conveniencia o no de seguir con esa forma de trabajar en clase. El grupo hizo una autocrítica y nos solicitó volver al sistema anterior, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en la pedagogía crítica.

Aceptamos las explicaciones y de inmediato las alumnas y alumnos procedieron a colocar las sillas en círculo como las acomodábamos desde que iniciamos el semestre lectivo; dejamos de estar detrás del escritorio; nuestra actitud cambió notoriamente a fin de facilitar el diálogo con el grupo.

IV. Al volver al método de enseñanza-aprendizaje con el que habíamos iniciado el curso-taller, la tensión disminuyó y nuevamente la camaradería apareció. También el silencio propio de las clases autoritarias se esfumó. Las relaciones

cordiales privaron durante esa clase. Pensamos entonces que el grupo había aprendido la lección y que de ahora en adelante asumiría su responsabilidad.

Se llegó al acuerdo de comenzar a las 16:30 horas para permitir que las personas que trabajaban contaran con media hora para llegar a clase (cabe mencionar que desde el primer día del curso señalamos al grupo que tendríamos algunas sesiones adicionales para recuperar parte del tiempo perdido por no comenzar a la hora fijada oficialmente).

En la clase siguiente la asistencia disminuyó notoriamente y varias personas empezaron a llegar después de la hora acordada. Tuvimos que hacer un gran esfuerzo para continuar, con el apoyo de nuestra ayudante de clase, con las diversas actividades del curso-taller.

Pensamos entonces en las dificultades que entraña llevar a cabo un cambio de actitud en quienes durante muchos años se han visto sometidos por el medio social, concretamente por la escuela y la familia y cuyo resultado es asumir una actitud conformista, acrítica frente a su realidad social circundante, actitud que sólo beneficia a las clases dominantes.

Esta actitud se expresa en los estudiantes cuando piensan sólo en cumplir con las tareas asignadas por el maestro y en cursar materias para acumular créditos, sin preocuparse por adquirir elementos para una formación académica integral.

Como profesores tampoco somos ajenos a esta situación de sometimiento aunque la vivimos de diferente manera, según las condiciones concretas de trabajo y el tipo de compromisos que cada uno asumimos frente a nuestra realidad sociohistórica.

Las causas y consecuencias de este sometimiento de la práctica educativa a las estructuras burocráticas de la institución escolar, deben ser motivo de reflexión por parte de quienes nos dedicamos a la actividad docente.

V. Lo anterior nos permite demostrar que a la mayoría de las personas nos cuesta trabajo asumir nuestra responsabilidad a fin de participar activa y críticamente en los procesos de superación académica, aun cuando estemos de acuerdo con los lineamientos de la pedagogía crítica o radical. Esto lo hemos podido observar en los diferentes cursos impartidos tanto a profesores como estudiantes de diversas instituciones del país y del extranjero.

Permitimos que otras personas piensen por nosotros y decidan lo que supuestamente nos conviene; nos sentimos satisfechos si cumplimos con las tareas específicas que se nos asignan, sin preocuparnos por reflexionar sobre su importancia para nuestra formación integral como individuos y como profesionistas.

La experiencia que vivimos en ese curso-taller de metodología se volvería a repetir justamente un año después en el grupo en el que realizamos la investigación-acción, misma que se describe en el capítulo cuarto.

Capítulo II

PRÁCTICA EDUCATIVA: CINCO REALIDADES DIFERENTES EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA CON PROFESORES NORMALISTAS

I. En un curso-taller sobre metodología de investigación educativa que impartimos en la Escuela Normal Superior del Estado de Nayarit observamos en varios maestros actitudes conformistas similares a las manifestadas en otros grupos y que criticamos en nuestros alumnos, por ejemplo, inasistencia o impuntualidad; escaso interés por intervenir en las actividades académicas; cumplir con los trabajos sólo para obtener más puntos o una constancia; dejar que otros realicen las actividades del equipo; estar físicamente en el aula aunque el pensamiento se encuentre en otra parte y, en el caso más visible de esta falta de compromiso con las actividades de la clase, hacer discretamente las tareas (lecturas, apuntes) de otras materias, o los trabajos propios de la profesión, si somos egresados.

En los cursos extracurriculares observamos a profesores que sólo llegan a pasar lista y se retiran en cuanto se les presenta la oportunidad para no delatarse. Estas son algunas actitudes que muestran la falta de compromiso de algunos docentes con su formación académica, pues lo que les importa es sólo incrementar su curriculum vitae.

Por otra parte, en este tipo de cursos se manifiestan las exigencias de la realidad social y profesional ya que muchos profesores se inscriben en ellos para conseguir constancias académicas y así acumular puntos para su evaluación. Esto les permitirá ingresar o permanecer en el programa de la carrera magisterial, instaurado por la Secretaría de Educación Pública, y de este modo obtener mayores percepciones económicas. Sin duda, dicha actitud demuestra que el profesor es un sujeto sociohistórico, producto de su realidad concreta y en él se personifica la crisis económica y social que vive nuestra sociedad capitalista.

Sin embargo, también observamos el interés de muchos docentes por participar activamente y comprometerse con el trabajo académico desde una perspectiva crítica, a fin de intervenir en la transformación del medio escolar y social en el que se desenvuelven.

En ese curso-taller vivimos, como en otros que hemos impartido a profesores universitarios y normalistas, situaciones contradictorias, pues algunas actitudes y formas de trabajo que asume el grupo en conjunto (incluido el coordinador), se ubican dentro de la enseñanza tradicional de corte positivista, mientras que otras corresponden a los planteamientos teórico-metodológicos de la pedagogía crítica o radical.

Por ello, podemos afirmar que en los cursos-taller orientados de acuerdo con la pedagogía crítica se presentan también situaciones o hechos concretos que reproducen los vicios de

la educación tradicional, algunos de los cuales acabamos de señalar.

II. Después de ofrecer a los participantes de ese curso-taller de metodología que impartimos en la Escuela Normal Superior de Nayarit, una introducción general sobre los contenidos y las formas de trabajo, solicitamos seis voluntarios. No les mencionamos en un principio nuestro propósito que, en resumen, era el de realizar una dinámica grupal para facilitar la integración de los asistentes, y contar con una experiencia para analizar el tema de la objetividad-subjetividad en el proceso de transmisión de la información. La descripción de una dinámica grupal como la realizada en este curso-taller, la hacemos en el siguiente capítulo.

Como lo esperábamos, no hubo voluntarios para participar en dicha actividad. Esta misma actitud la hemos observado con grupos de profesores y de profesionistas en general de diversas instituciones. Lo mismo nos ha pasado con los estudiantes de licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Frente a esta situación mencionamos a los asistentes a ese curso-taller las experiencias que hemos tenido cuando impartimos pláticas sobre "Cómo aprender a investigar" a niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado de primaria y de primer año de secundaria en escuelas públicas y privadas. En todos los casos, después de solicitar seis voluntarios, la mayoría del grupo levanta la mano de manera espontánea y efusiva, aun cuando no sepa de lo que se trata (esta experiencia la exponemos en el capítulo tres).

Planteamos a los profesores-alumnos de la Escuela Normal Superior que asistían al curso-taller que la actitud asumida por ellos era similar a la de otros grupos: varias personas se miran entre sí, otras se muestran reservadas pues no saben la

razón por la que pedimos seis voluntarios, o discretamente bajan la vista, como una manera de evitar comprometerse. Hay cierto suspenso en el que seguramente está presente el temor o angustia en un número significativo de personas, pues temen hacer el ridículo si se deciden a participar en una actividad que desconocen en qué consiste. En ocasiones después de los primeros momentos de silencio, algunas personas levantan con cierta timidez la mano para mostrar su disposición a colaborar.

En cambio, la mayoría de los niños y niñas con quienes hemos trabajado muestran el deseo de participar sin saber aún qué van a hacer; no temen hacer el ridículo y su entusiasmo se expresa espontáneamente. Observamos que muchos de ellos hasta se "pelean" por ser de los seis elegidos (esta experiencia la describiremos en el capítulo siguiente).

Ante la actitud que observamos en esos profesores-alumnos del estado de Nayarit, similar a la de otros grupos, les preguntamos en ese momento: ¿qué ha hecho de nosotros (y aquí me incluyo como coordinador del curso-taller) el sistema social y, en particular, el medio familiar y escolar?, ¿por qué permitimos que la naturalidad y el entusiasmo con el que actuamos en los primeros años de nuestra existencia se pierda cuando llegamos a las etapas de la juventud y de la edad adulta?, ¿en qué momento de nuestras vidas se empiezan a manifestar los convencionalismos sociales que nos atan o limitan nuestra participación activa tanto en el aula como en otros espacios sociales?, ¿por qué permitimos que otros piensen y decidan nuestro futuro?

Antes de presentar la experiencia principal que vivimos con los profesores-alumnos de la Escuela Normal Superior de Nayarit, y que se refiere al título de este capítulo ("Práctica educativa: cinco realidades diferentes en el aula"), consideramos necesario externar en el siguiente apartado algunas re-

flexiones y exponer otras experiencias similares a la que acabamos de describir. Esto nos permitirá mostrar que existen ciertas conductas comunes en diversos grupos que afectan negativamente el proceso educativo.

III. Partimos de que el hombre y la mujer son productos de su contexto social, concretamente de su realidad familiar y escolar en donde nacen y se desarrollan, aunque la manera como reciben y asimilan la influencia del medio social varía de una persona a otra dentro del mismo grupo social y familiar.

En dicho medio prevalecen las relaciones sociales dominantes, en las que se expresa una ideología que nos moldea para que ajustemos o adaptemos nuestra forma de pensar y de actuar a las exigencias de quienes poseen el poder o tienen la posibilidad de otorgar o quitar premios.

El medio social, que se concreta en las características y necesidades que tiene la familia, la escuela y las demás instituciones y espacios sociales, hace que el niño se adapte pasivamente a su realidad circundante y deje poco a poco de ser espontáneo, participativo y crítico.

Este proceso de adaptación pasiva que sufrimos la mayoría de los individuos empieza a cierta edad que varía según el medio sociocultural en el que nos desenvolvemos. Aparecen los convencionalismos sociales, el temor a la autoridad, el miedo de no agradar a las personas que nos rodean o de hacer el ridículo si realizamos o decimos algo que pueda malinterpretarse o carecer de interés para los demás.

La naturalidad con la que las niñas y los niños se expresan en sus relaciones cotidianas se irá, en la mayoría de los casos, reprimiendo por los padres, los profesores y las autoridades escolares. Las actitudes y conductas de los infantes se irán condicionando a las exigencias de la escuela, la familia y su

medio social, en general. Las opiniones dejan entonces de ser espontáneas y críticas, y se vuelven más conservadoras, o se hacen sólo para complacer al profesor o a quien tiene cierta autoridad, para evitar así problemas innecesarios.

El sistema social, con todas sus instituciones y procesos, se impone al individuo. Las relaciones sociales dominantes comienzan a configurar las características y posibilidades de desarrollo de los niños, jóvenes y adultos. El uso del tiempo libre, la organización de las actividades sociales y académicas, la manera como nos expresamos frente a otras personas, nuestros gustos y expectativas empiezan a ser condicionados por las exigencias institucionales y sociales, sin que nos preguntemos si esto es lo mejor para nosotros.

¿En qué momento el niño-adolescente deja de ser espontáneo, de manifestar libremente sus ideas y de hacer sus críticas sin temor? No lo sabemos con exactitud ni creemos que alguien pueda contestar con certeza a esta cuestión puesto que el desarrollo físico y mental-emocional es un proceso complejo y contradictorio, en el que están presentes múltiples variables sociales que condicionan la forma como el individuo interactúa en el conjunto de las relaciones sociales. También está en función de las características de la personalidad del individuo, misma que le transmite el sello de subjetividad a la relación objetiva que establece con los demás sujetos sociales y con su entorno físico.

La respuesta no resulta, por lo tanto, fácil de construir. Sin embargo, es un hecho que los profesores observamos en la práctica educativa este proceso en el que la mayoría de las personas cambian sus opiniones y conductas críticas por otras más conservadoras, aunque puede darse el caso contrario pero este fenómeno es más raro.

Se podrá pensar que el mundo en el que se desarrollaron los adultos de hoy cuando fueron niños es distinto de aquel

en el que han crecido los infantes de la época actual. Esto, sin duda, es cierto pero también es válido suponer como hipótesis que los niños y adolescentes de hoy, al ser formados de conformidad con la visión positivista de la educación, tendrán en términos generales un comportamiento similar al que observamos en los adultos, algunas de cuyas manifestaciones hemos descrito en páginas anteriores.

Una experiencia parecida la hemos tenido al trabajar con adolescentes-jóvenes. Nos referimos concretamente a estudiantes de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Desde hace varios años impartimos cursos sobre metodología de la investigación, los cuales se ubican en el actual plan de estudios en el segundo y tercer semestres de las carreras que ofrece la Facultad. Alrededor de la mitad de los estudiantes provienen del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad; este sistema de bachillerato pretende una formación reflexiva y crítica, de modo que aliente la participación activa y creativa.

Sin embargo, al llegar a la licenciatura basta sólo un semestre en el que predomina la enseñanza tradicional para anular seis semestres de un bachillerato con las características y objetivos señalados. Sobre esto hemos reflexionado con los estudiantes a fin de encauzar de manera más acertada las actividades de los cursos, aunque no siempre resulta fácil hacerlo pues enfrentamos situaciones como la descrita en el capítulo anterior, que afectan negativamente el proceso educativo. Este asunto lo volveremos a tocar en el capítulo cuarto.

El fenómeno que hemos observado en un ámbito capitalista se encuentra presente también en países como Cuba que todavía tiene un proyecto socialista de organización en el campo educativo y en las demás esferas sociales (o al menos

lo tenía en la fecha en la que vivimos la experiencia que relataremos en los párrafos siguientes). Si bien este país tiene diferencias sustanciales en cuanto a la filosofía y objetivos del sistema educativo con respecto al que se encuentra instaurado en una sociedad capitalista, observamos en las personas una conducta similar a la que exhiben los grupos con los que trabajamos en México y en otras partes de América Latina.

En un curso-taller que impartimos a sesenta investigadores, profesores y profesionistas de la Academia de Ciencias de Cuba, de la Universidad de la Habana y de diversos ministerios gubernamentales (el cual fue organizado por la primera de las instituciones citadas, en abril de 1993), ninguno de los asistentes expresó su deseo de participar cuando solicitamos seis voluntarios para realizar una dinámica grupal. Cabe mencionar que no les mencionamos que se trataba de intervenir en una actividad de este tipo, la cual realizamos en la primera sesión de cada curso para iniciar la integración del grupo y analizar el tema de la objetividad-subjetividad en la transmisión de la información.

Sólo cuando les dijimos lo que se pretendía hacer y mencionamos la conducta que asumieron los grupos de niños y niñas a quienes les hemos impartido pláticas sobre investigación (en el capítulo tercero exponemos una experiencia al respecto), sólo entonces algunos de los asistentes se animaron a participar en la dinámica grupal.

Cabe mencionar que tenemos videograbaciones de estas experiencias y en esa ocasión habíamos pensado en hacer una sobre el comportamiento del grupo cubano. Sin embargo, desistimos de tal propósito porque minutos antes de iniciar el curso-taller la organizadora del mismo nos pasó una nota (que tenemos guardada como recuerdo), en la que nos decía en forma lacónica que la ración no había llegado todavía a la Academia de Ciencias por lo que no se les daría el almuerzo

ofrecido a los participantes. Aun así, decía la nota, se mantendría la hora de salida establecida.

Cabe también mencionar la puntualidad con la que iniciábamos las sesiones (a pesar de las dificultades reales de transportación que hay en la isla), y el entusiasmo e interés con los que se trabajó durante todo el tiempo que duró el curso-taller.

IV. Una vez que hemos presentado estas reflexiones y experiencias, debemos volver al curso-taller que impartimos en la Escuela Normal Superior del Estado de Nayarit.

Después de que expusimos el tipo de dinámica grupal que pensábamos realizar con los seis voluntarios para motivar a los miembros del grupo y observar cómo se distorsiona la información, varios de los asistentes, aunque no la mayoría, mostró interés en participar.

Realizada la dinámica grupal, la gente empezó a intervenir de manera entusiasta en las diversas actividades del curso-taller y pudimos avanzar con más facilidad en la realización de las tareas académicas programadas.

Trabajamos en talleres, mesas redondas, así como en sesiones plenarias en las que exponíamos los aspectos teóricos de la metodología y revisábamos los avances de los equipos en relación con sus proyectos de investigación.

En cierto momento solicitamos a los profesores-alumnos que contestaran en forma individual y en una hoja con su nombre las siguientes preguntas: ¿qué es una hipótesis científica?, ¿cómo se construye? y ¿cuál es su función en el proceso de investigación? Para responder a estas cuestiones dimos 20 minutos. Cuando recogimos las hojas sólo contamos 35. Insistimos al grupo sobre la necesidad de que todas las personas entregaran sus respuestas; únicamente logramos que 45 lo hicieran.

Sabíamos que en el aula había más de 45 profesores-alumnos (estaban inscritos en el curso-taller 82) por lo que solicitamos a los organizadores del curso contar a quienes se encontraban en el salón. El resultado fue 59 personas. Les pedimos también revisar las hojas de registro de asistencia de ese día y se obtuvo un total de 79.

Con estos datos mostramos al grupo la presencia de cinco realidades diferentes en un mismo lugar:

- 1) La realidad referida a los asistentes que entregaron sus respuestas en un primer momento: 35.
- 2) La realidad que mostraba a quienes se encontraban en el salón y a la vez no participaban realmente, es decir, aquellos profesores-alumnos que no querían darnos su ejercicio porque consideraban que era insuficiente y que se vieron obligados a entregarlo ante nuestra insistencia: 10 (45-35). Con ellos sumaban 45 los que presentaron sus respuestas.
- 3) La realidad que corresponde al total de personas que estaban en el aula: 59, de las cuales 14 no hicieron el ejercicio o no quisieron entregarlo ($59-45 = 14$).
- 4) La realidad que mostraba el número de profesores-alumnos que habían registrado su asistencia ese día: 79.
- 5) La realidad referida al total de personas inscritas en el curso-taller: 82.

Este fenómeno que acabamos de describir lo hemos vivido la mayoría de los docentes, y buscamos las formas de comba-

tirlo para que no afecte negativamente el proceso educativo. Sin embargo, cuando estamos en el papel de alumnos muchos profesores reproducimos esta falta de participación, de compromiso con las actividades académicas, pues sólo nos interesa conseguir constancias o cumplir con las exigencias que impone la institución.

En el caso al que nos hemos referido, había en algunas personas cierto temor de hacer el ridículo si resultaban elegidas para leer las respuestas que posiblemente no elaboraron en forma correcta. Con relación a los profesores-alumnos que no realizaron el ejercicio, este hecho era una demostración del poco interés que tenían por asumir su responsabilidad en el curso-taller al que se inscribieron voluntariamente.

Aprovechamos la ocasión para decirle al grupo que si 79 personas registraron su asistencia, suponíamos que ese era el total de profesores-alumnos presentes en el aula; sin embargo, sólo había 59. Esto nos llevaba a pensar —dijimos al grupo— que cierto porcentaje de las personas inscritas sólo pretendía aumentar su currículum vitae, para poder ingresar o permanecer en el programa de la carrera magisterial, o con el propósito de conseguir becas y apoyos económicos para realizar sus proyectos de trabajo.

Expusimos a los asistentes al curso-taller que como coordinadores podíamos tomar la siguiente decisión: otorgar constancias sólo a aquellas personas que hubieran entregado las hojas con sus respuestas. Las risas forzadas de varias de ellas no se hicieron esperar.

Señalamos a los profesores-alumnos que con la actitud que asumían reproducían los vicios y errores que criticamos en nuestros educandos.

Ese día era sábado por la tarde y aun cuando no se tenía programado trabajar en el turno vespertino, el grupo había

aceptado la propuesta que planteamos un día antes de emplear ese tiempo para avanzar en las actividades del curso-taller.

Como el día siguiente era domingo les repetimos al grupo el acuerdo al que habíamos llegado desde el primer día: iniciar las sesiones puntualmente, a las 9:00 horas, pues comenzaríamos las actividades con las personas que estuvieran presentes, y no por ser domingo alteraríamos ese trato.

Iniciamos efectivamente a la hora acordada con una agradable sorpresa: estaban en el aula 79 personas de un total de 82 inscritas en el curso-taller. Ese día el grupo trabajó con dedicación y entusiasmo durante varias horas sin importar que fuera domingo. También pudimos recobrar la esperanza: es posible que algún día surja la nueva mujer y el nuevo hombre que sean capaces de derrotar el conformismo y el individualismo, que sirven de sustento a la educación positivista y permiten domesticar a las personas, a fin de adaptarlas acríticamente al medio social, lo cual sólo beneficia a las clases dominantes.

Lo más interesante sucedió cuando señalamos al grupo, al terminar el trabajo en taller, que seleccionaríamos al azar tres equipos de los nueve que se habían formado, para que expusieran en la sesión plenaria sus proyectos de investigación. Ante este planteamiento, los nueve equipos expresaron su deseo de presentar los trabajos realizados. Desafortunadamente sólo había tiempo para que tres de ellos lo hicieran, por lo que el grupo decidió los proyectos que deberían exponerse.

V. Lo anterior permite también mostrar que los profesores podemos asumir una actitud diferente a la que criticamos en nuestros educandos, para comprometernos realmente con nuestra superación académica.

Sabemos que esto no resulta fácil porque los docentes tenemos una problemática social y familiar que limita o impide una participación más activa y comprometida con aquellas actividades orientadas a elevar nuestra preparación académica. Sin embargo, sólo participando en forma crítica en la construcción de un proyecto de desarrollo social y profesional que responda a las necesidades básicas de la población, sin olvidar las nuestras, podremos iniciar el camino para que surja la nueva mujer y el nuevo hombre.

Debemos pues, realizar un esfuerzo para que los problemas sociales y familiares que enfrentamos en nuestra vida cotidiana no cancelen nuestros deseos de superación. Trate-mos también de que la apatía y el conformismo no invada nuestra vida académica y limite nuestras aspiraciones de me-joramiento profesional. Sólo así podremos exigirles a los alumnos y alumnas que cambien su actitud frente a la vida, con el propósito de que vean en la escuela un espacio impor-tante para obtener una formación integral, que les permita superarse como individuos y como futuros profesionistas.

Asumir el compromiso de cambiar nuestra forma de pensar (de profesores y alumnos), es un requisito fundamental para participar en los procesos de transformación de la realidad escolar y profesional. De esta manera podremos luchar desde estos espacios contra las relaciones sociales dominantes en nuestro medio, las cuales reproducen la ideología de los grupos hegemónicos, así como las condiciones de explotación de las clases trabajadoras.

Sin embargo, habrá profesores y alumnos que no les inte-rese modificar su forma de pensar y, mucho menos, participar en procesos concretos de transformación de la realidad en la que viven, estudian o trabajan. Estás personas seguramente desean continuar gozando de la tranquilidad de la rutina, de los beneficios de apegarse a las reglas y exigencias burocráti-

cas y, por lo tanto, no quieran comprometerse para realizar cambios en su situación personal, institucional y social. Esta posición debe respetarse, aunque para nosotros refleje la mediocridad en la que se encuentran sumergidos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que actúan de acuerdo con esta forma de pensar.

Capítulo III

CÓMO APRENDER A INVESTIGAR. PLÁTICA CON ALUMNOS Y ALUMNAS DE CUARTO AÑO DE PRIMARIA

Raúl Rojas Soriano y Amparo Ruiz del Castillo

I. Nuestro mayor desafío intelectual lo enfrentamos en marzo de 1993 cuando la maestra de inglés de Sofía, nuestra hija que en ese entonces tenía 9 años de edad y cursaba el cuarto año de primaria, nos solicitó que impartiéramos a su grupo una clase sobre "Cómo aprender a investigar".

En un principio pensamos ingenuamente que sería más fácil enseñar los aspectos básicos de la metodología de investigación, a niños y niñas, en comparación con los jóvenes y adultos. Por ello, aceptamos de inmediato la invitación de la maestra de Sofía, y nos dedicamos a preparar el tema pues la plática se realizaría diez días después.

Cabe mencionar que estábamos conscientes de que para trabajar con este tipo de grupos necesitábamos contar con elementos teóricos en el campo de la psicología de niños, de

la pedagogía orientada al trabajo con infantes, y disponer de mayores conocimientos sobre comunicación, etcétera, para sustentar adecuadamente la práctica educativa. Sin embargo, no había tiempo para realizar las lecturas pertinentes ya que apenas lo teníamos para preparar la clase.

Debíamos pues enfrentar ese reto con base en las experiencias docentes adquiridas con estudiantes y profesores de educación superior. Pensamos que eso sería suficiente por el momento para organizar e impartir la plática sobre metodología a niños y niñas de primaria.

La realidad como bien dice el Subcomandante **Marcos** se iba a encargar de desmentirnos.

II. Ese mismo día de la invitación, la maestra informó a los compañeros y compañeras de Sofía que impartiríamos una charla sobre investigación.

Surgieron inmediatamente las primeras exigencias de nuestra hija. Como en ocasiones ella y su hermana Minerva nos han acompañado a conferencias y cursos que impartimos a profesores universitarios y normalistas, Sofía nos pidió pensar en que eran niños, cuidar el modo de exponer la clase y no hablar a su grupo en forma teórica, es decir, "rebuscada".

Esta solicitud-acusación era un llamado de atención pues aun cuando en nuestra práctica educativa tratamos de expresarnos en forma clara y precisa, consideramos que teníamos que impartir esa plática con un lenguaje que permitiese a los niños y niñas la comprensión de los contenidos.

Además, la maestra nos había advertido lo que ya sabíamos pero que sólo teniendo una experiencia directa, "viva" aunque resulte chocante el término, podríamos comprender: los niños son muy inquietos y será difícil mantener su atención por más de una hora.

Esta afirmación implicaba en sí misma un reto que nos llenaría de angustia, de miedo de enfrentar al grupo de cuarto año de primaria en el que estaba nuestra hija. La responsabilidad era pues más grande al saber que ahí estaría Sofía observando nuestra actuación frente a sus compañeras y compañeros.

Cabe mencionar que los niños y niñas saben muy bien el poder que tiene el maestro y cómo y para qué usarlo, pues en su corta existencia han vivido diversas experiencias al respecto. Sin embargo, no esperábamos que una de las amigas de Sofía nos pidiera, casi nos exigiera, que cuando impartiéramos la clase regañáramos a tal niño que siempre la molestaba, y que le preguntáramos a otra de sus compañeras con la que no se llevaba bien, para ponerla en ridículo.

III. Para tratar de organizar la plática las primeras preguntas que nos hicimos fueron sobre los objetivos a alcanzar. En este caso eran básicamente dos: 1) proporcionar algunos elementos metodológicos para iniciar al grupo en el aprendizaje del proceso de investigación y, 2) motivarlo para que participe en las clases de manera más activa y crítica.

También nos surgieron interrogantes sobre los contenidos que deberíamos incluir. Simultáneamente, apareció otra inquietud: ¿Cómo impartir la clase?, es decir, ¿de qué forma transmitir el conocimiento a niñas y niños de cuarto grado de primaria?

La experiencia docente nos sugirió preparar un documento sobre los aspectos básicos que trataríamos en nuestra exposición y que fuera de fácil comprensión. Para que la lectura resultara amena incluimos varias fotografías y figuras para ilustrar aspectos específicos del escrito. Las preguntas y ocurrencias de Mafalda sobre la ciencia nos fueron de gran ayuda para que el texto atrajera más fácilmente la atención de los

niños y niñas. En el documento se les plantearon interrogantes cuyas respuestas utilizaríamos en clase para discutir algunos aspectos de la metodología (este documento, sin las ilustraciones y los "monitos" de Mafalda se presenta al final del capítulo).

Entregamos el material a la maestra con la recomendación de que el grupo lo leyera en casa y contestara las preguntas sin ayuda de los adultos. Para tener la seguridad de que todas las niñas y niños se compenetraran con el contenido del texto, solicitamos a la maestra que un día antes de la plática hiciera una lectura dirigida, y les pidiera traer el documento el día en el que impartiríamos la charla sobre investigación.

Todas estas observaciones resultarán para muchas personas obvias o exageradas; sin embargo, las experiencias que hemos tenido con grupos de jóvenes y adultos nos mostraban la importancia de insistir en este asunto.

La lectura previa del texto permitiría contar con bases mínimas para trabajar sobre el tema y, a la vez, serviría para motivar y mantener el interés de las niñas y niños, así como lograr la mayor participación posible durante las dos horas que duraría la clase.

Redactamos, pues, un primer borrador del documento. Recordamos entonces lo que sugerimos a estudiantes y profesores universitarios y normalistas: para cerciorarse de que el texto sea comprensible para los lectores a quienes está dirigido, es necesario que algunos de éstos lo lean con "ojos críticos" con el propósito de conocer qué ideas resultan poco claras, o requieren de un mayor desarrollo o ilustrarse con ejemplos concretos, etcétera. De esta forma se podrá mejorar la redacción y presentación del trabajo para que se logre la comunicación del conocimiento. ¡Qué "rollo" dirán ustedes!, sin embargo, esto es lo que nos dice la experiencia y a ella nos remitimos.

Solicitamos a Sofía y a Minerva, su hermana que en ese entonces cursaba el quinto año de primaria, que leyeran el documento y nos hicieran sus comentarios y sugerencias. Esto nos sirvió para mejorar la exposición de las ideas a fin de facilitar su lectura.

Elaboramos varias versiones hasta que tuvimos el visto bueno de Sofía y Minerva. Sin embargo, la inquietud no nos abandonó pues teníamos la duda de si habíamos sido lo suficientemente claros para que el grupo comprendiera la lectura.

Preparamos también una maqueta para mostrar un experimento sobre la capacidad del hombre, en comparación con el mono antropoide, para construir conceptos (este experimento se describe más adelante). También elaboramos cartulinas para facilitar nuestra exposición y motivar al grupo. Una de ellas tenía escrita la frase que expresó Rigoberta Menchú, premio Nobel de la Paz 1992, el 5 de noviembre de ese año en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Después de su conferencia ante miles de estudiantes, trabajadores administrativos y académicos recibió varias preguntas del público y fue entonces cuando expresó la siguiente frase con un claro contenido pedagógico: "Tengo muchas preguntas sobre la mesa pero no todas las debe contestar el maestro. Si yo fuera su maestra les dejaría mucha tarea y **los enviaría a investigar**, pues es imperdonable que alguien que sepa leer y escribir no se responda preguntas a través de la investigación".

También preparamos una cartulina con una noticia de un periódico del día anterior para realizar una dinámica grupal que permitiese, por un lado, motivar al grupo para participar activamente en clase y, por el otro, analizar las causas por las que se distorsiona la información al transmitirse a través de varias personas. Sobre esta experiencia volveremos después.

Cada día de trabajo en la preparación de la clase nos sentíamos más seguros de poder impartirla, pero a medida que se acercaba la fecha la angustia se empezaba a apoderar de nosotros. Sentimos temor de fracasar pues aun cuando los objetivos de la clase eran claros no teníamos la certeza de lograrlos.

IV. A pesar de haber trabajado con cientos de grupos de estudiantes y profesores normalistas y universitarios de diversas carreras, debemos confesar que nunca antes habíamos enfrentado una situación de esta naturaleza. El grupo de primaria nos infundía más temor que el que experimentamos al estar con jóvenes y adultos. En los días previos a la plática dormimos con tanta inquietud que dos noches despertamos angustiados por el miedo de fracasar al impartir una clase a 34 niños y niñas de cuarto año de primaria.

Un día antes trabajamos hasta muy tarde, mejor dicho de madrugada, para terminar de preparar los materiales para la plática y discutir los últimos detalles de la estrategia a seguir, como si fuéramos al combate teniendo como contrincante a un enemigo poderoso. No era para menos.

Estas horas de trabajo sirvieron también para acercarnos un poco a la problemática que vive el docente de educación básica en su práctica cotidiana. La realidad que vivimos al preparar la clase nos permitió comprender, aunque sea un poco, la complejidad de la labor docente de miles de maestras y maestros que en condiciones de vida y de trabajo deterioradas por la crisis, realizan un gran esfuerzo por preparar a los niños y jóvenes para enfrentar un futuro incierto. Esa madrugada dormimos sólo tres horas.

El plan de trabajo se encontraba listo, al igual que nuestra mente, pues íbamos con la idea de aprender del grupo de niños y niñas durante las dos horas que estaríamos con ellos.

Sabíamos que habría críticas pero no teníamos la menor pista de cómo y sobre qué las harían.

Un día antes de la clase nos cercioramos con la maestra de que el grupo había realizado la lectura; además, le solicitamos permiso para emplear una videograbadora a fin de poder observar nuestras fallas para tratar de corregirlas. Señalamos a la profesora que posiblemente la presencia de la cámara inhibiría a los niños y niñas pues esta era la experiencia que teníamos con los grupos de jóvenes y adultos. Ella nos aseguró que la videocámara no les causaría temor, como lo comprobamos después; la profesora se comprometió a realizar la videograbación.

V. Lo primero que hicimos al llegar al aula fue colocar las sillas en círculo y presentarnos. Les pedimos que nos hablaran por nuestro nombre para facilitar el diálogo.

Después de una breve introducción al tema solicitamos al grupo seis voluntarios sin decirles que el propósito era desarrollar una dinámica grupal. De inmediato y de manera efusiva, aun sin saber en qué consistiría su participación, la mayoría del grupo levantó la mano "peléandose" por ser incluidos entre los seis voluntarios.

Esta actitud es similar a la que observamos en otros grupos de niños de cuarto, quinto y sexto año de primaria y de primer año de secundaria, y contrasta con la que manifiestan los estudiantes y profesores universitarios y normalistas tanto de México como del extranjero con quienes hemos trabajado. Algunas de estas experiencias (que tenemos en videos), las describimos y comentamos en el capítulo dos.

La dinámica grupal a la que nos hemos referido consistió en pedir a uno de los voluntarios que se quedara en el salón mientras que los otros cinco salían de él. El niño voluntario, junto con el grupo, leyó un texto breve sobre una noticia

escrita en una cartulina. La noticia que utilizamos fue la siguiente: "Murió hoy la niña Martha López, una de las 84 personas intoxicadas, por consumir carne de res contaminada en el Estado de Hidalgo. La mayoría de las personas hospitalizadas fueron dadas de alta el día de ayer". (Periódico *La Jornada*, 17 de marzo de 1993).

Después de esto, pedimos que otro voluntario entrara al aula para conocer la noticia "de viva voz" que le diría el primer niño (ya sin leer la cartulina pues ésta se había guardado). Como era de esperarse, al transmitir la información se alteraron datos y nombres ante las risas espontáneas de los niños y niñas a quienes les recomendamos no ayudar a recordar la información al voluntario transmisor de la noticia.

Esto mismo ocurrió con los siguientes voluntarios quienes debían, a su vez, transmitir la noticia al que seguía. El último voluntario debía comunicar ésta a todo el grupo, después de que el penúltimo voluntario se la dijera. Sobra decir que ya para entonces las distorsiones en la información eran tantas que en el grupo reinaba una gran algarabía.

Después de que el sexto voluntario difundió al grupo la noticia que le había sido transmitida, completamente distorsionada, solicitamos al primer voluntario que leyera la noticia escrita en la cartulina.

Hecho esto pedimos al grupo analizar las causas de la distorsión en la transmisión de la noticia. Algunos niños y niñas dieron respuestas convincentes y a partir de ellas tratamos de precisar las razones por las que se altera la información que se transmite oralmente. Señalamos con palabras sencillas la presencia de aspectos subjetivos en este proceso de transmisión-recepción de los mensajes.

También aprovechamos la oportunidad para mostrar la importancia de utilizar instrumentos como las videograbado-

ras, grabadoras, fichas de trabajo, cuadernos, etcétera, para registrar los acontecimientos e información que consideramos relevantes para nuestros análisis. En cartulinas que llevábamos preparadas enseñamos al grupo los datos que deben incluirse en las fichas de trabajo y en las de carácter bibliográfico y hemerográfico.

Con respecto a la ficha de trabajo, mostramos su utilidad después de que frente al grupo dejamos caer dos cosas: una moneda y una hoja de papel. El hecho que acabábamos de observar nos indicaba, sin lugar a dudas, que la moneda caía primero. Preguntamos entonces a qué se debía esto. Los niños y niñas señalaron lo que es lógico suponer de conformidad con el sentido común: que la causa se debía a que la moneda pesaba más que la hoja de papel. Sólo una niña mencionó el aire como posible causa del retraso en la caída de ésta última. Esta respuesta que se acercaba más a la explicación científica nos sirvió para remitirnos a la Ley de la Gravedad y mostrar la importancia del conocimiento teórico.

Enseñamos entonces al grupo la cartulina en la que se presentaba un ejemplo de ficha de trabajo:

LEY DE LA GRAVEDAD

R.E. Peierls. *Las leyes de la naturaleza*, p. 23.

"La fuerza de la gravedad es proporcional a la masa, de modo que bajo la sola influencia de la gravedad (prescindiendo de la resistencia del aire) todo objeto cae con la misma aceleración" (lo del paréntesis es nuestro).

Aprovechamos la ocasión para analizar las características y las formas de obtención del conocimiento empírico espon-

táneo, así como del conocimiento empírico que se obtiene a través de una investigación para utilizarlo en el análisis científico de los fenómenos. Pusimos ejemplos de estos tipos de conocimientos, y la manera como se puede pasar de una información empírica elemental a hipótesis, para después establecer leyes y teorías. Tratamos de que nuestra exposición fuera lo más clara posible.

Un ejemplo concreto que empleamos fue el siguiente: La información del gobierno nos indica que alrededor del 50 % de los niños y niñas de México están desnutridos. Este es un dato empírico —les dijimos a los niños y niñas—. Si lo vinculamos con el bajo aprovechamiento escolar podemos elaborar una hipótesis. Pedimos que formularan una hipótesis para relacionar estos dos fenómenos. Varios niños y niñas hicieron intentos plausibles. Con la ayuda de todos construimos la hipótesis: "En la medida en que los niños padezcan desnutrición tendrán un aprovechamiento escolar menor".

Lo ideal hubiera sido dedicar tiempo para que propusieran en forma individual sus hipótesis y después analizarlas en el equipo respectivo, con el propósito de rescatar los elementos de cada propuesta que a su juicio fueran correctos, e integrarlos en una nueva hipótesis más rica de contenido; después tendríamos que analizar las hipótesis de los demás equipos a fin de elaborar una sola a partir de las diversas propuestas.

Con base en esta experiencia podríamos analizar los métodos de análisis y síntesis y demostrar cómo se manejan en forma simultánea desde una perspectiva dialéctica; también nos permitiría mostrar la importancia del trabajo grupal y destacar la necesidad de que todos los miembros del equipo participen activamente, y busquen documentarse para que el trabajo en taller sea más productivo.

Terminada esta parte de la sesión iniciamos la lectura dirigida del documento que se les entregó con anticipación,

mismo que se presenta al final de este capítulo. Para aclarar dudas y ampliar algunas ideas, pedimos a varios niños y niñas que dijeran al grupo sus respuestas a las preguntas formuladas en el texto a fin de analizarlas.

Después de esta actividad hablamos sobre un experimento con el propósito de mostrar la formación de conceptos. Para facilitar nuestra exposición utilizamos una maqueta que construimos con base en la siguiente referencia bibliográfica: "Este experimento demuestra que incluso un animal tal como el mono antropoide es incapaz de formar conceptos. Un chimpacé, por ejemplo, imitando a los hombres, aprendió a alcanzar los plátanos rodeados de velas encendidas. El mono abría la llave del agua, llenaba con ella un jarro y apagaba las velas. Ese mismo chimpacé sabía atravesar un estanque, utilizando una balsa y una vara. Una vez lo llevaron a la orilla del estanque. Junto a la orilla se encontraba la balsa con una vara. En el centro del estanque había otra balsa en la que estaban plátanos rodeados de velas encendidas, y a su lado, el jarro con que el mono apagaba habitualmente el fuego de las velas. El mono llegó a la balsa con plátanos, agarró el jarro y volvió a la orilla. Luego corrió hacia la llave del agua, la abrió, llenó el jarro y se apresuró al estanque para apagar con esta agua el fuego de las velas. El animal no supo abstraerse de las diferencias existentes entre el agua corriendo del grifo y el agua del estanque, y formarse la imagen del agua en general " (Varios, *El materialismo dialéctico e histórico*, pp. 151-152).

Hecho lo anterior organizamos al grupo en siete equipos de trabajo para analizar y responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué problemas de tu colonia o escuela deseas discutir en tu equipo?, ¿cuáles son las posibles causas por las que surgen esos problemas? y ¿qué sugieres para tratar de solucionarlos?

Seis de los equipos decidieron trabajar sobre problemas relacionados con la escuela. Después de media hora de trabajo suspendimos la sesión del taller para iniciar la plenaria.

Cabe mencionar aquí algo que hemos expuesto en diversos grupos: el hecho de realizar una práctica educativa sustentada en la pedagogía crítica no significa que la concepción positivista de la educación se elimine automáticamente. Dicha corriente de pensamiento se expresa en este caso a través del conductismo, cuyos planteamientos teóricos se encuentran fuertemente enraizados en la práctica educativa desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Con lo anterior queremos señalar que, aun cuando no lo deseemos, retomamos elementos del conductismo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante aquí es tener plena conciencia de que la filosofía del positivismo y las teorías enmarcadas en ella representan una ideología conservadora pero, como lo hemos señalado en otros trabajos, siguiendo las ideas de Michel Lowy y Antonio Gramsci, podemos rescatar críticamente algunos elementos de esas teorías para que, subordinadas a nuestra estructura teórica principal (sin pensar nunca en un eclecticismo), se consideren como puntos de partida para llegar a reflexiones y acciones más profundas sobre el proceso educativo (véase: R. Rojas Soriano, *Teoría e investigación militante*).

Con base en estas consideraciones la realidad nos obligó a recurrir a uno de los aspectos más empleados del conductismo para encauzar la participación de todo el grupo: **estímulo-respuesta**. Un niño estaba demasiado inquieto y parecía que no tenía intenciones de ponerse a trabajar. Para evitar que su conducta contagiara al resto de su equipo (y posiblemente a todo el grupo) nos acercamos a él y le dijimos que pasarían a exponer las conclusiones aquellos niños que no estuvieran

trabajando en el equipo respectivo. La respuesta fue la esperada. El niño se incorporó de inmediato a la discusión que sostenían sus compañeros.

La selección del niño o niña de cada equipo que expondría las conclusiones del mismo, fue al azar. Los elegidos pasaron al frente del grupo.

Todo iba bien hasta ese momento; sin embargo, se presentó una situación no prevista. Varios niños y niñas expusieron sin consideración alguna para el maestro de español, quien se encontraba en el aula junto con la profesora de inglés, diversas críticas elaboradas en los equipos respectivos: el maestro de español no trata de igual forma a todos los niños pues tiene sus preferencias, sus clases son aburridas, no permite el trabajo en equipo, deja mucha tarea y tiene un carácter agrio (sus respuestas las tenemos por escrito; varios equipos hicieron caricaturas para ilustrar el comportamiento del profesor de español).

Tratamos de componer la situación para que el profesor y el grupo no vieran en esas críticas algo negativo. Este hecho nos llevó a reflexionar una vez más en las ventajas y "desventajas" del trabajo colectivo.

Con relación a las primeras, la práctica ha demostrado que a través de la participación en equipos se logra que la mayoría o todo el grupo intervenga en las discusiones. Sus "desventajas" para los profesores tradicionalistas radican en que las personas empiezan a pensar por su cuenta, a preguntar sobre diversas cuestiones relacionadas con el tema que se trata, a discutir asuntos que directa o indirectamente están vinculados con la problemática que se estudia.

En este proceso de análisis y de reflexión colectivos se construyen espacios para socializar inquietudes intelectuales (y a veces sociopolíticas), y no es raro que el equipo empiece a asumir posiciones cada vez más críticas —y más cuando se

trata de cuestiones sociales— que en cierto momento pueden rebasar al mismo conductor del grupo.

VI. Lo anterior nos ha llevado a pensar que si bien una de las áreas sobre la que más se ha trabajado en la educación primaria es la lectoescritura y, por consiguiente, se ha desarrollado más en los educandos la capacidad de escuchar, ello ha conducido a descuidar consciente o inconscientemente la expresión oral quizá por el temor a desarrollar en las niñas y niños su capacidad de hablar, de gritar, de protestar. Viene al caso citar las reflexiones que al respecto hicieron Moacir Gadotti y Sérgio Guimaraes en una discusión en la que se encontraba Paulo Freire. Según Sérgio, "si consideramos los dos niveles de la expresión verbal, el oral y el escrito —cada uno con sus dos polos: oír/hablar, leer/escribir— lo que generalmente ocurre en la práctica del salón de clases es un desequilibrio nítido en favor de los polos predominantemente receptivos (oír, leer), en detrimento del hablar y del escribir, polos eminentemente productivos" (Paulo Freire, *et al*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*, p. 180).

Dicho autor continúa: "al trabajar de esa manera con la capacidad de expresión de los alumnos, ¿no será que en el fondo se está negando la posibilidad de un desarrollo dialéctico —con perdón de la palabra— de las relaciones entre el ser oyente/ser parlante y entre el ser lector/ser escritor?, ¿por qué diablos se desarrolla más fácilmente la capacidad de escuchar y no se tolera el habla como expresión de la mayoría?" (*Ibid*).

Gadotti le contesta: "eso tiene sus fundamentos políticos. Si el hablar fue sacado del currículo, es porque hablar en una sociedad silenciosa como es la sociedad opresora, es un acto de subversión. La educación para el hablar, para la formación del orador (en el sentido de aquél que defiende sus

derechos), sería un suicidio para la sociedad opresora" (*Ibid*, pp. 180-182).

Sérgio aconseja en esa mesa redonda, algo sobre lo que no reparamos los educadores: "Además de enseñar al pueblo a gritar, yo destacaría también la necesidad de que los educadores aprendieran a gritar con el pueblo, en el sentido de reivindicar sus derechos. Eso porque si en el pueblo hay los que no disponen todavía de esa capacidad, hay otros que ya la tienen sin haber pasado por la escuela" (*Ibid*, p. 182).

Esos otros en nuestro país son los pueblos indígenas que el 1 de enero de 1994 encabezados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), lanzaron en el estado de Chiapas, México, su grito que ha traspasado nuestras fronteras: ¡YA BASTA!

VII. Nuestra participación en ese grupo de primaria concluyó con la sesión plenaria en la que los niños y niñas le dijeron "sus verdades" al maestro de español. La clase duró un poco más de dos horas. Estábamos satisfechos con los resultados pues consideramos haber alcanzado los objetivos previstos.

Sin embargo, pensamos que era conveniente invitar a comer a los dos profesores para intercambiar puntos de vista en torno al desarrollo de la sesión y analizar los problemas que afectan el proceso educativo y cuya solución no era de nuestra competencia. Así lo hicimos y nuestra relación con ambos profesores se estrechó más a partir de ese momento.

Las experiencias que tuvimos con las niñas y niños del grupo de primaria (y de otros similares), nos permitieron comprobar su capacidad para adaptarse a las circunstancias más diversas, así como su deseo de participar entusiasta y críticamente cuando se encuentran motivados para realizar determinadas actividades.

Un año después volvimos con el grupo de niños y niñas quienes ya cursaban el quinto grado de primaria. El relato de esta experiencia la dejaremos para otra ocasión por falta de espacio.

Es necesario señalar aquí otra experiencia que hemos tenido con niños y adultos. Por lo general trabajamos con grupos numerosos, de más de ochenta personas. Para estar más cerca de ellas con el propósito de facilitar el diálogo, colocamos las sillas en dos o tres círculos concéntricos. La mayoría de los estudiantes y profesores universitarios y normalistas "se pelean" por sentarse en las sillas situadas atrás del primer círculo.

Con los niños y niñas con quienes hemos trabajado, ocurre lo contrario: buscan sentarse en las sillas del primer círculo que se encuentra más cerca del coordinador del grupo.

Esta experiencia debe ser objeto de un análisis más amplio que escapa a los propósitos de este capítulo.

ANEXO

CÓMO APRENDER A INVESTIGAR (documento de apoyo)

Raúl Rojas Soriano y Amparo Ruiz del Castillo

Primera parte

Nota: Como señalamos en páginas anteriores, por falta de espacio no aparecen en el texto que se presenta a continuación los dibujos, fotografías y los "monitos" de Mafalda para ilustrar los planteamientos que se hacen en cada apartado. Decidimos suprimirlos, además, para que los profesores interesados en trabajar con este material pongan los ejemplos que, de acuerdo con el medio social y las características de sus grupos, consideren pertinentes. Este documento tiene que ampliarse y adecuarse a cada uno de los contextos sociohistóricos en que se trabaje.

1. La investigación científica requiere de la **unidad** entre el pensamiento y la práctica.

2. La investigación científica permite a las personas tener un conocimiento más amplio y profundo de los diversos fenómenos que se presentan en la naturaleza y en la sociedad. Este conocimiento permitirá guiar la actividad de los hombres de manera más acertada, es decir, con menos errores.

3. Para investigar tenemos que aprender a desarrollar nuestra imaginación con el propósito de descubrir los aspectos más importantes del fenómeno que estudiamos. Es nece-

sario también estar atentos a lo que sucede en nuestro alrededor. Anotar en cuadernos o **fichas de trabajo** la información que obtenemos de libros, revistas y periódicos, o al observar los fenómenos y al escuchar a las personas que entrevistamos.

4. El investigador siempre hace **preguntas** sobre los problemas que le interesa conocer para tratar de resolverlos. Esto es así porque tanto el investigador como el hombre común se enfrentan con diversas dudas o problemas que surgen en el trabajo científico o en la vida diaria.

5. Debemos tener presente que las preguntas de los niños y niñas así como todo lo que piensan es algo muy valioso. Sobre esto un gran científico, Jean Piaget, quien se dedicó a elaborar **teorías** para explicar el desarrollo intelectual de los niños, decía que "el pensamiento del niño pequeño... permite a veces aclarar ciertos aspectos oscuros del pensamiento científico" (*Seis estudios de psicología*, p. 125).

Nunca te quedes con las preguntas en tu mente. Exprésalas a quienes consideres que te pueden dar la información que necesitas. Muchas veces tus preguntas no dejarán dormir a los adultos. Otras preguntas posiblemente no puedan ser contestadas por ellos.

6. Para llevar a cabo una investigación es conveniente **trabajar en equipo** a fin de intercambiar ideas e información concreta sobre el tema de estudio. Esto permitirá profundizar en el conocimiento del problema que se investiga.

7. Para realizar una investigación científica debemos apoyarnos en los conocimientos existentes (**teorías, leyes, hipótesis**).

¿Has oído hablar de la Teoría de la evolución de las especies elaborada por Carlos Darwin, o sobre la Ley de la gravitación universal formulada por Isaac Newton? También es necesario utilizar diversas técnicas, así como instrumentos para recopilar la información sobre el fenómeno que investigamos, por ejemplo, telescopios, microscopios, cuestionarios, guías de observación, guías de entrevista, etcétera. ¿Qué otros instrumentos conoces? _____

_____.

8. Si realizamos una investigación sobre problemas en nuestra sociedad, por ejemplo: **las dificultades para educar a los niños**, podemos observar la conducta de los alumnos y profesores a través de una **guía de observación** que es un conjunto de preguntas elaboradas con base en ciertos **objetivos** e **hipótesis** y formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación. También podemos entrevistar a los alumnos, maestros y autoridades de la escuela con base en una **guía de entrevista**.

¿Qué preguntas consideras tú que podrías hacer a tus compañeros, a tus profesores y a las autoridades para conocer las causas que dificultan la educación de los niños?

A tus compañeros: _____

A tus profesores: _____

A las autoridades de la escuela: _____

9. La investigación científica surge porque hay **problemas** que impiden o dificultan la actividad de las personas en la sociedad en la que viven, específicamente en el lugar de trabajo, en la familia, en la escuela, en la colonia. También se realizan investigaciones cuando el conocimiento que tenemos sobre un fenómeno es insuficiente o poco claro, situación que impide explicar en forma adecuada su surgimiento (causas), las características que adopta en cierto momento en el transcurso del tiempo y las repercusiones que tiene en otros fenómenos (efectos).

10. Sobre los problemas que queremos investigar podemos **hacer preguntas**. Puede haber preguntas muy generales o amplias, por ejemplo: ¿Cómo se relaciona el hombre con la naturaleza? o ¿cuáles son los problemas que surgen al educar a los niños y niñas?

Para que nuestra investigación proporcione información precisa es necesario elaborar preguntas más concretas: ¿Cuáles son las causas de la contaminación del aire en la ciudad de México?, ¿cuales son las dificultades que enfrentan los alumnos y alumnas durante el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria?

11. Los problemas que merecen investigarse son aquellos que afectan a muchas personas en una determinada sociedad institución o grupo social, por ejemplo: El alcoholismo, el desempleo, la reprobación en las escuelas, etcétera. ¿Qué problemas consideras tú que son importantes investigar en tu colonia, barrio o escuela?

En tu colonia o barrio: _____

En tu escuela: _____

12. Si nuestro conocimiento sobre cierto fenómeno es insuficiente debemos ir a las bibliotecas, hemerotecas, filmotecas, etcétera, para buscar información más amplia sobre el tema que investigamos. ¿Qué fuentes de información conoces? _____

13. Es importante citar siempre las fuentes en las que nos apoyamos al realizar nuestra investigación para que nuestro trabajo posea un mayor **rigor científico** (un ejemplo lo presentamos en el punto 5). Esto servirá también para evitar que nos acusen de plagiar las ideas de otras personas. Al final del trabajo es necesario escribir la **bibliografía** consultada.

14. Debemos cuidar la **redacción y ortografía** para que la lectura de nuestros trabajos de investigación resulte amena a fin de que puedan leerse con facilidad y se comprendan mejor las ideas.

NOTA: POR FAVOR BUSCA EN EL DICCIONARIO LAS PALABRAS QUE NO COMPRENDAS. ESTA TAREA ES PARTE DEL TRABAJO DEL INVESTIGADOR.

ANOTA TUS DUDAS PARA QUE LAS DISCUTAMOS EN CLASE Y NO SE TE OLVIDE CONTESTAR SIN AYUDA LAS PREGUNTAS Y LLEVAR ESTE DOCUMENTO EL DÍA SEÑALADO PARA LA PLÁTICA SOBRE "CÓMO APRENDER A INVESTIGAR".

Segunda parte

Nota: Este documento se preparó para la impartición de la segunda plática al grupo. Se solicitó a la maestra que, al igual que el escrito anterior, se leyera antes de nuestra participación y que los niños y niñas contestaran las preguntas en casa sin ayuda de los adultos. El grupo cursaba entonces el quinto grado de primaria.

1. Todas las personas enfrentamos en nuestra vida diaria diversos problemas en el lugar de trabajo, en el hogar, etcétera, los cuales buscamos resolver con base en la información y experiencias que tenemos (**conocimiento común**). El **investigador** puede partir de ese conocimiento común, pero utiliza además, **teorías** así como **información empírica** que obtiene por medio de **instrumentos científicos**. Esto le permite **plantear problemas y establecer hipótesis**, a fin de explicar los problemas que estudia y, de ser posible, ofrecer las **soluciones** más adecuadas para tratar de resolverlos.

2. Para recoger la información empírica el científico (usamos este término como sinónimo de investigador) emplea instrumentos de acuerdo con el área en la que trabaja y según el tipo de problemas que pretende analizar. Así, el investigador en ciencias naturales utiliza microscopios, telescopios, brújulas, etcétera. Por su parte el científico social recopila información por medio de cuestionarios, guías de observación y de entrevista, entre otros.

3. El investigador se plantea **objetivos** para orientar su trabajo. De esta manera tendrá mayor seguridad en las actividades que realiza. Si estudia el problema de la desnutrición

infantil en México, podría establecer el siguiente objetivo: precisar las causas principales de la desnutrición en niños menores de cinco años que viven en las zonas pobres de la ciudad de México.

4. **Plantear un problema** en el campo de la ciencia implica recabar información a fin de conocer en forma más profunda las causas del problema que se investiga, sus efectos o la manera como se presenta. Con respecto a la desnutrición, podemos utilizar datos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) para empezar a plantear el problema: "De los dos millones de niños nacidos anualmente en México, 100 mil mueren en sus primeros años por factores relacionados con deficiente nutrición, y un millón más padecen defectos físicos y mentales irreversibles por esa misma causa" (*Gaceta UNAM*, 30 de mayo de 1991, p. 11).

5. En la ciencia, al igual que en la vida cotidiana, no basta con plantear problemas, es necesario explicarlos a fin de buscar su posible solución (**hipotesis**). Para ello tenemos que emplear, de ser posible, información empírica y conocimientos teóricos.

6. De acuerdo con la información del punto 4, podemos elaborar la siguiente hipótesis para explicar las deficiencias físicas y mentales que sufren un millón de niños mexicanos: "La presencia del fenómeno de la **desnutrición** en las madres de los niños origina que una importante población de éstos se desarrolle con **deficiencias físicas y mentales**".

7. De acuerdo con el punto anterior, podemos decir que la hipótesis relaciona, por lo general, dos o más fenómenos de

la realidad los cuales reciben el nombre de **variables**. En la hipótesis anterior, ¿cuáles son esos fenómenos o variables? _____

8. Para obtener información a fin de conocer las causas de la desnutrición infantil en las zonas pobres de la ciudad de México es necesario disponer, entre otros medios, de un cuestionario para aplicarlo a los padres de los niños de esos lugares. Algunas preguntas que podríamos hacerles serían: ¿Cuántas veces come su familia al día?, ¿Qué clase de alimentos consumen sus hijos?

¿Qué otras preguntas consideras importante hacer a los padres de familia para conocer las causas de la desnutrición en los niños? _____

9. En la práctica de investigación se emplean en muchos estudios **muestras** de la población. Estas muestras deben tener las mismas características del resto de la población de donde se obtienen y en ellas aplicaremos nuestros instrumentos de recolección de datos. Por ejemplo, para analizar los componentes de la sangre o conocer la presencia de ciertas enfermedades, se utilizan muestras de sangre, o si queremos conocer las causas del desempleo en la ciudad de México y la manera como se manifiesta podemos elegir científicamente una muestra de la población de adultos en la que podemos aplicar un cuestionario con preguntas elaboradas sobre este tema.

A partir de la muestra podemos, con cierto error, conocer las características del **todo**, es decir, de la población objeto de estudio. Hace unos días las autoridades de esta escuela solicitaron a todos los alumnos y alumnas **muestras** para ayudar a conocer su situación de salud. ¿Recuerdas qué pidieron?

10. De acuerdo con este documento y el que leíste para la clase que impartimos el año pasado sobre "Cómo aprender a investigar" podrías decirnos ¿Qué es para tí, **investigar**? __

11. ¿Cuáles consideras tú que son los **propósitos** de la investigación científica? _____

NOTA: LAS PALABRAS CUYO SIGNIFICADO DESCONOZCAS, ANÓTALAS Y BÚSCALAS EN EL DICCIONARIO. ESCRIBE TAMBIÉN TUS PREGUNTAS O INQUIETUDES PARA TRATAR DE RESPONDERLAS

EN LA CLASE QUE IMPARTIREMOS SOBRE INVESTIGACIÓN.

TE RECORDAMOS TAMBIÉN QUE DEBES CONTESTAR LAS PREGUNTAS SIN LA AYUDA DE LOS ADULTOS, Y NO OLVIDES LLEVAR EL DOCUMENTO EL DÍA SEÑALADO EN EL QUE IMPARTIREMOS LA CLASE.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

**(Enseñanza-aprendizaje de la metodología
de investigación)**

Resumen

En este trabajo se presentan las experiencias y reflexiones que surgieron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Metodología I y II, que impartimos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM durante el segundo semestre lectivo de 1994 y el primer semestre de 1995, respectivamente.

Para realizar esta investigación partimos de los planteamientos teóricos de Gramsci, Freire y Giroux sobre el proceso educativo, a fin de construir espacios tanto en el aula como en la vida social que permitan una formación académica reflexiva, crítica y propositiva.

Señalamos en este trabajo que la metodología se encuentra presente directa o indirectamente en las diversas actividades de nuestra vida académica y social, de ahí la importancia de poseer una formación metodológica adecuada que sirva para

fundamentar mejor las diversas actividades profesionales y sociales que realicemos.

También enfatizamos en la necesidad de cambiar las relaciones en el aula entre el maestro y el grupo para evitar el autoritarismo, la pasividad y el conformismo, con el propósito de que los estudiantes participen en forma activa y creativa en su formación profesional.

Asimismo, reflexionamos acerca de los cambios que se experimentan en el salón de clases y sobre las dificultades para que trasciendan realmente a las demás esferas de la vida social de los educandos.

En esta investigación-acción pretendemos, pues, cuestionar la **educación positivista** que todavía prevalece en nuestra universidad (y prácticamente en todas las instituciones académicas), así como los planteamientos que se han elaborado dentro de esta corriente sobre el método de investigación-acción.

No está por demás señalar que, como lo expresamos en el primer capítulo, la educación de orientación positivista se manifiesta en todos los espacios sociales, por lo que la lucha contra ella tiene que librarse necesariamente tanto en la escuela como en los demás ámbitos de la sociedad.

Para recabar la información empírica requerida utilizamos técnicas e instrumentos tradicionales de la metodología (entrevista, observación ordinaria, cuestionario), así como otros recursos metodológicos e instrumentos (como cámaras de video), a fin de contar con información básica para organizar las diversas actividades del proceso educativo.

Capítulo IV

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

"Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica, pero ir avanzando en los caminos de la vida y mantenerse como revolucionario, en una sociedad burguesa, es difícil".

Salvador Allende

I. En esta investigación-acción buscamos demostrar la importancia de que los alumnos y alumnas participen conjuntamente con el profesor, en el proceso de elaboración de conocimientos y en la realización de acciones académicas y sociales contestatarias, para lograr realmente una formación crítica, reflexiva y propositiva, a fin de hacer válida la onceava tesis de Marx sobre Feuerbach: "No basta con interpretar al mundo, de lo que se trata es de transformarlo". A partir de esta tesis definimos la corriente filosófica y el marco teórico en el que situamos la presente investigación-acción: **El materialismo histórico y dialéctico.**

De conformidad con las reflexiones teóricas de Gramsci, Freire y Giroux sobre el proceso educativo (que presentamos en el libro *Formación de investigadores educativos*), y con base en nuestra experiencia académica y política, pretendemos construir en forma colectiva, un espacio para repensar el papel del educador y de los educandos desde una perspectiva sociohistórica.

Lo anterior nos lleva a plantear las dificultades que tenemos que enfrentar en la práctica educativa para transformar las relaciones en el aula entre el profesor y las alumnas y alumnos; en tales relaciones se expresa una situación de sometimiento y, por lo tanto, la prevalencia de la concepción positivista de la educación que justifica el dominio de una clase social sobre otra, es decir, las relaciones de explotación presentes en la sociedad capitalista.

II. Los planteamientos metodológicos de la investigación-acción de acuerdo con la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico, los tratamos de poner en práctica tanto en los cursos-taller extracurriculares sobre metodología que impartimos en diversas instituciones del país y del extranjero, como en aquellos que dictamos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Nuestra experiencia en cursos extracurriculares para formar profesores-investigadores la exponemos en el libro antes citado.

En esta ocasión presentamos la investigación-acción realizada en las dos asignaturas de metodología que impartimos en el segundo y tercer semestres en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. El primer curso inició el 2 de marzo de 1994, con un total de noventa alumnos, y concluyó el 8 de julio del mismo año. El segundo se realizó del 5 de septiembre de 1994 al 20 de enero de 1995 y se inscribieron 85 personas. Ambas materias se ubican en la Formación

Básica Común que consta de tres semestres en el Plan de Estudios vigente en la fecha en la que realizamos esta investigación-acción.

Las alumnas y alumnos se inscriben en forma voluntaria a los cursos y pertenecen a las cinco carreras que se imparten en la Facultad: Ciencias de la Comunicación, Sociología, Administración Pública, Relaciones Internacionales y Ciencia Política. Los programas de estudio se presentan en el Apéndice V.

III. El primer día de clase formulamos al grupo las siguientes preguntas a fin de obtener elementos para orientar la organización y realización de las actividades académicas:

- 1) **¿Qué esperas de este curso de metodología de investigación?**
- 2) **¿Qué esperas de los profesores de la materia (titular y adjunta)?**
- 3) **¿Qué ofreces como alumna(o) para elevar la calidad del curso?**

Después de que las personas entregaron sus respuestas, expusimos los contenidos del curso-taller así como la forma en la que orientaríamos el proceso educativo; también señalamos lo que esperábamos del grupo para elevar la calidad del curso.

Asimismo, presentamos los planteamientos filosóficos y pedagógicos que guían nuestra práctica educativa. Algunos de estos elementos se expusieron en el primer capítulo, por lo que aquí sólo se resumen, mientras que otros los precisaremos para tener un marco de referencia, con el propósito de comprender mejor la práctica educativa planeada e instru-

mentada desde la perspectiva del método de investigación-acción:

1) La importancia de la metodología en nuestra preparación para actuar en la vida cotidiana y profesional, sólo puede comprenderse cabalmente si la ubicamos en el quehacer diario, en todos los ámbitos de la realidad en donde vivimos y trabajamos. Concebir a la metodología como parte integral de la vida académica, profesional y social, implica para nosotros **cambiar de actitud frente a la vida** con el fin de participar activa y críticamente en la construcción de nuestro proyecto de desarrollo social y profesional.

La metodología no es, pues, un asunto que deba sólo aprenderse, en forma abstracta, en el medio académico; significa aplicar los recursos metodológicos para analizar críticamente los problemas que enfrentamos en las diversas esferas de nuestra vida cotidiana, con el propósito de ofrecer soluciones. Si estamos de acuerdo con tal enfoque de la metodología tenemos que responsabilizarnos de nuestra formación tanto en la universidad como en los demás espacios sociales.

2) Participar en forma reflexiva, crítica y propositiva en todas las actividades del curso-taller, así como en las demás asignaturas o módulos de la carrera. De esta forma empezaremos a dejar de ser personas pasivas y conformistas, con el propósito de intervenir activa y críticamente en la transformación de la realidad social, concretamente, de nuestro medio escolar.

3) Respetar a las personas cuando expongan sus preguntas o comentarios, aun si estamos en desacuerdo con sus ideas. Saber escuchar a fin de aprender de los errores y aciertos de los demás, es una cualidad fundamental para

adquirir una formación académica integral. Debe prevalecer, pues, un ambiente de respeto y confianza para que todas las personas expresen sus dudas, comentarios y críticas con el propósito de organizar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje; el temor de no agradar al maestro, o de hacer el ridículo frente al grupo debe desterrarse. Esto propiciará mayor seguridad en las personas y estimulará su deseo de participar activamente en el proceso de su formación académica.

En el curso de metodología —acordamos en clase— dedicaríamos en cada sesión algunos minutos para que el grupo expusiera hechos recabados de diversas fuentes, así como experiencias personales, que fuesen de interés para comprender mejor un contenido específico de la materia, todo ello con el fin de que participaran activamente en su formación académica.

4) Establecer una comunicación permanente y directa con todos los alumnos y alumnas para conocer, de manera inmediata las dificultades que surgen en la impartición de la clase, así como sus críticas y sugerencias.

Esta comunicación resulta indispensable para que exista una mayor identificación entre el profesor y el grupo, lo cual se reflejará en una mayor participación en las actividades del curso-taller.

Para facilitar la comunicación pedimos al grupo que nos hablara por nuestro nombre aunque sabíamos que la mayoría seguiría "respetando" las formalidades de la enseñanza tradicional. Este temor de "faltar el respeto" al maestro si se le habla por su nombre, lo observamos también en los cursos de actualización que impartimos a profesores universitarios y normalistas y es, sin duda, un reflejo de las relaciones de poder que se expresan en el conjunto de la sociedad.

5) **La participación conjunta de todos los miembros del grupo nos permitirá construir espacios académicos y sociales para que el aprendizaje individual, aislado, propio de la corriente positivista ceda su lugar al aprendizaje grupal.** Para lograr esto se requiere que las actividades colectivas sean vistas como parte importante de la formación profesional y, por consiguiente, que todas las personas asuman su responsabilidad en el curso-taller a fin de aportar sus comentarios, críticas y sugerencias, ya que por lo común, son unas cuantas las que se apoderan de la palabra.

Sólo así podremos obtener **aprendizajes significativos**, los cuales representan para nosotros **propuestas de reflexión y de acción contestatarias**, es decir, que desafíen la formación académica de corte positivista que todavía prevalece en las instituciones educativas, y que sólo conduce a reforzar el orden establecido.

Hablar de aprendizajes significativos implica, por lo tanto, adquirir conocimientos que sean objetivos y resulten pertinentes para la carrera y la realidad histórica en la que se vive; este tipo de aprendizajes sólo puede obtenerse a través de un proceso educativo orientado en forma colectiva y crítica, en el cual se busque también la manera de utilizarlos en la transformación del medio escolar y social, en general, desde el momento mismo en el que obtenemos esos aprendizajes significativos.

La unidad teoría-práctica es un requisito indispensable para que el proceso educativo pueda realmente llevarse a cabo desde la perspectiva del método de investigación-acción.

6) **Vincularnos con la realidad nacional e internacional y con los avances de la ciencia a través de la lectura permanente de periódicos y revistas de análisis sociopolítico y de**

carácter científico. Esto nos permitirá adquirir una cultura más amplia para lograr una formación académica integral, con el propósito de que nuestra práctica profesional supere la visión ahistórica y pragmática en la que caemos con frecuencia.

7) Este enfoque del método de investigación-acción en el aula para orientar procesos de enseñanza-aprendizaje, nos lleva necesariamente a **asumir un compromiso para democratizar el manejo de las relaciones sociales en los diversos espacios de la sociedad en donde actuamos, comenzando por aquellas relaciones que se dan en el aula y en todo el medio escolar, en las que se expresa el poder del profesor y de las autoridades.**

Puede resultar relativamente fácil alentar una mayor participación de los educandos para lograr aprendizajes grupales. Sin embargo, los cambios deben generarse también en todo el medio escolar y social, a través de una práctica socioacadémica crítica y comprometida con la democratización de las relaciones en todos los espacios sociales.

Sólo así estaremos preparados para enfrentar el **poder burocrático** presente en la institución escolar, que permite a muchas autoridades sujetar el desarrollo de las actividades académicas a la racionalidad capitalista, que exige a los profesores e investigadores realizar más cosas con cada vez menos recursos. Además, se privilegian en los programas de evaluación institucional los aspectos cuantitativos en detrimento de la calidad de las actividades académicas.

También el poder burocrático se manifiesta en los caprichos e intereses personales de diversos directivos que impiden o limitan el trabajo de algunos académicos no afines a sus pretensiones de poder, mientras impulsan a quienes los alaban.

Para enfrentar esta situación que demerita el trabajo académico, **la práctica nos ha llevado a construir un concepto para guiar nuestra actividad docente y para realizar acciones contrahegemónicas** en el ámbito escolar. Este concepto es el de **poder académico**. Con ello buscamos que los directivos no conscientes de la importancia de la actividad académica, reconozcan la trascendencia de ésta, y dejen las posturas burocráticas que limitan o impiden el desarrollo del trabajo docente, de investigación y difusión del conocimiento (algunas acciones contrahegemónicas las exponemos en este capítulo).

IV. Al revisar las respuestas que dieron los integrantes del grupo a las preguntas que formulamos en la primera clase, observamos **muchas coincidencias** entre sus contestaciones a las dos últimas preguntas: ¿Qué esperas de los profesores de la materia (titular y adjunta)?, ¿Qué ofreces como alumna(o) para elevar la calidad del curso? y lo que habíamos expuesto en clase. El total de personas que asistieron el primer día del curso fueron 73.

Antes de analizar estas dos preguntas presentaremos las respuestas que dieron a la primera: **¿Qué esperas del curso de metodología?** Del total de personas que asistieron el primer día, el 56.2% tiene poco o ningún conocimiento sobre la materia; el 20.5% posee un conocimiento regular, y el 23.3% tiene un conocimiento más amplio sobre lo que tratará el curso.

Con relación a la pregunta: **¿Qué esperas de los profesores del curso?**, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- 1) Analizar todos los temas para cumplir con los objetivos del curso (24.6 %)

2) Mejorar la comunicación entre el maestro y las alumnas y alumnos	(22.0 %)
3) Puntualidad	(12.3 %)
4) Clase activa	(9.5 %)
5) Comprensión y paciencia para los que trabajan y se esfuerzan	(8.2 %)
6) Amabilidad y respeto hacia los alumnos	(6.8 %)
7) Que el maestro sea accesible	(5.5 %)
8) Responsabilidad y dedicación	(5.5 %)
9) Otras	(5.6 %)
TOTAL	100.0 %

Con respecto a la pregunta: **¿Qué ofreces como alumna(o) para elevar la calidad del curso?**, las respuestas fueron:

1) Responsabilidad	(80.8 %)
2) Puntualidad	(8.2 %)
3) Asistencia	(6.8 %)
4) Seriedad y respeto hacia el profesor	(4.2 %)
TOTAL	100.0 %

V. En vista de que el grupo estaba de acuerdo con la manera de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología, era menester realizar algunos cambios en la organización del espacio dentro del aula, para facilitar la comunicación y la realización de ciertas actividades académicas.

Modificamos la disposición de las sillas, las cuales se encuentran, en la gran mayoría de los salones de nuestra Facultad, dispuestas de conformidad con la enseñanza tradicional, lo cual impide o dificulta llevar a cabo diversas dinámicas

grupales. Al respecto, dice Gadotti: "La metodología (del proceso educativo) está también impuesta por las condiciones concretas y materiales del local inclusive" (Véase: Paulo Freire, *et al*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*, p. 86).

Procedimos entonces a colocar las sillas en tres círculos concéntricos. Cabe mencionar aquí que en nuestra Facultad en el nivel de licenciatura sólo había hasta 1992 un salón con asientos móviles.

En noviembre de ese año, con la profesora Amparo Ruiz del Castillo exigimos a las autoridades despegar las sillas del piso en los salones que utilizábamos, o en caso contrario nosotros lo haríamos personalmente. Pasaron ocho días y las sillas, al igual que las autoridades, seguían sin moverse. Avizamos entonces al secretario general y al secretario administrativo de la Facultad, que debido al hecho de no haber acatado nuestra solicitud llevaríamos las herramientas necesarias para proceder a despegar los asientos. El día señalado para realizar con el grupo esta acción contrahegemónica se presentaron en el aula las autoridades mencionadas y nos pidieron dos días de plazo para satisfacer nuestra petición. Logramos así que los salones que utilizamos para impartir clases tuvieran sillas móviles.

Sobre esto, recordemos lo que dice Giroux: "la ideología tiene una existencia material en los rituales, rutinas y prácticas sociales que tanto estructuran como instrumentan el trabajo diario en las escuelas. Este aspecto material de la ideología se pone de manifiesto con claridad, por ejemplo, en la arquitectura de los edificios escolares, con sus cuartos separados, oficinas y áreas de recreo: cada uno afirma y refuerza un aspecto de la división social del trabajo. El espacio se organiza de diferente manera en el edificio de la escuela según se sea miembro de la administración, maestro, secretaria o estudiante. Además, la naturaleza ideológica de la eco-

logía de las escuelas es un tanto obvia en el arreglo de los asientos en los edificios universitarios" (*"Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación"*, pp. 41-42).

VI. En la segunda clase quisimos comprobar una hipótesis sobre la conducta del grupo, la cual planteamos en los siguientes términos: **"Después de exponer ante el grupo el marco filosófico y pedagógico en el que situaremos el proceso educativo, la mayoría de las personas se encontrarán motivadas, por lo que desearán participar en las diversas actividades del curso-taller de metodología. Sin embargo, cuando solicitemos en esta segunda clase seis voluntarios para realizar una dinámica grupal, sólo unas cuantas personas expresarán su interés de intervenir en ella"**.

Antes de solicitar los voluntarios, repetimos brevemente al grupo nuestra concepción filosófica y el marco pedagógico correspondiente para que quedara clara la idea sobre la línea de trabajo académico que seguiríamos y debido también a la costumbre de varias alumnas y alumnos (también de algunos maestros) de no presentarse el primer día de clases.

Para analizar la experiencia después de la clase, le pedimos a una ex-alumna que nos ayudara a realizar una videograbación. Discutimos con Gabriela Cecilia (la profesora adjunta), la conveniencia de decirle o no al grupo qué una persona ajena a la clase haría un video. Decidimos finalmente, informarle que el video sería para un trabajo que le solicitaban a la ex-alumna en una materia, con el fin de que el grupo no pensara que la grabación se utilizaría para evaluar una parte de la asignatura de metodología; buscábamos así que la espontaneidad del grupo no se alterara demasiado.

Hecho lo anterior, **pedimos seis voluntarios. El grupo se mostró desconcertado, pues no sabía el propósito. Algunas**

personas empezaron a preguntarse entre sí ¿para qué?, y sólo tres se atrevieron a levantar tímidamente la mano, de un total de noventa.

Cuando les explicamos que los voluntarios eran para realizar una dinámica grupal con el propósito de iniciar el proceso de integración del grupo, y para analizar el tema de la "objetividad-subjetividad en ciencias sociales", otras personas, que no sumaron más de ocho incluidas las tres primeras, expresaron su deseo de participar.

Lo significativo fue que alrededor del 60 por ciento de las alumnas y alumnos del grupo provenían del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuyo sistema de enseñanza-aprendizaje busca, de acuerdo con el proyecto académico original, la participación activa, reflexiva y crítica de profesores y alumnos.

Sin embargo, fue suficiente estudiar el primer semestre en nuestra Facultad en donde predomina el método tradicional de la enseñanza (al igual que en todas las escuelas y facultades de la UNAM), para que las inquietudes de participación despertadas en el Colegio de Ciencias y Humanidades fueran prácticamente canceladas. Dicho fenómeno lo hemos vivido desde que ingresaron a la Facultad por vez primera estudiantes que cursaron su bachillerato en el CCH.

La afirmación anterior se basa, además, en el análisis de otras situaciones que observamos a lo largo de los cursos que hemos impartido y las cuales coinciden, en términos generales, con las reportadas por diversos profesores con los que hemos conversado. De acuerdo con esto, podemos señalar que existe apatía y conformismo en un considerable porcentaje de estudiantes (y también de profesores) universitarios, cuyos efectos negativos se manifiestan de manera inmediata en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el conjunto de la formación académica.

Habría que buscar la explicación al fenómeno del bajo interés por participar activa y críticamente en las clases, en las concepciones que orientan la práctica educativa, así como en las diversas y complejas realidades sociales, institucionales y personales. Concretamente, deberíamos conocer:

- 1) El marco filosófico y pedagógico dentro del cual se organiza e instrumenta el proceso educativo.
- 2) El tipo de relación entre el profesor y el grupo, que puede alentar, limitar o impedir la comunicación directa y permanente entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3) La identificación de los estudiantes con la escuela y, en consecuencia, el sentido que ésta tiene para ellos en la construcción de sus proyectos de vida social y profesional.
- 4) Las limitaciones o apoyos que ofrece la institución escolar para el desarrollo del trabajo académico.
- 5) La problemática personal de los educandos y de los docentes, la cual se manifiesta de manera explícita o implícita en la clase.
- 6) La problemática socioeconómica familiar.
- 7) Las consecuencias de la crisis social, en general, sobre el proceso educativo.

Cabe aclarar que el orden en el que están señalados estos factores, no necesariamente es el que debe seguirse en el

análisis de las causas que originan la apatía y el conformismo en un importante porcentaje de estudiantes.

Después de observar la actitud de los estudiantes universitarios que describimos en párrafos anteriores, **expusimos al grupo nuestra experiencia con niños de primaria y secundaria en los que solicitamos también seis voluntarios sin decirles de lo que se trataba, y de inmediato la mayoría de ellos expresó entusiastamente su deseo de participar, tal como lo señalamos en el capítulo anterior.**

Surge aquí una interrogante que planteamos en ese momento a las alumnas y alumnos universitarios: **¿qué ha hecho el sistema familiar, escolar y social, en general, para enterrar en los jóvenes y adultos las inquietudes que tenemos cuando somos niños de participar en diversas actividades dentro y fuera del salón de clases?, ¿por qué los convencionalismos sociales, el temor a hacer el ridículo o el miedo al que "tiene el poder" (en este caso el maestro) pesan más en los jóvenes y adultos que en los niños?**

Esto nos lleva a reflexionar en lo siguiente: para cambiar la actitud conformista de la mayoría de las personas que cursan estudios superiores (incluidos los docentes también) por una actitud reflexiva, crítica y propositiva, se requiere no sólo modificar las relaciones entre el profesor y el grupo, sino también las relaciones sociales donde se desenvuelven los actores del proceso educativo fuera del medio escolar (familia, barrio, iglesia, sindicato, etcétera).

Como plantea Giroux "una teoría de la totalidad evitaría la trampa de tratar a las escuelas como si existieran en un vacío político y social. En vez de eso, las escuelas serían analizadas tanto histórica como sociológicamente respecto a sus interconexiones con otras instituciones económicas y políticas. En términos pedagógicos concretos, esto significa —dice Giroux— que los educadores necesitan situar el curriculum

escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante" (*Teoría y resistencia en educación*, p. 246).

Para realizar la dinámica grupal prevista teníamos dos reportajes sobre el día de la Bandera (24 de febrero) publicados en los periódicos, a fin de que el grupo seleccionara uno de ellos para utilizarlo en clase. El primero se refería a la ceremonia efectuada en la Catedral de San Cristóbal, Chiapas, por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y dirigida por el Subcomandante Marcos, y el otro reportaje relataba la ceremonia encabezada por el presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari en el Zócalo de la ciudad de México.

La gran mayoría de los miembros del grupo sugirió el reportaje sobre la ceremonia a la Bandera dirigida por el Subcomandante, para llevar a cabo la dinámica grupal (esto mismo nos sucedió en varios cursos sobre metodología que impartimos a profesores de diversas instituciones).

Para evitar que se nos acusara de ser parciales, pedimos a una alumna que leyera el reportaje sobre la ceremonia encabezada por el presidente de la República, en la que un niño le reclama el incumplimiento de una beca que le otorgó la esposa de aquél.

La dinámica grupal fue similar a la que realizamos en el grupo de niños y niñas de primaria, la cual se describe en el capítulo anterior. **Estos son los dos relatos de ese día.**

Una beca que nunca llegó. No multitudinaria sino individual la demanda de ayer en un extraño Zócalo.

"No bien había terminado de responder a los reporteros el presidente Salinas, cuando fue interrumpido por Jesús Fran-

cisco Flores Cruz, de 18 años, nacido en San Camilito, sobreviviente de los sismos, allá en Garibaldi:

—Hace dos años vine a buscarlo; su señora esposa me dio una beca, pero no me la han hecho válida —denunció el menor al tiempo que obsequiaba un águila de porcelana al mandatario.

—Ja, ja, ja, eso lo vamos a checar hoy mismo, además para cubrir lo atrasado —se comprometió el Ejecutivo, abordó su vehículo y partió del Zócalo, en donde minutos atrás había encabezado la ceremonia del Día de la Bandera.

La Plaza de la Constitución que desde temprana hora lució despejada, limpia de campamentos, de plantones, bien barridita, y con el inconfundible aroma de un desodorante para hacer olvidar los días, las semanas, meses, durante los cuales cientos de manifestantes han pernoctado en el lugar...

—¿Oiga señor, la bandera que acaba de izar aquí el Presidente es la misma que sostuvieron en San Cristóbal el Subcomandante Marcos y Camacho (el representante del gobierno)? —preguntó el reportero... Se quedó sin respuesta el periodista, escuchó la risa nerviosa de Carpizo, el secretario de Gobernación que no cayó en la trampa y que se subió a su automóvil sin emitir, al menos un monosílabo.

Eran más de las diez de la mañana y los periodistas se conformaron con entrevistar al niño denunciante, que se salió de la escuela porque le pegaba la maestra..." (Enrique Ramírez Cisneros, Periódico *El Día*, 25 de febrero de 1994, p. 3. Lo del paréntesis es nuestro).

Podría concluir el domingo la primera fase de las Jornadas: Camacho. Resueltas en la mesa de diálogo, la mitad de las demandas: EZLN.

"...En el atrio de la catedral de San Cristóbal, el Subcomandante Marcos dio la espalda a los reporteros, fotógrafos y ca-

marógrafos presentes. Los 14 delegados restantes del EZLN lo siguieron y quedaron frente a la bandera nacional. Ahí le rindieron homenaje: ¡Atención !... ¡Firmes! ¡Saludar!...

Un minuto transcurrió, Fue la ceremonia del Ejército Zapatista por ser el Día de la Bandera.

Una vez rendido el homenaje al lábaro patrio, los delegados del Comité Clandestino Revolucionario Indígena —Comandancia General del EZLN tomaron de nuevo sus asientos frente a la mesa instalada en el atrio. Y desde ahí, en un breve mensaje, el Subcomandante informó de los avances del diálogo.

Marcos tomó el micrófono a las 8:01, y anunció el avance del 50 por ciento en las demandas del pliego petitorio del EZLN. Enunció las respuestas satisfactorias: electrificación a las comunidades indígenas y redistribución de la inversión federal en la entidad; impacto del Tratado de Libre Comercio en las comunidades indígenas; salud, información veraz, vivienda, construcción de escuelas, dotación de material didáctico y habilitación de maestros bilingües, educación bilingüe obligatoria y oficial; castigo a la discriminación y al desprecio que reciben los indígenas, apoyo a las víctimas de la guerra..." (Víctor Ballinas y Elio Henríquez, Periódico *La Jornada*, 25 de febrero de 1994, p. 3).

Al igual que con el grupo de primaria (ver capítulo III), la dinámica grupal permitió mostrar las distorsiones que surgen en el proceso de transmisión de la información. Además, nos ayudó para empezar a romper las relaciones de indiferencia que se presentan por lo general en las primeras clases (y que pueden persistir durante todo el curso) entre los miembros del grupo, y entre éstos y el profesor.

La algarabía que causaron las equivocaciones de las personas al transmitir la noticia seleccionada para realizar esa

dinámica grupal, acabó con las formalidades de las clases autoritarias (aunque consideramos importante mantener cierta formalidad en determinadas actividades académicas, como lo veremos más adelante).

Muchas personas expresaron sus comentarios sobre los aspectos objetivos y subjetivos que originan la distorsión de la información. Se iniciaba así, el proceso de integración del grupo, aunque debe insistirse que dicho proceso no es mecánico, sino dialéctico pues en él se manifiestan diversas contradicciones que pueden expresarse en una clase y durante todo el curso. Esa dinámica grupal, al igual que la realizada con los niños de primaria, la tenemos grabada en un video.

Para mostrar que el fenómeno de la subjetividad se manifiesta también entre científicos, leímos el siguiente texto:

"Durante una de las reuniones de un congreso de psicología, en Gotinga, un hombre irrumpió corriendo en la sala seguido de otro que esgrimía un revólver. Después de recorrer la habitación rápidamente, los hombres salieron de ella, veinte segundos después de su entrada. Los asistentes a la reunión científica ignoraban que el incidente había sido planeado y fotografiado. El presidente del congreso invitó a los asistentes a redactar un informe de lo que habían presenciado. Se presentaron cuarenta informes; el menor número de errores cometidos en su redacción alcanzó el 20 % y correspondió a uno solo de los participantes del certamen. El 14 % cometió de un 20 a un 40 % de faltas; 25 % incurrió en un 40 % de errores. Lo más singular fue que la mitad de los sujetos inventaron detalles en una proporción del 10 %. Téngase en cuenta, para evaluar adecuadamente la experiencia, que el hecho fue brevísimo, lo suficientemente notable

para despertar la atención y que los participantes eran hombres acostumbrados a la observación científica" (Armando Asti, *Metodología de la investigación*, p. 25).

VII. Realizadas las actividades anteriores solicitamos al grupo elaborar una reseña crítica del libro en el que expone-mos en forma más acabada nuestra propuesta metodológica (*Formación de investigadores educativos*).

Señalamos que **para elaborar una reseña crítica es necesario leer de manera diferente un texto**. Entre otras reco-mendaciones mencionamos las siguientes:

- a) **Escribir en la portada** los siguientes datos: en la parte superior, el nombre de la institución. A la mitad de la hoja el título del libro o artículo que se reseña, nombre del autor o autores, editorial, país y año de edición. En la parte inferior escribir: el nombre del alumno comen-zando por sus apellidos, la materia, el grupo, el nombre del profesor, el lugar y la fecha.
- b) **Mantener un diálogo con el autor durante la lectura de su obra**, es decir, imaginarnos que se encuentra frente a nosotros y podemos externarle nuestras dudas, críticas y comentarios. De esta manera la lectura será más fruc-tífera.
- c) **Evitar escribir párrafos del texto que se reseña sólo para llenar espacios**. Si existen datos o ideas que por su relevancia ameriten transcribirse literalmente, debemos ponerlos entre comillas o si es un párrafo, éste puede ir a renglón seguido y subrayado, o en letras cursivas o negritas, con lo cual damos a entender que es un cita textual.

- d) **Analizar críticamente los distintos capítulos y apartados del texto a fin de separar aquellas ideas o datos fundamentales para incluirlos en las reseñas.** Esta actividad servirá para aprender a elaborar análisis y síntesis científicos, y contribuirá a nuestra formación como investigadores.
- e) **Considerar en la reseña las aportaciones de otros autores (con los créditos correspondientes), así como las experiencias e ideas que tenemos sobre el tema.** Esto permitirá enriquecer el trabajo y mostrará nuestra preocupación por comprender cabalmente el texto que se reseña.
- f) **Cuidar la redacción y la ortografía, así como la presentación general del trabajo con el propósito de facilitar su lectura.**

Hechas estas recomendaciones expusimos al grupo una tesis que consideramos básica en un curso de Metodología: **La investigación es un proceso sociohistórico**, es decir, no se realiza en abstracto sino en determinadas situaciones sociales, institucionales y personales. Esto nos lleva a plantear que la selección de los objetos de estudio al igual que las circunstancias en las que se investiga depende de intereses sociales y condiciones institucionales; asimismo, quien realiza la investigación es el sujeto sociohistórico, no máquinas, por lo que en el proceso de construcción del conocimiento están presentes aspectos subjetivos: motivaciones, expectativas, valores, prejuicios, etcétera.

También la investigación es un proceso sociohistórico porque hay un uso sociopolítico del trabajo científico (¿para qué o para quién se investiga?); asimismo, el cómo se investiga se

encuentra determinado social e institucionalmente, según el momento histórico de que se trate, así como por el avance teórico de la disciplina en cuestión, que depende en cierta medida del desarrollo social. Un análisis más amplio al respecto lo hacemos en el texto: *Formación de investigadores educativos*.

En esta obra exponemos nuestra propuesta metodológica y la **diferencia entre el proceso de investigación y la exposición del trabajo científico**. En forma resumida esta diferencia se presenta en los siguientes esquemas:



EXPOSICION DEL TRABAJO CIENTIFICO

Elementos del diseño de investigación

Dr. Raúl Rojas Soriano

Institución Título del trabajo Autor(es) Lugar Fecha	Índice 1. Definición del problema y justificación del estudio 2. Objetivos de la investigación 3. Planteamiento científico del problema • • •	1. <u>Definición del problema y justificación del estudio</u> • Por qué se investiga (importancia, trascendencia y magnitud del problema) • Para qué se investiga (finalidad) (Fundamentación social del estudio).	2. <u>Objetivos de la investigación</u> • Generales • Particulares • Específicos
3. <u>Planteamiento científico del problema</u> • Surgimiento (causas) • Relaciones con otros fenómenos • Características y tendencias Preguntas generales y particulares (Fundamentación científica del problema).	4. <u>Elementos del marco teórico y conceptual</u> • Generales • Particulares • Específicos Definición de conceptos	5. <u>Formulación de hipótesis</u> • Generales • Particulares • Específicas	6. <u>Operacionalización de hipótesis</u> • Variables • Indicadores • Referentes empíricos
7. <u>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</u> • Guías de observación • Encuestas • Guías de entrevista, etc. • Diseño de la muestra • Plan de análisis.	8. <u>Capitulado</u> • • • • Resultados de la investigación (análisis e interpretación de los datos. Prueba de hipótesis) • Conclusiones • Sugerencias	9. <u>Anexos</u> 	10. <u>Bibliografía</u>

En un principio pensábamos describir en detalle las experiencias que vivimos en las distintas clases; sin embargo, nos dimos cuenta que la exposición de cada una de éstas abarcaría cuando menos un capítulo. En vista de que el número de páginas se incrementaba rápidamente consideramos difícil, por el espacio, escribir todos los aspectos de la vida cotidiana en el aula.

Por ello, decidimos sólo presentar las actividades más relevantes, así como ciertos hechos que sucedieron en clase, y algunas cuestiones que se plantearon al grupo que consideramos de importancia dar a conocer, con el propósito de contar con mayores elementos para analizar esta experiencia de investigación-acción.

VIII. En una de las primeras sesiones sucedió una situación que nos incomodó tanto al grupo como a nosotros (los profesores). A pesar de las recomendaciones que habíamos hecho, dos alumnos se dedicaron a platicar durante más de 15 minutos mientras impartíamos la clase. En ese momento decidimos pedirles que se retiraran del salón, ante el desconcierto de los asistentes. Para evitar que se deterioraran las relaciones de cordialidad que ya existían entre el grupo y nosotros, explicamos las razones por las que tomamos esa decisión.

Lo numeroso de un grupo permite, en cierta medida, que aquellas personas no interesadas en la clase "construyan espacios" para pasar el tiempo en el aula sin comprometerse realmente con las actividades que se realizan, lo cual afecta negativamente a quienes sí tienen deseos de participar activamente en el curso.

Algunas personas sólo asisten a la clase para platicar, leer periódicos y revistas, hacer las tareas de otras materias, o ponerse a jugar discretamente con los compañeros, lo cual constituye una falta de respeto hacia la persona que coordina la sesión o imparte la clase, y hacia todo el grupo. Para evitar estos hechos que afectan negativamente el proceso educativo, acordamos con el grupo que quienes manifestaran ese tipo de actitudes, pasarían de inmediato al centro del aula para exponer el tema que se tratara en ese momento.

Al terminar esa clase se presentaron los alumnos expulsados para ofrecernos sus disculpas. Platicamos con ellos y así evitamos que esa situación bochornosa tuviera mayores consecuencias. Ya en casa reflexionamos sobre este hecho y pensamos que quizá lo más conveniente hubiera sido actuar de otra manera, a fin de no poner en peligro las buenas relaciones que teníamos con el grupo.

IX. ¿Podemos realizar todas las actividades académicas planeadas? Desde las primeras clases señalamos la importancia de leer en forma permanente periódicos y revistas (de análisis sociopolítico y de carácter científico), ya que consideramos que los estudiantes y egresados de todas las carreras, pero en especial los de ciencias sociales, deben estar informados sobre lo que sucede en nuestra realidad social para poder vincularnos con ella de manera más objetiva. Esto, sin duda, permitirá otro tipo de formación académica y servirá para que la práctica de la profesión deje de ser rutinaria y limitada, es decir, mediocre.

Aquí enfrentamos un problema común que hemos observado tanto en nuestros grupos de la Facultad de Ciencias

Políticas y Sociales de la UNAM, como en aquellos con los que hemos trabajado en otras instituciones de educación superior. Si bien la gente acepta lo importante que es leer periódicos y revistas, en la práctica observamos poco interés en hacerlo, si no se exige como algo obligatorio para un tema específico de la materia.

Esta situación reproduce la actitud pasiva de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Empero, esto no sólo lo vemos con los alumnos, sino también con los profesores, pues la gran mayoría únicamente nos interesamos por cumplir el programa de la asignatura o módulo que impartimos, y nos conformamos con exigir la bibliografía y hemerografía señaladas en él.

En las primeras semanas de clase tuvimos la oportunidad de comentar en el grupo un hecho ya histórico que ha rebasado las fronteras de nuestro país: **El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas el 1 de enero de 1994**. Consideramos que tal acontecimiento podría servirnos para conocer el grado de interés por la lectura de los periódicos y revistas.

Partimos de la hipótesis de que el número de personas que leyó periódicos y revistas para enterarse de las causas que generaron el conflicto, aumentó en los primeros meses de la confrontación entre el EZLN y el gobierno mexicano.

La importancia de leer diarios y revistas para lograr una formación académica integral, nos llevó a plantear una serie de preguntas para organizar una mesa redonda sobre la guerrilla chiapaneca.

1. ¿Qué periódico(s) leyó el 2 de enero de 1994, para enterarse de los sucesos de Chiapas ? _____

2. Has seguido el desarrollo de los acontecimientos durante los dos primeros meses del conflicto, a través de:

- 1) La lectura diaria de los periódicos.
- 2) La lectura cada tercer día.
- 3) La lectura dos veces por semana.
- 4) La lectura esporádica de periódicos.

3. ¿Qué revistas de análisis político has leído sobre el caso de Chiapas ? _____

4. En caso de que no hayas leído de manera regular los diarios y revistas, señala por qué: _____

Pensábamos seleccionar a cuatro personas que hubieran leído en forma regular los periódicos y revistas, para organizar con ellas una mesa redonda sobre el caso de Chiapas, con el objeto de mostrar que existen diversas interpretaciones de una misma realidad, y analizar a qué se debe esto. Desafortunadamente, por falta de tiempo no pudimos llevar a cabo estas actividades (aplicar el cuestionario y realizar la mesa redonda).

Sin embargo, durante el curso tuvimos oportunidad de analizar información que consideramos relevante, difundida por la prensa nacional, con el propósito de ligar la clase de metodología con la problemática sociopolítica y económica del país.

X. Los profesores, como hemos visto, tenemos en mente diversas hipótesis sobre la conducta que adoptará el grupo. En una de las clases pensamos organizar una mesa redonda

con cinco voluntarios, en la que utilizaríamos las respuestas que el grupo dio a la pregunta que se había dejado como tarea: ¿En qué consiste el proceso de investigación?

Nuestras hipótesis eran las siguientes: **"el énfasis que hemos puesto en la necesidad de que el grupo participe en clase de manera activa y crítica, en un ambiente de respeto y compañerismo, conducirá a que la mayor parte de las personas asuman su responsabilidad en las diversas actividades académicas"**. Luego entonces, **"esperamos que, contrariamente a lo que observamos en la segunda clase (donde sólo unas cuantas personas se ofrecieron como voluntarias para realizar una dinámica grupal), en esta ocasión un mayor número de estudiantes decidirá de manera voluntaria participar en la actividad académica que pensamos realizar (una mesa redonda)"**.

La realidad nos permitió comprobar la segunda hipótesis ya que muchas personas pidieron voluntariamente participar en la mesa redonda. La primera hipótesis tendrá que someterse a prueba por más tiempo, ya que no basta un sólo hecho para determinar su validez.

También teníamos en mente otra hipótesis sobre lo que sucedería algunas semanas después de iniciado el curso de metodología. **"Aquellos alumnos y alumnas que viven en un ambiente familiar más conservador, o en los que pesa más la formación tradicional (quienes cursaron su bachillerato en escuelas preparatorias), así como los que tengan poco interés por otro tipo de formación que signifique asumir una mayor responsabilidad en el proceso educativo, desertarán del curso. Esperamos que alrededor de la tercera parte del grupo, cuando menos, deje de asistir a nuestra clase"**.

Afortunadamente la realidad nos llevó a rechazar dicha hipótesis, ya que más del 90 por ciento de las personas terminó el curso.

XI. La vida cotidiana nos brinda numerosos espacios para reflexionar sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas. En una de las clases aprovechamos la entrevista que en un noticiero de televisión se le hizo a Ernesto Zedillo, entonces candidato a la presidencia de la República por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el 4 de abril de 1994. Señalamos al grupo que en cierto momento y bajo determinadas circunstancias puede haber "coincidencias" entre los diferentes candidatos, con respecto a la existencia de problemas concretos. Zedillo señaló en esa entrevista cuatro grandes grupos de problemas nacionales: 1) inseguridad e injusticia social; 2) desempleo; 3) bajos ingresos de la población y, 4) desigualdad social (pobreza).

¿En dónde están las diferencias entre los candidatos a la presidencia de la República (o entre diversos analistas sociales)? De acuerdo con nosotros —dijimos al grupo— las diferencias se encuentran en las causas que originan los problemas sociales y, en consecuencia, en las soluciones que se proponen.

Mencionamos también que en esa entrevista el candidato del PRI mostró su concepción de la realidad, la cual se materializaría en el proyecto de nación que difundiría durante su campaña política y en el que están presentes su posición ideológico-política, y los intereses económicos que representa.

También señalamos que los políticos, especialmente quienes tienen una formación pragmática, pueden caer en planteamientos propios de la corriente positivista, los cuales refuerzan las relaciones sociales dominantes, que son relaciones de explotación.

Por ejemplo, el candidato priísta planteó en esa entrevista: "en la medida en que los mexicanos estén más sanos, trabajarán mejor y serán más productivos". Esta concepción de

salud corresponde a la visión utilitarista de los dueños del capital: en la medida en que los trabajadores tengan salud producirán plusvalía. Se deja de lado aquí la definición de salud en donde se concibe ésta como la capacidad de los individuos para desarrollar todas sus potencialidades físicas, intelectuales, espirituales y artísticas en el medio sociohistórico en el que viven.

Por falta de espacio dejamos de lado el análisis de otros aspectos de esa entrevista.

XII. Muchos profesores consideran que las interrupciones de la clase por individuos que buscan exponer sus problemas personales, laborales o políticos va en detrimento del curso. Sin embargo, a veces quienes invaden el espacio escolar son personas cuyos relatos o experiencias podemos aprovechar para ilustrar algún aspecto de la materia (o al menos para evitar el tedio).

En cierta ocasión llegaron a nuestra clase dos estudiantes de biología, de la Facultad de Ciencias de la UNAM, para solicitar ayuda económica, con el propósito de realizar proyectos educativos con niños de educación básica. En ese momento analizábamos las características del conocimiento común y del conocimiento científico. Aprovechamos su presencia para solicitarles que expusieran los planteamientos científicos sobre el origen de las especies y, por consecuencia, del hombre, a partir de la Teoría de la Evolución de Carlos Darwin.

Los estudiantes de biología tocaron aspectos de la ideología religiosa durante su breve exposición lo cual provocó que algunos alumnos expresaran cierta molestia ante los compañeros de la Facultad de Ciencias porque éstos se estaban "metiendo" en aspectos religiosos.

Una vez que se marcharon dichos estudiantes, señalamos al grupo que una cuestión científica como el análisis del

origen del hombre puede afectar la ideología religiosa de muchas personas, lo cual limita la comprensión científica de los procesos naturales y sociales. La concepción científica de la realidad choca, pues, con la visión que tiene la religión en torno a la creación del hombre y del universo.

XIII. En la quinta semana de labores les dijimos al grupo que **iniciaríamos la revisión de los cuadernos, a fin de tener una idea precisa acerca de los apuntes que se tomaban en la clase de metodología.** Hubo un desconcierto general y la mayoría estuvo de acuerdo cuando les preguntamos si consideraban que realizar esa actividad era regresar a la enseñanza primaria. Sin embargo, aceptaron nuestra decisión cuando planteamos que la metodología se manifiesta también en la forma de exponer las notas que se toman en clase.

El análisis de los cuadernos nos permite, además, conocer las diferencias y similitudes entre los miembros del grupo con respecto a sus apuntes, así como aquellas que se presentan entre ellos y nosotros —los profesores. Por último, la manera como decoran y tratan sus cuadernos expresa elementos de la ideología y la cultura de cada estudiante.

XIV. En este primer curso de metodología invitamos a dos conferenciantes (un cubano y una estadounidense) y proyectamos una película (*Con ganas de triunfar*) con el fin de diversificar las actividades de la clase. Con el grupo se analizaron las exposiciones y la película.

A continuación se muestran algunas situaciones que se presentaron al organizar una de las conferencias. Seleccionamos la del profesor cubano Jorge Valmaseda la cual se tituló: "Cultura y derechos del niño".

Esta actividad académica la realizamos en un auditorio de la Facultad. Antes de que el expositor llegara, solicitamos tres

personas voluntarias para que fungieran, una como moderadora, otra para presentar el curriculum vitae del expositor y la tercera, para agradecer al ponente la impartición de la conferencia, entregarle la constancia de reconocimiento expedida por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y un obsequio del grupo. Estas formalidades deben cuidarse pues son parte de nuestra formación académica, cualquiera que sea la orientación filosófica y pedagógica con la que aquélla se realice.

Solicitamos al grupo entregarnos una reseña sobre dicha conferencia. En vista de que ésta se prolongaría 30 minutos después de la hora de terminación oficial de la clase, varias personas mostraron su renuencia para quedarse más tiempo. Cabe mencionar que el grupo no tenía otra materia después de la nuestra.

Además, les dijimos que en cada sesión se perdían de 15 a 20 minutos, y desde el inicio del curso señalamos que recuperaríamos ese tiempo con actividades adicionales. De esta forma, se había dado oportunidad a las personas que no estuvieran de acuerdo con esta decisión, de cambiar de grupo.

La actitud de un considerable número de estudiantes que quieren apegarse al reglamento cuando les conviene, dificulta iniciar un proceso de cambio. Muchos aceptan racionalmente la necesidad de pensar de otra manera para superar la concepción positivista de la educación, pero cuando se les pide llevar a la práctica ese cambio, buscan pretextos para no hacerlo. Esta situación la hemos vivido también con profesores de diversas instituciones educativas.

Afortunadamente, el grupo aceptó su responsabilidad y se quedó en el auditorio para escuchar la amena exposición del profesor cubano. Cabe mencionar que en las reseñas que se hicieron sobre esta actividad, varios alumnos y alumnas

plantearon la importancia de conocer, a través de la conferencia impartida, otra realidad social diferente a la nuestra, así como puntos de vista sobre un tema de gran interés para los estudiantes, lo que sin duda, les serviría para enriquecer su formación académica.

XV. Se realizaron seis sesiones de trabajo en taller para: 1) analizar diversos temas metodológicos y, 2) llevar a cabo actividades relacionadas con el proyecto de investigación. Consideramos importante que desde el primer curso de metodología las alumnas y alumnos trabajaran en equipo un tema de investigación, seleccionado libremente, para acercarlos a la problemática que se estudia en la carrera elegida.

La integración de los equipos en el primer caso fue al azar, mientras que para el segundo las personas se organizaron en equipos según el tema que decidieron investigar.

Aquí, es necesario destacar lo siguiente: la mayoría de los profesores está de acuerdo en que el tamaño del grupo para trabajar en taller debe ser de veinticinco a treinta alumnos (algunas veces se aceptan hasta cuarenta). Nuestro grupo estaba compuesto por noventa estudiantes; sin embargo, esto no fue impedimento para organizar diversos talleres, pues la experiencia nos ha demostrado la importancia de esta técnica didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la evaluación que hicimos del curso el 100 por ciento de las personas estuvo de acuerdo con el empleo de dicha técnica.

Para que el trabajo en taller cumpla con sus objetivos, se requiere que las alumnas y alumnos realicen las lecturas correspondientes y se interesen realmente en la problemática que se investiga o en el tema que se analiza. Sólo así podrán participar en forma activa y crítica en el equipo respectivo.

Con el propósito de que el grupo (compuestos por estudiantes de las cinco carreras antes mencionadas) conociera la importancia de trabajar en equipos, así como las dificultades a las que podemos enfrentarnos, pedimos a una compañera que leyera el siguiente documento en el que relatamos una experiencia vivida en un curso-taller sobre metodología, que impartimos en el Colegio de Sociólogos de México en 1985.

Desde el punto de vista teórico resulta fácil destacar los aspectos básicos que deben tomarse en cuenta para la formación de los equipos de trabajo interdisciplinarios y los problemas comunes que surgen cuando se da el proceso de integración entre los miembros del equipo.

En la práctica, la formación de equipos interdisciplinarios se enfrenta a dos grandes campos problemáticos, íntimamente articulados. Uno de carácter objetivo, pues cada persona posee una determinada formación académica y cierta experiencia social de acuerdo con su posición de clase, lo cual repercute en la forma como los individuos se incorporan al trabajo dentro del equipo. El otro campo problemático se refiere a la presencia de elementos subjetivos como las expectativas, deseos, inquietudes intelectuales, las características de la personalidad de cada miembro, etcétera, que se manifiestan, es decir, se materializan en el trabajo del equipo.

Hemos podido observar cómo las diferencias en cuanto al marco teórico que se emplea en los análisis, o los objetivos que buscan alcanzarse por cada uno de los integrantes del equipo crean situaciones de tensión que pueden conducir a que éste se desintegre.

Una experiencia de los problemas que surgen en el proceso de integración de un equipo la tuvimos en un curso que impartimos en la institución antes mencionada. Un equipo que

investigaba sobre el tema "El perfil de la mujer profesional que trabaja en el hogar" nos relató su experiencia:

- 1. Partimos de cero en el trabajo de investigación.*
- 2. Poco a poco se fueron integrando otros miembros hasta llegar a ser seis el total del equipo.*
- 3. El proceso de integración comenzó cuando se decidió fijar la tarea que realizaríamos en forma conjunta.*
- 4. Surgió entonces el liderazgo, el cual fue cambiando de manos. En un primer momento Gelly fue la líder y yo, Pascual, fungí como coordinador.*
- 5. Al finalizar la primera sesión se definió el problema de investigación.*
- 6. En la siguiente sesión se dio cierta lucha por el poder.*
- 7. Vino un segundo momento de estancamiento del grupo. No obstante esto, logramos notables rectificaciones en los planteamientos sobre la cuestión que investigábamos.*
- 8. Durante la tercera sesión se vivió el mayor dinamismo en el grupo y, aparentemente, avanzamos.*
- 9. Hacia el fin de la primera semana la tensión aumentó. La fuerte carga de trabajo nos llenó de angustia y reaccionamos de diferente manera: a) rechazo a los fumadores, b) una de las compañeras sintió la necesidad de llorar, c) yo, Pascual, agredí verbalmente a dos de las*

compañeras, tomando el papel de líder de la "contratarea".

- 10. Luego de un reacomodo de los roles y una vez liberada la tensión, el equipo señaló la necesidad de revisar todo lo planteado y reestructurar el trabajo de investigación.*
- 11. El momento más importante del proceso de integración grupal se dio en una de las siguientes sesiones: se formaron dos subgrupos con diferente liderazgo. Uno proponía iniciar el trabajo en taller considerando lo que habíamos avanzado en las últimas sesiones, mientras que el otro exigía una total revisión desde el principio. Se hizo esto último ya que se decidió por mayoría.*
- 12. Al avanzar nos dimos cuenta que el trabajo lo estábamos estructurando sin contar con un marco teórico; consideramos entonces la propuesta que había elaborado Magdalena, lo cual nos permitió recuperar y ordenar las aportaciones individuales de Lilia y Angélica.*
- 13. A partir de ese momento, el trabajo se desarrolló con armonía. Aun cuando permanecían animadversiones, más o menos encubiertas, éstas se mantuvieron bajo control.*
- 14. Para el último día del trabajo en taller podemos señalar que las actitudes individuales, la relación humana y el trabajo grupal se volvieron normales.*

A pesar de las dificultades que se presentan durante el trabajo en taller, podemos aprovecharlo para iniciar un proceso de superación dialéctica de nuestra ignorancia. Para

ilustrar esto, expusimos al grupo lo que sucedió en un curso-taller que coordinamos en la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Uno de los participantes escribió al final de su trabajo una reflexión sobre lo que había vivido durante ese curso. En ella se refleja el proceso dialéctico del conocimiento: de la duda al conocimiento y de un conocimiento parcial, superficial, a otro más profundo. Asimismo, en ese proceso se adquiere conciencia de la ignorancia y se busca la forma de superarla a través del trabajo en taller.

Las palabras que expresó ese estudiante de primer año de medicina las incluimos como epígrafe en las memorias de ese curso-taller: "No sé a lo que estoy asistiendo al taller, mi escasa capacidad intelectual me impide saberlo, pero de una cosa estoy cierto, esto que escribo no me lo ha dictado nadie, como en las clases, ha sido un sentimiento de haber sido golpeado en la conciencia para tratar de comprender a dónde voy, y esto (el taller) me está haciendo buscar el rumbo adecuado para ello".

El trabajo en taller puede permitirnos lograr aprendizajes colectivos significativos y, a la vez, servir para empezar a tomar conciencia de la complejidad del proceso de nuestra formación académica y, en consecuencia, a asumir una posición crítica que nos lleve a participar activa y propositivamente en las diversas actividades académicas.

XVI. También se organizaron siete mesas redondas para discutir temas sobre la materia. Con respecto a la utilización de esta técnica didáctica, se insistió mucho con las alumnas y alumnos desde el primer día de clase, en que debía de haber respeto y compañerismo para lograr una mayor participación tanto en las mesas redondas como en otras actividades.

Para organizar las mesas redondas seleccionábamos al azar a las personas que participarían en ellas, aunque también pedíamos voluntarios, especialmente entre quienes poco intervenían en clase. En la evaluación que realizamos en el grupo, el 99 por ciento estuvo de acuerdo con la realización de mesas redondas.

Cabe mencionar aquí las dificultades que tenemos cuando tratamos de que las alumnas y alumnos se responsabilicen de la organización de este tipo de actividades académicas, y más cuando se carece de experiencia y el grupo es numeroso.

Resulta difícil para muchos alumnos y alumnas atender las indicaciones de la persona que funge como moderadora y se encuentra en ese momento "a cargo del grupo", pues se piensa que carece de autoridad. Asimismo, los expositores elegidos al azar no siempre están preparados para disertar sobre determinado tema (ni tampoco anímicamente), lo cual puede llevar al fracaso la discusión. Sin embargo, esta forma de organizar la mesa redonda (donde sus integrantes pueden ser elegidos al azar), contribuye para que las personas se interesen por preparar el tema y participar en el debate.

XVII. Las condiciones físicas no siempre resultan las más favorables para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el ruido externo o el mobiliario inadecuado o insuficiente limitan o impiden la realización de las actividades académicas. En nuestro caso, durante dos semanas habían permanecido de pie entre doce y quince personas debido a la falta de sillas. Las autoridades de la Facultad nos habían informado que tardarían un mes para cumplir nuestra demanda.

Ante esta situación tuvimos que traer sillas de otros salones pero como la mayoría las tiene pegadas al piso, preguntamos

al grupo si estaba dispuesto a buscarlas en las oficinas de los funcionarios de la Facultad. Les recordamos lo que decía Zapata: "La tierra es de quien la trabaja", por lo que "las sillas son de quienes las ocupan".

El grupo decidió realizar dicha acción si las autoridades no satisfacían de inmediato nuestra solicitud. Comunicamos esta posible acción a la administración de la Facultad. Tres días después nos proporcionaron las sillas requeridas.

XVIII. Para satisfacer una de las peticiones del grupo de que hubiese una mayor comunicación entre las alumnas y alumnos y el maestro, **dedicamos tres semanas para realizar entrevistas personales, fuera del horario de clase, con todos los integrantes del grupo; cada entrevista duró de diez a quince minutos y nos permitió conocer de manera más amplia sus inquietudes, expectativas y críticas, mismas que se tomaron en cuenta para orientar la práctica educativa.**

Resultados de la entrevista personal:

	Abs.	%
1. Bachillerato del que proviene:		
1) Colegio de Ciencias y Humanidades	46	53.5
2) Preparatoria	40	46.5
	86	100.0
2. Carrera en la que está inscrito (a):		
1) Ciencias de la Comunicación	67	77.9
2) Relaciones Internacionales	11	12.8
3) Sociología	4	4.7
4) Ciencia Política	2	2.3
5) Administración Pública	2	2.3
	86	100.0

	Abs.	%
3. Contenido del cuaderno de la clase:		
1) Insuficiente	71	82.6
2) Suficiente	15	17.4
	89	100.0
4. Número de faltas a clase:		
0) Ninguna	20	23.2
1) De 1 a 2	50	58.2
2) 3 o más	16	18.6
	86	100.0
5. Participación voluntaria en clase:		
1) Ninguna	32	37.2
2) Poca	39	45.5
3) Mucha	15	17.4
	86	100.0
6. ¿Estás de acuerdo con la forma como se lleva el curso de metodología I?		
1) Si	86	100.0
2) No	0	0.
	86	100.0
7. Críticas sobre la organización e impartición del curso:		
Sólo 8 personas de 78, hicieron críticas, entre las que destacan: No le gustan las mesas redondas; el grupo es muy numeroso; las participaciones son desordenadas, poco precisas y repetitivas; el día para entregar tareas no es respetado; se pierde mucho tiempo en la organización de las clases.		

En cuanto a las sugerencias para mejorar el curso, 43 personas, de 86, expresaron lo siguiente:

	Abs.	%
1) Fomentar la participación	13	30.2
2) Hacer más mesas redondas	9	20.9
3) Mayor integración grupal	6	13.9
4) Evitar las participaciones repetitivas	4	9.4
5) Hacer más dinámica la clase	4	9.4
6) Más participación por medio de la lista	2	4.6
7) Respetar el horario de entrada y salida del salón	2	4.6
8) Otras	3	7.0
	43	100.0

XIX. De esta entrevista surgieron algunas exigencias para elevar la calidad del curso-taller; además, tuvimos la oportunidad de conocer las razones por las que, aproximadamente, una tercera parte del grupo no había participado en clase todavía. Con base en esta información pedimos, en una de las clases siguientes, que se quedaran después de terminar la sesión las personas que estaban en esta situación, sin mencionar el motivo, a fin de evitar que se sintieran mal frente al resto del grupo.

Nos reunimos con treinta y dos personas, con quienes analizamos durante más de una hora las causas por las que se presentaba dicho fenómeno. Cabe mencionar que todas las compañeras y compañeros externaron sus opiniones y sugerencias al respecto, mismas que se consideraron en la organización de las siguientes clases.

La reunión con la gente que no había participado aún en el curso-taller, pudo realizarse gracias a la información que

obtuvimos de la entrevista personal que realizamos a los miembros del grupo.

XX. Invitamos a las alumnas y alumnos del grupo a que nos acompañaran a las conferencias que sobre formación de profesores-investigadores impartimos en diversas instituciones fuera de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, Universidad del Valle de México y con el magisterio de Ciudad Netzahualcóyotl. A estas reuniones asistieron aproximadamente treinta y cinco personas, e invitábamos en especial a aquéllas cuya participación en clase era escasa o nula. En el apéndice III se presentan las experiencias de dos estudiantes que asistieron a esas conferencias.

XXI. El día 26 de abril de 1994, siete semanas después de haber iniciado el semestre escolar, organizamos con la profesora adjunta Gabriela Cecilia, una especie de "experimento" para conocer la reacción de los alumnos cuando se dieran cuenta de que no llegábamos a la hora establecida. Cabe mencionar que habíamos acordado con el grupo que todos los días de clase, llegaríamos al salón a las once con trece minutos para comenzar a trabajar a las once horas con quince minutos.

Le pedimos a tres alumnas y a un alumno que nos ayudaran a organizar esta experiencia y a fungir como observadores internos para que describieran, en forma individual, el comportamiento del grupo ante nuestra ausencia planeada intencionalmente.

El primer observador (Guido Peña) colocaría estratégicamente en el salón una cámara de video, la cual estaría dentro de una bolsa para evitar que el grupo la descubriera; la

segunda observadora (Mariana Ulloa) llevaría una grabadora y sería la que propondría al grupo, diez minutos después de la hora fijada para comenzar la clase, organizar una mesa redonda para concluir el tema de la corriente positivista cuya discusión habíamos iniciado la clase anterior; la tercera observadora (Delia Lorena Caraveo) tenía en su poder las reseñas críticas del documento sobre el positivismo que habían elaborado los estudiantes, y las cuales habíamos pensado que ellos mismos las calificaran (sobre esto hablaremos en el siguiente apartado).

En el caso de que la gente rechazara la sugerencia de Mariana, la compañera Delia Lorena les diría que nosotros le habíamos entregado las reseñas sobre el positivismo para analizarlas mientras que llegábamos al aula. Por último, la cuarta observadora (Araceli Chihuahua) apoyaría a la segunda y tercera observadoras.

Cabe mencionar que tres alumnos fueron a buscarnos al cubículo para preguntar si íbamos a impartir la clase. Afortunadamente preparamos a la secretaria para que dijera, a quien fuera a buscarnos, que estábamos en una reunión imprevista con el coordinador de la carrera de Sociología y no sabía si asistiríamos a clase.

Llegamos al aula a las doce horas; habían transcurrido cuarenta y cinco minutos de la hora fijada para iniciar la sesión. El grupo estaba trabajando en taller sobre sus temas de investigación, según nos dijeron nuestros observadores. Pedimos a las alumnas y alumnos que dejaran de trabajar por unos minutos para responder a las siguientes preguntas: **¿Cuál fue tu primera reacción y qué pensabas hacer al ver que no llegábamos a clase a la hora establecida? ¿Estabas dispuesta (o) a ponerte a trabajar aun cuando no estuviéramos los profesores? Si, No. ¿Por qué?**

Los resultados fueron los siguientes:

1. ¿Cuál fue tu reacción y qué pensabas hacer al ver que no llegábamos a clase a la hora establecida?

	Abs.	%
1) Me asombró el retraso del profesor pero pensé en realizar la tarea de esta materia o de otras	16	25.8
2) Me extrañó el retraso del profesor pero no pensé en hacer algo hasta que alguien lo sugirió	8	12.9
3) Quería irme del salón, pero luego pensé en aprovechar el tiempo de la clase trabajando	7	11.3
4) Me decepcionó la puntualidad del profesor pues nunca llega tarde, luego pensé ir a mi casa para avanzar con la tarea	4	6.4
5) Me sorprendí por la ausencia del profesor y luego me dió gusto ya que pensaba asistir a una conferencia de la Semana de la Comunicación	3	4.9
6) No tuve una reacción pues llegué tarde a clase y el grupo se encontraba trabajando, así que me uní a ellos	3	4.9
7) Me extrañó que el profesor no se presentara, pero no pensé abandonar el		

	Abs.	%
salón pues suponía que llegaría más tarde, así que me dispuse a trabajar en la clase	3	4.9
8) Mi primera reacción fue irme, pero comprendí que sería una actitud positiva y decidí ponerme a trabajar	2	3.2
9) Me extrañó, luego pensé en irme a casa	2	3.2
10) Otros ("alivio porque llegué tarde", "pensé en irme", etcétera)	14	22.5
	62	100.0

2. ¿Estabas dispuesta(o) a ponerte a trabajar aun cuando no estuviéramos los profesores?
Sí, No, ¿Por qué?

Fueron 58 las personas que estaban dispuestas a ponerse a trabajar. Sus respuestas fueron:

	Abs.	%
0) No explicitó su respuesta	2	3.4
1) Era una oportunidad para avanzar con el proyecto de investigación	20	34.5
2) Por responsabilidad (no es necesario que el profesor esté presente para poder trabajar)	11	19.0

	Abs.	%
3) No quería desperdiciar el tiempo	9	15.5
4) Para terminar con la actitud positivista	2	3.4
5) Otras ("ni a favor ni en contra", "voy atrasada y una actividad en la clase me nivelaría de nuevo", etcétera)	14	24.2
	58	100.0

Sólo cuatro personas no estaban dispuestas a ponerse a trabajar (6.4 %). Las respuestas fueron: Porque se divagaría de nuevo en el tema del positivismo; por apatía (poco interés en trabajar por su cuenta); no tenía el ánimo de quedarse en clase; porque no es posible organizar a un grupo en ausencia del profesor y quería asistir a una de las conferencias de la Semana de la Comunicación.

Las alumnas y alumnos que se quedaron fueron sesenta y seis de los cuales cuatro eran nuestros **observadores internos**, por lo que en el análisis sólo se incluyeron sesenta y dos personas. **Se salieron del salón entre nueve y once personas.** El resto de los estudiantes había pedido permiso para asistir a las conferencias que se organizaron en la Facultad con motivo de la Semana de la Comunicación.

Cuando les pedimos a tres compañeros que estaban en un rincón del aula que nos entregaran sus respuestas, nos dijeron que ellos no pertenecían a nuestro grupo sino a otro de metodología y su profesor los había enviado a realizar una observación de nuestra clase. Les solicitamos entonces

que fungieran como **observadores externos** y que nos entregaran por escrito y en forma conjunta, una relatoría sobre la experiencia.

La videograbadora nos permitió ver, entre otras cosas, la algarabía que reinaba en el aula en los primeros minutos después de la hora en la que acostumbrábamos iniciar la clase y durante la discusión que tuvo el grupo sobre la forma de emplear el tiempo de clase en vista de que nosotros todavía no llegábamos.

También pudimos observar a algunas personas que se salieron del aula mientras que otras se paseaban en el interior de ésta cuando el resto del grupo ya se encontraba trabajando en taller.

La grabadora que tenía Mariana sirvió para confirmar el desorden que reinaba antes de que el grupo decidiera trabajar sobre sus temas de investigación.

En la clase siguiente leímos el relato de los observadores externos y el grupo mostró su desacuerdo con algunos comentarios que escribieron sobre la conducta que mostraron varias alumnas y alumnos —antes de que nos presentáramos en el aula—, aunque estuvo de acuerdo con otros hechos reportados por esos observadores.

En esa clase preguntamos quiénes no se habían quedado a trabajar, a fin de que explicaran al grupo las razones que tuvieron para asumir esa conducta. El silencio fue la respuesta.

Les dijimos entonces que la videograbadora que estaba en el aula podría mostrarnos a los alumnos y alumnas que se salieron y, además, una estudiante ajena a la clase que se encontraba fuera del salón, se había encargado de tomar un vídeo de las personas que abandonaron el aula (lo cual no era cierto, pero consideramos en ese momento recurrir a esta estrategia para conocer quiénes no respetaron el compromiso contraído). Inmediatamente, los alumnos y alumnas que

se salieron empezaron a levantar la mano y a ofrecer al grupo una explicación sobre su forma de proceder.

Esta experiencia nos mostró que la mayor parte de las personas estaba en ese momento dispuesta a cambiar de actitud con el propósito de superar la concepción positivista de la educación, en la que la autoridad del maestro resulta indispensable para organizar e instrumentar el proceso educativo, mientras que los educandos son considerados seres pasivos, receptivos y, por lo tanto, conformistas.

Sin embargo, surgen en nosotros varias preguntas: ¿cuánto tiempo puede durar ese cambio de actitud en el grupo?, ¿dicho cambio sólo se presenta en nuestra materia de metodología o puede darse también en otras asignaturas?, ¿trasciende a los demás ámbitos de la vida del educando? Las preguntas son fáciles de plantear; las respuestas no están a la vista.

Después de concluir los dos cursos de metodología, una de las alumnas, Araceli Chihuahua, nos sugirió dar a conocer algunos comentarios sobre dichas cuestiones de quienes participaron en esta investigación-acción, mismos que se presentan en el capítulo VI.

En el apéndice II se exponen los relatos de dos de los observadores internos y la elaborada en forma conjunta por los observadores externos, así como un análisis de sus diferencias y coincidencias.

XXII. Ese día de la cámara escondida, 26 de abril de 1994, después de comentar en clase la importancia que reviste para nosotros —los profesores— conocer la reacción del grupo cuando no asistimos o llegamos tarde a impartir la materia, decidimos **realizar un ejercicio con el propósito de que los alumnos y alumnas valoren el trabajo del docente, concretamente el referido al proceso de evaluación.**

Los integrantes del grupo realizarían parte de ese proceso al responsabilizarse de calificar la reseña que habían elaborado —en forma individual— sobre un documento relativo a la corriente del positivismo, mismo que se presenta en la tercera parte de este libro.

Habíamos solicitado que todas las reseñas tuvieran una portada con su respectivo nombre. Después, para que no pudiera identificarse al autor, desprendimos la carátula y anotamos un número en la primera hoja de cada trabajo, el cual era el mismo que el escrito en la carátula, a fin de poder, posteriormente, identificar a cada una de las personas que hicieron las reseñas. Los criterios para calificar las reseñas fueron los siguientes: contenido: **seis** puntos; redacción y ortografía: **tres** puntos; presentación general: **un** punto.

Debemos destacar que todas las alumnas y alumnos asumieron el papel del maestro, dedicándose a hacer observaciones y críticas a los trabajos de sus compañeros. Solicitamos también que anotaran, en la última hoja, su nombre y firmaran su evaluación. Su participación en dicho proceso no terminaría ahí.

En la clase siguiente, entregamos a sus dueños las reseñas calificadas por sus mismas compañeras y compañeros. Les dijimos que si no estaban de acuerdo con el resultado, nos dijeran el nombre de la persona evaluadora para que lo discutieran con ella. Varias alumnas y alumnos se inconformaron por su evaluación y solicitaron analizarla con quien la realizó.

XXIII. Antonio Gramsci plantea que "hay que volver a la participación activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida" (*Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 19). Siguiendo esta línea de reflexión **señalamos al grupo que era importante participar**

en el cambio de actitud de nuestros familiares y amigos. Les recordamos lo que habíamos expuesto en las primeras clases: la necesidad de contribuir a elevar tanto la cultura de las personas con las que convivimos fuera del ámbito escolar, como su nivel de conciencia sobre los diversos problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana.

Para tratar de lograr lo anterior, tendríamos que proporcionar a nuestros familiares y amigos información más objetiva y precisa sobre la problemática social. Esta información deberíamos obtenerla de la lectura crítica de periódicos y revistas, petición que hicimos desde el primer día de clases. Señalamos al grupo que no sólo en el espacio escolar teníamos la obligación de realizar análisis científicos de la problemática social y dejar de hacerlo al salir de él.

Mencionamos al grupo que podemos utilizar los fenómenos de la vida cotidiana para mostrar la concreción de diversos planteamientos metodológicos, con el propósito de realizar análisis más objetivos de nuestra realidad histórica que sirvan para orientar nuestra práctica diaria.

Semanas después preguntamos al grupo si estaban tratando de llevar los conocimientos y experiencias académicas a su realidad familiar y social. Nos sentimos satisfechos cuando de manera entusiasta la mayoría contestó afirmativamente.

También señalamos la importancia de que los familiares de los educandos se acerquen a la vida académica universitaria para que conozcan un poco la realidad del medio escolar donde éstos se desenvuelven, a fin de comprender mejor el proceso de su formación profesional.

Propusimos entonces al grupo que invitara a sus familiares a clase. Hubo un gran desconcierto y la reacción fue, en principio de rechazo. Para volver a la "normalidad" les dijimos que a los exámenes profesionales asisten familiares y

amigos invitados por el sustentante, por lo cual no era "cosa de otro mundo" haberles planteado dicha sugerencia.

Dos semanas después una alumna, Rosa María Damián Márquez, llevó a su madre y algunos estudiantes invitaron a compañeros de otros grupos.

Sin embargo, observamos cierto rechazo a que sus familiares conozcan el medio escolar donde estudian, aun cuando en la evaluación del curso que hicimos semanas después, el 86.5 por ciento del grupo estaba de acuerdo en invitar a sus familiares a clase. Nuevamente esto demostró que una cosa es la aceptación racional de algo, y otra muy distinta es llevarla a la práctica.

Es necesario señalar aquí que varias alumnas y alumnos nos expresaron su temor de que asistieran sus familiares a clase, pues no tenían buenas relaciones con ellos. Parece ser que la comunicación de muchos estudiantes con sus padres es deficiente, lo cual crea un ambiente familiar poco favorable para el estudio.

Habría que indagar más al respecto, ya que el medio sociocultural de cada familia tiene repercusiones específicas en cada uno de sus miembros, sin dejar de reconocer la existencia de aspectos comunes en esa influencia familiar.

XXIV. En esa misma clase (en la que sugerimos que invitaran a sus familiares) **propusimos organizar una fiesta para mejorar la comunicación entre los miembros del grupo. Todos aceptaron entusiasmados la idea y la actividad se llevó a cabo una semana después.**

Aun cuando hubo algunos problemas en su organización y persistió la tendencia de reunirse las personas que habitualmente participan en trabajos académicos comunes o son amigas, el hecho de tener una actividad informal permitió romper con la rutina. Esperamos, en el siguiente semestre

de metodología, continuar con estas reuniones informales para lograr una mayor comunicación entre los miembros del grupo.

XXV. El debate por televisión que sostendrían los tres principales candidatos a la presidencia de la República nos dio la oportunidad de utilizarlo para llevar a cabo diversas actividades relacionadas con la materia de metodología.

Días antes de este acontecimiento pedimos al grupo realizar una reseña del mismo con el propósito de analizar las diferentes posturas de los candidatos. Pensábamos dedicar sólo unos minutos a esta actividad, pero en vista del interés que el debate despertó en el grupo, la discusión sobre este suceso se prolongó.

Las posturas político-ideológicas se manifestaron al analizar los planteamientos de los candidatos. Cabe mencionar un hecho que nos llamó la atención ese día: la mayoría de los estudiantes llevaba un periódico para enterarse en forma más amplia del debate. Esto nos agradó, aunque sólo de momento, pues un considerable número de ellos se dejó llevar por lo que vio en la televisión y por los comentarios de diversos analistas: el candidato triunfador en ese debate era el del Partido Acción Nacional (PAN). Muchas personas tomaron en cuenta sólo lo externo, la apariencia y dejaron de lado el análisis de los aspectos esenciales.

Señalamos al grupo que no podíamos sacar conclusiones sólo de un hecho aislado como era el debate transmitido por televisión. Para determinar cual de los tres candidatos era el que podría responder a las necesidades de la mayoría de la población, tendríamos que analizar los proyectos de nación que proponían así como su actuación (incluyendo la de los partidos que los postulaban), a lo largo de varios años de su quehacer político en el país.

Afortunadamente algunos alumnos y alumnas, como el compañero Guido Peña, buscaron realizar un análisis más objetivo sobre este hecho político.

El interés que despertó en los estudiantes nos llevó a elaborar en esa clase un cuestionario con el propósito de conocer las opiniones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Se aplicaron más de 300 cuestionarios. Aunque la muestra no fue aleatoria, como sondeo nos permitió mostrar que, al igual que el resto de la población, la mayoría de los estudiantes entrevistados se quedó con los aspectos fenoménicos de la realidad. Expresaron una visión superficial sobre un hecho histórico —como el debate entre los candidatos a la presidencia de la República— sin analizar lo que en líneas anteriores señalamos.

La elaboración de un instrumento de recolección de datos por parte de los alumnos y alumnas tuvo dos propósitos: 1) mostrar al grupo la importancia de obtener información empírica, con base en los recursos de la ciencia, para analizar en forma más profunda un fenómeno sociopolítico y, 2) iniciarlos en el proceso de elaboración de un instrumento para recopilar datos empíricos utilizando para ello fenómenos específicos de nuestra realidad social, como el debate entre los tres principales candidatos a la presidencia de la República.

XXVI. El maestro Fernando Holguín Quiñones, destacado profesor de nuestra Facultad, nos solicitó permiso para hablar con el grupo a fin de invitarlo a **participar en la aplicación de un cuestionario para evaluar institucionalmente las actividades de los profesores de la Facultad. La respuesta fue la que esperábamos ya que no obstante que se trataba de un trabajo profesional que requería de cierta experiencia**

pues se tenía que aplicar el cuestionario en presencia de los profesores, alrededor de cincuenta alumnas y alumnos aceptaron colaborar en esa actividad. La Facultad les extendió una constancia por la realización de ese trabajo institucional.

Este cuestionario también se aplicó en nuestro grupo el día 14 de junio de 1994. Los resultados coinciden en términos generales con la evaluación que realizamos el 19 de mayo. Esta última se presenta en el apéndice I.

XXVII. En cierta ocasión llegamos al salón de clases y nos encontramos con una desagradable sorpresa. El aula estaba sucia pues al parecer los trabajadores de intendencia no habían realizado la limpieza; además, los alumnos y alumnas que utilizaron antes el salón, tiraron papeles y otras cosas, a pesar de haber un bote para la basura.

Pensamos que la situación en la que se encontraba el aula nos afectaría anímicamente por lo que nombramos una comisión de alumnos y alumnas para solicitar a la secretaría administrativa de la Facultad enviar de inmediato personal de limpieza.

Aunque se demoró el inicio de la clase, consideramos que esta experiencia resultó formativa para el grupo; aprovechamos la ocasión para comentar que la limpieza del local no sólo competía a las autoridades del plantel, sino también a los profesores y estudiantes y, además, señalamos que la manera de cuidar nuestro centro de actividades académicas, refleja la cultura que poseemos.

XXVIII. Invitamos al director de la Facultad para que asistiera a nuestro salón de clases y participara con nosotros en las actividades que realizamos en el curso. Les dije al grupo que de esta manera él podría conocer el interés e

inquietudes académicas de las alumnas y alumnos, y aprender del trabajo que se realizaba en la clase de metodología.

La presencia en el grupo de la máxima autoridad de la Facultad es también importante porque sirve para tratar de evitar en lo posible la falta de identificación de los estudiantes con la institución; esa pérdida de identidad no se da solamente en los educandos sino también entre los profesores, con las consecuencias negativas para el proceso de formación académica.

La visita del director permitiría, a nuestro juicio, reafirmar los lazos de pertenencia a la institución y las alumnas y alumnos sentirían que son tomados en cuenta por las autoridades.

El día acordado para asistir a nuestra clase, el director se disculpó por medio de su secretaria quien nos informó que debido a una reunión de trabajo imprevista, dicho funcionario no podría cumplir con lo prometido. Aunque esto nos molestó, pues consideramos que era una falta de respeto hacia el grupo, acordamos con la secretaria fijar otra fecha. Les planteamos a los alumnos y alumnas si estarían dispuestos a ir a la dirección de la Facultad, en caso de que el titular de ésta nos fallase por segunda ocasión. El grupo aceptó de inmediato la propuesta.

El director asistió a nuestro curso y escuchó atento la exposición de las compañeras y compañeros estudiantes. Cabe hacer notar la seguridad con que dieron la clase, especialmente Mariana.

El funcionario se mostró satisfecho con las actividades realizadas y ofreció a las diez personas que obtuvieran las más altas calificaciones una suscripción a cualquiera de las revistas que edita la Facultad.

XXIX. Para que los alumnos y alumnas participaran como profesores, a fin de enseñar al resto del grupo algunos

procesos específicos de la investigación, como cerrar las preguntas abiertas de un cuestionario y codificar las respuestas, solicitamos voluntarios para que después de terminar la clase les mostráramos en el cubículo cómo se realizan dichos procesos.

Utilizamos para ello el cuestionario sobre el debate de los tres principales candidatos a la presidencia de la República que el grupo elaboró y aplicó a estudiantes de nuestra Facultad, tal como se expuso en uno de los apartados anteriores.

Se presentaron más de 25 voluntarios que trabajaron con nosotros después de sus clases. De éstos, se eligieron aquellas personas que menos participaban en clase para que expusieran al resto del grupo la realización de los procesos específicos de investigación antes mencionados.

XXX. Las últimas tres clases las destinamos para que los diversos equipos de trabajo presentaran sus proyectos de investigación. Estábamos satisfechos con la respuesta que habíamos tenido de la gran mayoría del grupo durante todo el semestre.

Para que los equipos presentaran sus trabajos de investigación, solicitamos un auditorio con el propósito de que los estudiantes se vayan acostumbrando a hablar no sólo en un aula, sino también en otros lugares diferentes del medio en el que nos desenvolvemos en nuestra vida cotidiana en el ámbito escolar. Esto con el fin de ir perdiendo el miedo de exponer en sitios donde no estamos acostumbrados a hablar.

De esta forma, nos preparamos para presentar oralmente nuestros trabajos de investigación ante cualquier tipo de personas o auditorios. Sin duda, cuidar estas formalidades resulta importante para lograr una preparación profesional integral.

En la última sesión, mientras un equipo presentaba su investigación, un alumno leía el periódico sin percatarse de que lo observábamos. En vista de que continuaba con la lectura sin poner atención a los compañeros que exponían, le pedimos pasar al frente para que impartiera el tema de metodología que le indicamos. De esta forma hicimos válido el acuerdo al que llegamos con el grupo en una de las primeras clases, mismo que se menciona en uno de los apartados anteriores.

Una acción de esta naturaleza no deja de desconcertar al grupo y, para nosotros —los profesores—, tampoco resulta agradable este tipo de situaciones y más tratándose del último día de clases.

El alumno expuso el tema asignado y se disculpó. Lo anterior permite mostrar que una persona, con una sola acción indebida, es capaz de alterar el ambiente de respeto y compañerismo que el grupo ha construido durante varias semanas o meses.

Con Gabriela Cecilia, la profesora adjunta, analizamos este hecho y consideramos que, a pesar de haber sido molesto, no repercutiría negativamente en la integración y participación del grupo en el siguiente semestre lectivo.

XXXI. Para que el grupo se esmerara en la elaboración de los trabajos de investigación, destacamos desde el principio del curso y en diversas clases, **la importancia de cuidar tanto el contenido como la redacción, ortografía y presentación general del trabajo.**

Insistimos en esto debido a que varios estudiantes piensan que la entrega de un trabajo, en este caso, el proyecto de investigación, es sólo para acreditar una materia más. Nuestra idea es que desde los primeros semestres de la carrera (aunque debería ser desde la enseñanza primaria), debemos pre-

pararnos para saber cómo presentar por escrito nuestros trabajos de investigación de las diferentes asignaturas, para su análisis y discusión.

Señalamos al grupo la importancia de escribir correctamente nuestros documentos para que podamos enfrentar con éxito las críticas que nos formulen no sólo nuestros compañeros de clase, sino otras personas.

XXXII. También pedimos a los miembros de cada equipo que se **autoevaluaran de conformidad con las aportaciones tanto intelectuales como manuales (por ejemplo, organizar materiales, escribir a máquina, etcétera), que hicieron para realizar la investigación. Esta calificación sería considerada por nosotros para determinar, junto con la evaluación de otras actividades, la calificación final.**

XXXIII. Cabe mencionar que el requisito para que se inscribieran en el segundo curso de metodología era el de que obtuvieran en el primero calificaciones de **Bien y Muy Bien**. Además, sólo podrían ser admitidos estudiantes de nuevo ingreso si: 1) eran invitados por alumnas y alumnos que hubieran participado en el primer curso de metodología; 2) que éstos se encargaran de sensibilizar y guiar a las nuevas compañeras y compañeros y, 3) entregar en la primera semana de clase una reseña crítica de un texto que empleamos en el primer curso, con el propósito de que tuvieran las bases mínimas para iniciar el segundo curso.

Las personas del primer curso que obtuvieron calificaciones de Bien o Muy Bien, y desearan continuar en el segundo, deberían elaborar una reseña crítica de un libro (misma que entregarían el primer día de clases), con el fin de contar con otros elementos metodológicos para aplicarlos en sus proyectos de investigación.

Los requisitos de ingreso al segundo curso para quienes no estuvieron en el primero, nos servirían para que estas personas decidieran si estaban dispuestas a asumir su responsabilidad en la materia, pues hemos tenido con este tipo de alumnos experiencias que obstaculizan el proceso educativo, tal como lo expusimos en el primer capítulo.

EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL SEGUNDO CURSO DE METODOLOGÍA

XXXIV. Al igual que en el primer curso de metodología la inscripción al segundo era libre. Para evitar que asistieran personas que desconocían nuestra forma de trabajo, solicitamos a la secretaría de servicios escolares de la Facultad, colocar un aviso en los horarios para informar a estos alumnos sobre la necesidad de platicar con nosotros, antes de inscribirse en el curso, para informarles sobre las exigencias del mismo.

El primer día de clase observamos que aproximadamente el 30 por ciento del grupo no había asistido al curso anterior de metodología. Varias personas que sí cursaron la materia en el semestre anterior, no pudieron inscribirse debido a criterios impuestos por la coordinación de los servicios escolares. **Al igual que en el semestre anterior, decidimos pasar por alto las restricciones administrativas y que esa dependencia aceptara la lista de alumnos y alumnas elaborada por nosotros.**

Cabe mencionar que en ocasiones los profesores y alumnos nos enfrentamos a una burocracia universitaria que desconoce las necesidades y criterios académicos. En esta ocasión, afortunadamente, contamos en nuestra Facultad con la comprensión de las autoridades de servicios escolares, aunque

carecemos de apoyos mínimos para realizar nuestra práctica educativa en condiciones satisfactorias.

XXXV. Como en ese semestre impartiríamos también la materia de Taller de Investigación y Redacción, comentamos con los alumnos y alumnas del grupo de Metodología II que sería importante la presencia de algunos de ellos en una clase de la primera materia, para exponer las experiencias que vivieron en el curso anterior.

Les mencionamos que sería de mucha utilidad para nosotros, los profesores, que el grupo de Taller de Investigación y Redacción conociera nuestra forma de trabajo a través de quienes ya la han experimentado. Esto les serviría a ellos también para perder el miedo de hablar frente a un grupo diferente al que están inscritos. La experiencia redundaría, les dijimos, en su desarrollo personal y profesional.

También, su presencia en ese grupo de primer semestre sería positiva para los estudiantes que acababan de ingresar a la Facultad, pues esta comunicación entre personas de distintos niveles académicos permitiría reducir el aislamiento y el individualismo, fenómenos comunes en los recintos universitarios.

En la segunda clase de Taller de Investigación y Redacción se presentaron siete alumnas y alumnos del segundo curso de Metodología. Para que hubiera un clima de más confianza, decidimos esperar fuera del salón.

Las preguntas e inquietudes de los estudiantes de primer ingreso inscritos en la materia de Taller de Investigación y Redacción, hizo que el intercambio entre ambos grupos rebasara los veinte minutos que inicialmente habíamos fijado. El diálogo se prolongó por más de una hora; sin embargo, consideramos que el tiempo había sido bien aprovechado y nos sentimos satisfechos.

XXXVI. En una de las primeras clases del segundo curso de Metodología presentamos en forma sintética nuestra propuesta metodológica, misma que habíamos expuesto con más amplitud durante el primer curso.

Después, nos dedicamos a reorganizar a los equipos de trabajo para que continuaran sus proyectos de investigación, o conocer quienes se habían quedado sin equipo porque se desintegraron (debido a que varios estudiantes no fueron admitidos por sus bajas calificaciones en el primer curso). Además, debíamos integrar a algún proyecto de investigación —de acuerdo a sus inquietudes intelectuales y profesionales— a quienes habían ingresado por vez primera al grupo.

XXXVII. En la cuarta semana de clases Gabriela Cecilia, la profesora adjunta, nos dijo que la secretaría administrativa de la Facultad le comunicó que por carecer de presupuesto no podía pagar a una misma persona dos ayudantías (también colaboraba con nosotros en el curso de Taller de Investigación y Redacción).

Nos entrevistamos con el jefe de la División de Investigación y Estudios Profesionales para solicitarle que la institución cumpliera con sus compromisos, pues esa decisión no se nos comunicó oportunamente a los profesores titulares, y ello había conducido a crear expectativas en los profesores adjuntos, de recibir la remuneración a la que tienen derecho por su trabajo docente.

Ese funcionario no resolvió el problema y nos entrevistamos entonces con el secretario general de la Facultad. **Le comentamos que en vista de que la institución carecía de recursos financieros para pagar a sus profesores, solicitaríamos al grupo cubrir los honorarios de la maestra Gabriela Cecilia. Esta situación la expondríamos al rector de la UNAM y a través de los periódicos pediríamos apoyo a la**

población ya que "la Universidad carece de recursos para cumplir con sus responsabilidades", señalamos al secretario general de la Facultad.

Al otro día, justo diez minutos antes de ir al aula para impartir la materia nos llamó el primer funcionario con el que nos entrevistamos para decirnos que "por acuerdo del director de la Facultad y por esta única vez, la institución pagaría el sueldo correspondiente a nuestra ayudante de clase". Sólo nos pidió no divulgar esta disposición pues "la Facultad carece de recursos para atender otras peticiones similares".

XXXVIII. Para facilitar la integración de las personas que no estuvieron inscritas en el curso de Metodología I, en una de las primeras clases les pedimos que se quedaran para exponerles los lineamientos filosóficos y pedagógicos (y las formas de trabajo correspondientes) en los que nos basamos para realizar nuestra práctica docente.

XXXIX. Propusimos al grupo que la exposición de los proyectos de investigación no se realizara en la materia de Metodología II, sino en la clase de Taller de Investigación y Redacción. De esta forma podríamos motivar a los estudiantes de ésta última materia para interesarse por la investigación.

También representaría para los miembros del grupo de Metodología II una buena experiencia, puesto que es diferente hablar frente a un público conocido, que hacerlo ante otro con el que no tenemos trato alguno. El grupo aceptó esta propuesta y fijamos las fechas para que asistieran a la clase de Taller de Investigación y Redacción a exponer algunos equipos sus trabajos.

Cabe señalar que los dos primeros equipos que se presentaron habían destacado por su esfuerzo y entusiasmo. Sin

embargo, fueron cuestionados por el grupo de primer semestre y, después lo comentamos con los miembros de esos equipos, se observaba en ellos cierta inseguridad y temor, pues a medida que transcurría su exposición "fueron refugiándose" en una esquina del aula.

Esta experiencia la comentamos con todo el grupo de Metodología II para que los demás equipos se prepararan mejor —no sólo en su tema, sino también anímicamente— para enfrentarse a estudiantes críticos como lo eran los del Taller de Investigación y Redacción.

Cabe mencionar aquí que uno de los equipos que recibió mayores críticas logró superar ese "fracaso" y trabajó con mayor dedicación. El resultado fue muy satisfactorio para ese equipo —y también para nosotros, los profesores— pues fue el que nos entregó el mejor trabajo de investigación, mismo que meses después, mostramos al grupo que lo había criticado.

XL. Realizamos un viaje de prácticas a Cuba al que asistieron varios estudiantes. El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de ese país les organizó —a petición nuestra— un curso sobre la realidad socioeconómica y política de la isla. Esta práctica les proporcionó un conocimiento más objetivo sobre la problemática cubana y representó, según nos lo comentaron, una experiencia importante para su formación académica.

XLI. En cierta ocasión retomamos dos hechos que presenciábamos en nuestra realidad cotidiana para llevarlos al aula, a fin de que el grupo realizara diversas actividades relacionadas con la materia. Uno sucedió durante una conferencia y el otro en una reunión de padres de familia en una escuela secundaria.

En esa conferencia sobre democracia que impartió en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, el doctor Pablo González Casanova planteó que en la definición de conceptos en ciencias sociales existe cierta carga ideológica, de conformidad con el marco teórico en el que se ubican.

Tres días después las autoridades de la escuela donde nuestra hija Minerva cursaba, en ese entonces, el primer grado de secundaria, nos pidieron asistir a una plática con la maestra de orientación vocacional para hablar sobre nuestros hijos e hijas. Dicha profesora nos dijo: "sus hijos carecen de hábitos de estudio". Tal afirmación causó sorpresa en varios padres y madres pues no esperábamos dicho comentario, ya que ponía en entredicho tanto a la familia como a la escuela.

Le preguntamos en qué se basaba para hacer tal afirmación. Nos dijo que nuestros hijos e hijas no sabían tomar apuntes, o no atendían la clase, entre otras cosas. Varios padres y madres le indicaron a la profesora de orientación vocacional que esos aspectos no eran hábitos de estudio sino métodos o problemas de enseñanza. La discusión se prolongó por dos horas en un ambiente de gran tensión.

Después de esa reunión, teníamos que impartir la clase de metodología en la Universidad, por lo que aprovechamos este hecho (considerando, además, lo expresado por Pablo González Casanova en su conferencia) para plantearle al grupo que elaborara una hipótesis, la operacionalizara y diseñara un instrumento de recolección de datos.

Así, escribimos en el pizarrón la variable que minutos antes había sido objeto de discusión en la escuela secundaria: **Hábitos de estudio** y otra que consideramos podría utilizarse para enunciar la hipótesis: **aprovechamiento escolar** (en el libro: *Guía para realizar investigaciones sociales* analizamos

con detalle el proceso de elaboración de hipótesis desde una perspectiva dialéctica).

En vista de que el grupo contaba con elementos teóricos sobre los procesos que pedíamos realizar y, además, habíamos hecho diversos ejercicios al respecto, **consideramos que no habría ningún problema para que llevara a cabo este ejercicio sin nuestra presencia. Deseábamos, por otra parte, conocer si el grupo había madurado lo suficiente para trabajar sin el maestro.**

Cabe mencionar que antes de iniciar la clase, platicamos con dos alumnas y un alumno para que observaran la actitud que asumirían sus compañeros. Les pedimos que nos entregaran sus relatos al día siguiente. Uno de ellos se presenta completo en este apartado y con relación a los otros dos, seleccionamos —por falta de espacio— algunos aspectos que en el primero no se incluyen.

Después de comentar en clase estos dos hechos, escribimos en el pizarrón las variables y, en forma imprevista, les dijimos que regresaríamos en una hora y media para recoger el trabajo que el grupo elaboraría, el cual utilizaríamos —si estaba de acuerdo— en un curso-taller sobre metodología que impartiríamos a maestros de la ciudad de Tijuana.

Los integrantes del grupo se mostraron desconcertados cuando nos dirigimos a la puerta, no sin antes decirles: "Que Dios los ayude; regresaremos a las 13:00 horas".

Tómese en cuenta que en el grupo había más de ochenta personas y que debían organizarse lo más rápido posible para tener la propuesta en un tiempo limitado.

Cuando regresamos al aula, la puerta estaba cerrada. La abrimos con cautela y entonces una alumna nos pidió un poco más de tiempo, pues aún no habían terminado. Transcurrieron cuarenta minutos y el grupo, orgulloso, nos entre-

gó su propuesta sobre los procesos de investigación antes señalados.

Lo que podíamos observar a primera vista, era la satisfacción por haber cumplido con el compromiso asumido de realizar un trabajo que ya para ese momento consideraban suyo. Cabe mencionar que no les pesó haber dedicado a la materia tiempo extra ni había inquietud por abandonar cuanto antes el aula.

Unas semanas después repetimos esta misma **forma de trabajo grupal —sin el maestro—** al solicitarles elaborar un cuestionario —con base en objetivos y temas concretos que fijamos— para conocer las opiniones de los estudiantes de nuestra Facultad sobre la actuación del presidente de la República, a un mes de haber tomado posesión.

A continuación, presentamos el relato de una de las observadoras sobre la conducta del grupo durante el tiempo que éste trabajó en clase para elaborar la hipótesis, operacionalizarla y diseñar un cuestionario para recopilar la información requerida. Este relato lo complementamos con los realizados por los otros dos alumnos, ya que, por falta de espacio, no fue posible transcribirlos en su totalidad.

¿Trabajar solos?

Araceli Chihuahua Hernández

La operacionalización de hipótesis es uno de los procesos más complicados de la investigación, porque de ello depende la correcta elaboración del instrumento para recopilar los datos empíricos. El grupo se organizó para trabajar en equipos y después tener una sesión plenaria.

El trabajo en taller —sin la presencia del maestro— nos ayudó a comprobar no sólo lo que habíamos aprendido sobre el tema sino, sobre todo, a ver el grado de madurez que ha alcanzado el grupo en general, así como la adaptación de los nuevos compañeros.

Al principio todos adoptamos una actitud seria y algunos estaban confundidos y un tanto desconcertados, pero sólo fue momentáneamente. Entonces alguien sugirió que hubiera un moderador para regular las participaciones y Laura Rojas se ofreció para ese papel. Dijeron que con la ayuda de alguien que pusiera orden avanzaríamos de manera más rápida. Laura fue apoyada por Fabiola para organizar los puntos de vista de todos y comenzamos a trabajar.

El primer paso fue tratar de formular una hipótesis, en la que todos estuviéramos de acuerdo; después, la discusión se centró en las diferencias de opinión sobre el significado de los conceptos y se definieron de manera un tanto empírica, para poder continuar con la búsqueda de los indicadores; para ello se necesitó que cada equipo dijera los indicadores que había elegido y así seleccionar los que fueran más lógicos.

Todos confrontaron sus opiniones sobre los conceptos para determinar los indicadores más adecuados. Fue entonces cuando nos dimos cuenta de que aún quedaban lagunas conceptuales y diferencias en cuanto al entendimiento de la variable: **aprovechamiento escolar**. Se generó entonces una nueva discusión pero esta vez para resolver si era correcto medirla cuantitativamente, es decir, si se consideraría como aprovechamiento escolar al hecho de obtener una calificación alta; finalmente se hizo a un lado este aspecto porque la discusión se estaba alargando y aún faltaba elaborar el instrumento.

Cabe agregar que fue precisamente el tiempo lo que nos obligó a elaborar un mal instrumento de recolección de datos y con tantos alumnos trabajando contra reloj.

En general pienso que el grupo ya es lo suficientemente maduro para trabajar sin la "vigilancia" o la dirección del maestro, aunque surgieron diferencias en cuanto a la conceptualización y por consecuencia a la organización de los datos, pero eso sucede aunque sean sólo dos las personas que realizan el trabajo.

Otro observador fue Guido Peña Reyes quien coincidió en términos generales con Araceli aunque describió otros aspectos de la reunión que no tocó esta última. Señaló:

"Debo renocer que existió mucho desorden, pero esto se debió a la copiosa participación del grupo. Esto demuestra que el miedo a la autoridad, en este caso a los profesores, aún no se pierde entre el grupo, pues cuando ellos están los compañeros son más reservados. Por otro lado, puedo afirmar que los profesores han creado un monstruo, pues observé en ese día a un grupo analítico, reflexivo, consciente de la responsabilidad que implica trabajar sin la presencia del profesor.

Creo que los profesores deben sentirse satisfechos. Ojalá que en todos los grupos donde hay desorden, éste se debiera a la inquietud por externar ideas y que cuando no se concluyera un trabajo fuera porque se quiso realizar tan bien que no se pudo terminar por eso".

La otra observadora, Mariana Ulloa Rodríguez, escribió sobre esta experiencia:

"Inmediatamente después de que Raúl y Gaby abandonaron el aula, el grupo quedó por un momento consternado y extrañado por lo sucedido. Superada esta situación, trabajamos arduamente durante dos horas para obtener los indica-

dores de las dos variables y elaborar las preguntas del cuestionario. Para mí, lo más importante no fue el resultado que se entregó a Raúl cuando regresó al salón sino los ánimos que el grupo tenía por participar en el trabajo. Además, sólo una persona abandonó el salón".

"Fue muy bonita la integración que se logró, así como la responsabilidad que mostramos. En conclusión, creo que la actitud del grupo ha cambiado y que los alumnos están más concientizados sobre su papel en el grupo y en la Universidad".

XLII. Las experiencias académicas que los docentes tenemos en los cursos extracurriculares permiten ilustrar aspectos específicos de la materia, así como motivar a los estudiantes para que realicen determinadas actividades, en nuestro caso, las relacionadas con el proyecto de investigación.

Tres días después de que dejamos al grupo trabajar solo (véase el apartado anterior), nos trasladamos a la ciudad de Tijuana para impartir el segundo curso-taller de metodología a profesores de ese lugar. Utilizamos el mismo ejemplo que pusimos a los alumnos de la UNAM.

El grupo de profesores de Tijuana se dividió en 8 equipos y cada uno formuló su propuesta de hipótesis. Una vez que todos los participantes estuvimos de acuerdo con la hipótesis que utilizaríamos para llevar a cabo el proceso de operacionalización, procedimos a trabajar. Esta hipótesis era "La falta de hábitos de estudios es un factor importante en el bajo aprovechamiento escolar". A pesar de que la hipótesis incluía sólo dos variables, su operacionalización nos llevaría a diversas discusiones epistemológicas, metodológicas y técnicas.

Después de dos horas de análisis y discusión los equipos terminaron y cada uno pasó a escribir en el pizarrón su

propuesta de operacionalización de la hipótesis. Fue entonces cuando se dio otra discusión: varias personas estaban en desacuerdo con los indicadores que proponían sus compañeros o compañeras. La discusión se volvió acalorada. Cada equipo quería imponer su propuesta. Observamos algo que hemos planteado en alguno de nuestros libros: lo que es **un indicador** de una variable para determinada persona no necesariamente se le considera así por otra.

Después de seis horas de discusión el grupo estaba "en un callejón sin salida". Parecía que en lugar de haber avanzado se hubiera retrocedido. Había cierta pesadumbre. Una de las participantes dijo que "ya habíamos perdido bastante tiempo en una discusión estéril". Ante ese desánimo, señalamos al grupo que para nosotros esa sesión de trabajo había sido la más productiva —desde el punto de vista intelectual—, que habíamos tenido en mucho tiempo. Comentamos que nos habíamos perdido en la discusión por no haber procedido correctamente. En ese momento un compañero señaló que "**no habíamos definido previamente los conceptos que estábamos operacionalizando**". Esta exigencia metodológica se pasó por alto con las consecuencias mencionadas.

Los equipos se fueron a las bibliotecas o a sus casas para traer libros y artículos que ofrecieran definiciones sobre los conceptos (variables) de la hipótesis: Hábitos de estudio y Aprovechamiento escolar. En vista de que el tiempo del curso era limitado sólo se trabajó con la variable Hábitos de estudio. Se analizaron cinco definiciones (por falta de espacio no se escriben). Con base en ellas cada equipo procedió a elaborar una definición del concepto. Se expusieron las propuestas de todos los equipos. Después, se nombró un equipo especial compuesto por un miembro de cada equipo, para que construyera una propuesta única.

Todo el proceso anterior se realizó en medio de un ambiente agradable en el que se desbordaban las pasiones a cada momento. Llevábamos trabajando dos días y al fin logramos contar con una definición del concepto (variable) para proceder a operacionalizarla. Había sido aprobada por el grupo la propuesta de definición, cuando una persona cuestionó aspectos de redacción. Se hicieron los cambios pertinentes y a partir de ese momento el trabajo se realizó con mayor facilidad. Por la noche un grupo numeroso de profesores disfrutamos en el bar del hotel, donde estábamos hospedados, la voz agradable de una atractiva cantante.

Esta experiencia la relatamos a nuestros alumnos y alumnas de la UNAM para mostrarles la complejidad del proceso de operacionalización, aun cuando se tenga cierta experiencia en la investigación (experiencia que ya habían vivido cuando los dejamos trabajar solos. Véase el apartado anterior).

Señalamos que una hipótesis de dos variables simplifica demasiado la realidad; es decir, en nuestro caso, el bajo aprovechamiento escolar se encuentra determinado no sólo por la falta de hábitos de estudio sino por diversas variables. Con la ayuda del grupo, éstas se escribieron en el pizarrón: desnutrición, pobreza cultural de la familia, falta de motivación del profesor hacia el alumno, falta de materiales didácticos, deficiente preparación del docente, instalaciones físicas inadecuadas, etcétera. A la vez estas variables se encuentran vinculadas entre sí y determinadas por otras: desempleo, subempleo, bajos salarios de la planta docente, falta de recursos y carencia de un proyecto académico fundamentado en la institución, etcétera. Asimismo, el o los efectos, en este caso, **bajo aprovechamiento escolar**, dan origen a diversos fenómenos los cuales se encuentran vinculados entre sí y pueden repercutir bajo determinadas circunstancias en las variables consideradas como causas (para una discusión más amplia

véase nuestro libro: *Guía para realizar investigaciones sociales*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1995).

Lo anterior muestra pues que la realidad es más compleja que cualquier hipótesis, ley o teoría ya que éstas son abstracciones de aquélla, las cuales construimos con el propósito de utilizarlas para iniciar el estudio intensivo de las diversas relaciones y aspectos de la realidad concreta.

XLIII. La dirección de la Facultad nos solicitó permiso para que en el grupo se realizara un concurso de oposición a fin de que los profesores interesados pudieran obtener, si resultaran aprobados por la Comisión Dictaminadora y el Consejo Técnico, la definitividad en el área de metodología. En ese concurso participamos como miembros del jurado calificador.

Después de la prueba pedagógica, Gabriela Cecilia, la profesora adjunta, pidió al grupo externar sus opiniones sobre el desempeño del profesor concursante. Esta experiencia nos sirvió para comentar la complejidad que reviste el proceso de evaluación de los concursantes y retomar un tema objeto de interés para la epistemología y la metodología: la objetividad-subjetividad en la construcción del conocimiento, en este caso la elaboración de un dictamen sobre el desempeño académico de los profesores concursantes.

En esa ocasión señalamos al grupo que para evaluar a los profesores que se inscribieron en ese concurso, la Facultad considera las siguientes pruebas: la pedagógica (impartir una clase en la que está presente el jurado), la prueba escrita que consiste en evaluar el programa de estudios que elabora el concursante sobre una materia del área, y la prueba oral que es la réplica sobre su propuesta de programa (a veces se incluye el desarrollo de un tema relacionado con el área por la que se concursa para obtener la definitividad).

También se consideran la evaluación del curriculum vitae y el desempeño del profesor en la institución. Sin embargo, puede haber dudas en los sinodales, sobre la calificación que debe asignarse al trabajo académico de los concursantes. Para elevar el nivel de objetividad de la evaluación es recomendable: 1) definir previamente los criterios de evaluación de las diversas pruebas, 2) contar con elementos para realizar una evaluación cualitativa del desempeño académico del profesor, 3) utilizar instrumentos como grabadoras, o cámaras de video, para grabar la prueba pedagógica y la oral, 4) aplicar un cuestionario al grupo en el que se impartió la clase para que éste evalúe también al profesor concursante.

XLIV. Faltaban tres semanas para terminar el curso-taller de Metodología II. Pedimos al grupo leer un breve texto sobre técnicas de muestreo para utilizarlas en la elaboración final del trabajo de investigación. Una semana después, preguntamos sobre el tema a un alumno que no había cursado con nosotros la materia de Metodología I. Esta persona no pudo contestar y se disculpó por no haber realizado la lectura.

En la clase siguiente le volvimos a preguntar sobre el tema mencionado. Nuevamente nos dijo que no había podido leer el texto. **Este hecho nos molestó ya que en el curso pedimos sólo las lecturas que resultan indispensables, con el propósito de que las realicen debidamente. Comentamos entonces al grupo que esta situación era similar a la que habíamos enfrentado justamente un año antes, en otro curso de metodología.**

Les dijimos que en aquella ocasión tuvimos que volver a la enseñanza tradicional y que esta forma de trabajo en donde prevalece el autoritarismo del profesor, si bien no la compartíamos, nos había servido en ese entonces para que el grupo

asumiera su responsabilidad en las diversas actividades académicas realizadas. Esta experiencia la describimos en el primer capítulo.

Parecía, pues, que la historia se repetía y nuevamente vinieron a nuestra mente muchas dudas. Platicamos con Gabriela Cecilia, la profesora adjunta, y compartimos con ella las inquietudes que teníamos al respecto. Sabíamos que la mayoría había respondido durante el curso, asumiendo su responsabilidad, por lo que decidimos no seguir la enseñanza tradicional en la que se impone la autoridad del profesor, tal como lo hicimos con el grupo anterior de Metodología II.

Esta desagradable experiencia, afortunadamente, no impidió que se mantuvieran las relaciones cordiales que teníamos con el grupo.

XLV. En este curso-taller solicitamos dedicar más tiempo a las investigaciones que se realizaban en equipos. Desde el principio de su trabajo les pedimos efectuar las lecturas que consideraban pertinentes para fundamentar, teórica y metodológicamente, sus proyectos de investigación.

Al terminar el curso-taller, los catorce equipos entregaron sus trabajos respectivos, los cuales nos dejaron satisfechos plenamente, tanto en su contenido como en su presentación, aunque tres de los equipos, por diversos impedimentos, no pudieron realizar trabajo de campo para recopilar información empírica directamente de su objeto de estudio. Otros, en cambio, **presentaron trabajos que cubrían los requisitos de una primera versión de un trabajo de tesis profesional, no obstante que el grupo acababa de cursar el tercer semestre de la carrera.**

Es digno de encomio el esfuerzo que realizaron los alumnos y alumnas, quienes asumieron la responsabilidad que les

correspondía en su formación académica, tal y como se habían comprometido desde el primer curso-taller de Metodología.

XLVI. Durante el segundo curso-taller se realizaron varias sesiones de trabajo en taller y mesas redondas para analizar diversos temas relacionados con la materia y para discutir cuestiones sobre los proyectos de investigación de cada equipo.

Resulta importante destacar que este tipo de técnicas didácticas permitieron consolidar el trabajo colectivo y sirvieron para desarrollar actitudes más reflexivas, críticas y propositivas en las alumnas y alumnos.

Estas prácticas escolares contribuyen, sin duda, a elevar la calidad de la formación académica, pues, por un lado, la mayoría de las personas se compromete con el trabajo grupal y, por el otro, adquieren más seguridad para participar en discusiones en las diversas materias. Esto también repercute positivamente en la vida personal de los educandos, tal como nos lo expresaron varios estudiantes, en pláticas que tuvimos fuera del aula.

XLVII. Invitamos a una investigadora de la Universidad de la Habana, Cuba, para que presentara al grupo las experiencias y dificultades de carácter metodológico que había tenido al realizar sus investigaciones. Las alumnas y alumnos mostraron gran interés en la exposición e hicieron varias preguntas a la expositora.

La presencia en el curso de investigadores que trabajan sobre problemas concretos resulta de gran utilidad para la formación de las alumnas y alumnos ya que conocen "de viva voz" la manera cómo se procedió en el proceso de investigación; por qué se siguió determinada línea teórica para susten-

tar la indagación; qué técnicas emplearon, qué obstáculos enfrentaron al recopilar información empírica, a qué conclusiones llegaron y cuáles son las propuestas que se derivan de la investigación para resolver los problemas estudiados.

Si el grupo está interesado en superarse y se encuentra preparado para escuchar la exposición de una experiencia de indagación científica, puede aprovechar la presencia del investigador invitado para formularle preguntas e inquietudes que resultan importantes para su formación metodológica y académica, en general.

XLVIII. Durante este semestre un importante número de personas participaron, al igual que en el anterior, en la aplicación del cuestionario para la evaluación institucional de los profesores de la Facultad, y colaboraron en el procesamiento de la información. Esta experiencia también se tuvo en el primer semestre de metodología, misma que se describe en páginas anteriores.

El hecho de participar formalmente —cuando se es estudiante— en actividades que directa o indirectamente están vinculadas con la carrera, representa, sin duda, una gran oportunidad para que las personas enfrenten situaciones que no van a leer en los libros, ni a comprender cabalmente a través de las explicaciones del profesor.

Las personas que participaron en este trabajo, relataron al resto del grupo su experiencia y lo que había significado para su formación académica.

XLIX. Para este segundo curso-taller preparamos una antología sobre los aspectos empíricos de la metodología de investigación. Cabe mencionar que preferimos que los estudiantes **realizaran pocas lecturas pero a conciencia, y no dejar decenas de textos para reseñar cuando la experiencia**

nos indica que rara vez, en el sistema tradicional de enseñanza, las personas podrán hacerlo en forma adecuada.

Asimismo, con la antología pretendíamos que el grupo tuviera otros enfoques y usos de la metodología para que cada persona iniciara la elaboración de su propuesta metodológica, incorporando las experiencias adquiridas durante el trabajo de investigación.

Dicho proceso de elaboración dura toda la vida, pues la propuesta metodológica se modifica en consonancia con las exigencias sociohistóricas concretas, el marco filosófico, epistemológico y teórico en el que se sustenta la investigación, así como en los cambios que se observan en el objeto de estudio.

L. Durante este semestre el grupo elaboró un cuestionario sobre la actuación del presidente Zedillo en las primeras semanas de su gobierno. Dicho instrumento se aplicó a estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Con base en la información recopilada se enseñó al grupo el procesamiento de los datos y su análisis.

Sin duda, la experiencia nos permite afirmar que el proceso educativo podrá alcanzar sus propósitos con mayor facilidad y se lograrán aprendizajes significativos, si la impartición de un tema se ilustra con experiencias de la vida cotidiana de los alumnos y alumnas.

Cuando se logra que participen en la realización de actividades concretas para aprender haciendo, la experiencia que se adquiere, a través de la práctica, permitirá que el aprendizaje sea más duradero y se incorpore realmente a su formación académica.

LI. El semestre lectivo en el que impartimos la materia de Metodología II, fue uno de los más cortos que se han progra-

mado en la Facultad. Esto, junto con dos viajes que realizamos fuera del país para impartir cursos y conferencias, nos impidió invitar —como lo habíamos hecho en cursos anteriores— a diversos profesionistas, especialmente de la esfera gubernamental, con el fin de que expusieran al grupo sus experiencias en el campo de la investigación.

Tampoco pudo realizarse una actividad de "laboratorio" que nos hubiera permitido observar la conducta de dos personas frente a una situación determinada. Lo que hemos hecho en otros cursos, es elegir al azar a dos personas para que una actúe como entrevistador(a) y la otra como entrevistado(a), con el propósito de que el grupo observe la aplicación de un cuestionario. Después de la experiencia analizamos los aciertos y errores que se cometieron para tratar de corregirlos.

En ocasiones enfrentamos —ya como profesionistas— situaciones desagradables como las que vivimos cuando estamos frente a un directivo que cuestiona nuestro trabajo sin consideración alguna, y busca exhibir las limitaciones de nuestra formación académica. Por ello, le decimos al grupo, es preferible que durante la clase, en donde existe un ambiente de respeto y compañerismo, conozcamos nuestros errores y limitaciones para tratar de corregirlos, y no esperar hasta egresar de la carrera para enfrentar experiencias de esta naturaleza, que pueden llegar a frustrarnos.

Para preparar a los estudiantes con el propósito de enfrentar este tipo de situaciones, hemos realizado —en otros cursos— una actividad de "laboratorio" que consideramos importante para su formación. Creamos artificialmente una situación en el grupo: nos colocamos en el papel de directivos para discutir con un alumno o alumna (elegido al azar) el proyecto de investigación elaborado por su equipo. De esta forma, obligamos al grupo a prepararse tanto académica como aní-

micamente para defender sus trabajos fuera del ámbito escolar, a fin de que el temor, la angustia, que sentimos la mayoría de las personas ante situaciones de este tipo puedan poco a poco superarse.

LII. En los cursos-taller sobre metodología buscamos que los aspectos técnico-instrumentales de la investigación se analicen dentro de la propuesta metodológica correspondiente y se realice una reflexión epistemológica al respecto. Con base en las lecturas y experiencias que cada estudiante ha tenido durante la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, le pedimos al final del segundo curso analizar las siguientes cuestiones: 1) Las relaciones de dichos instrumentos con los procesos de investigación anteriores: formulación de objetivos, planteamiento del problema, marco teórico y conceptual e hipótesis; 2) Los problemas teórico-metodológicos que surgen en el proceso de elaboración de tales instrumentos; 3) Las condiciones sociohistóricas en las que se elaboran y aplican los instrumentos; 4) La relación entre el sujeto (investigador) y el objeto de conocimiento (individuos, grupos); 5) Las dificultades para lograr una mayor objetividad en la información empírica que se obtiene a través de los instrumentos de recolección de datos y, 6) El análisis e interpretación de la información y su vínculo con: el planteamiento del problema, los objetivos, el marco teórico y conceptual y la(s) hipótesis de investigación.

LIII. La profesora adjunta, Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz, llevó a cabo diversas actividades con el grupo durante nuestros viajes a Cuba y a Argentina. En vista de la importancia del trabajo que realizó y las experiencias que vivió, le pedimos elaborar un resumen al respecto:

"El martes 8 de noviembre de 1994 nos dedicamos a reflexionar y discutir cuáles habían sido las deficiencias de las primeras reseñas críticas que el grupo había entregado; se aclararon dudas sobre la forma de evaluar sus trabajos y nos pusimos de acuerdo sobre las actividades que realizaríamos las clases siguientes.

En la clase del día jueves 10 de noviembre, ocurrió una situación interesante. Al momento de llegar al salón de clases a la hora acostumbrada, encontré sólo a unas 30 personas, lo cual me extrañó porque en otras ocasiones a esa hora ya había llegado la mayor parte del grupo. La situación no cambió en los minutos siguientes. Pregunté a los alumnos que se hallaban en el salón si sabían cuál era la causa de la inasistencia de sus compañeros, pero nadie sabía la razón.

Ante esa situación tuve que aludir al compromiso que todos habíamos asumido desde el inicio del curso, por lo que les dije que si ellos no iban a asumir su responsabilidad, no podíamos seguir con el trabajo académico programado.

Después de algunas intervenciones de los alumnos y alumnas tomamos la decisión de realizar una actividad sólo con las personas presentes. La actividad consistió en hacer un ejercicio de reflexión individual, en el cual pusieran en práctica las herramientas metodológicas que habían aprendido a lo largo de los cursos de Metodología I y II. Tenían que elaborar una propuesta de cómo realizar una investigación en torno a un tema que les indicamos: "La democracia en un sistema de participación electoral". Se les dijo que no era necesario consultar algún texto vinculado con el tema, pues lo que interesaba era conocer cuál era el camino que cada uno de ellos seguía y cómo argumentaban su forma de proceder.

Después de aclarar algunas dudas, los alumnos empezaron a trabajar. En ese momento, llegaron los demás compañeros y compañeras, quienes justificaron su tardanza debido a que

un profesor de otra materia les había pedido escuchar una conferencia para su materia y no habían tenido tiempo de avisarnos. Después de hablar con ellos en torno a tal situación, acordamos que participaran también en la actividad académica que habíamos organizado.

En la siguiente clase, después de haber tenido un fin de semana para trabajar, todos los alumnos y alumnas llegaron con su propuesta.

La sesión anterior habíamos decidido que algunos de los trabajos fueran expuestos ante el grupo y ante dos personas que invitamos para enriquecer la discusión, así como para que los estudiantes se acostumbraran a que su auditorio no sería siempre el mismo. Las dos personas que estuvieron con nosotros ese día fueron: una socióloga que trabaja en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, y una alumna del curso de Taller de Investigación y Redacción que impartíamos también en ese mismo semestre.

Después de las exposiciones de las personas seleccionadas se abrió un debate. Las observaciones de nuestras invitadas y del grupo en general, enriquecieron las discusiones sobre los aspectos metodológicos que se presentaron, mismas que adquirieron un tono polémico en cierto momento. Observamos que todos querían aportar algo y la mayor parte de ellos lo hicieron. En vista del interés despertado, se decidió continuar con esta actividad en la clase siguiente a fin de que todos los miembros del grupo expusieran sus trabajos.

Este ejercicio arrojó interesantes resultados:

- 1) Las propuestas ofrecieron la posibilidad de abrir una rica discusión sobre temas metodológicos, en donde los alumnos y alumnas tuvieron la oportunidad de recupe-

rar críticamente los conocimientos aprendidos, con sus fallas y aciertos.

- 2) Después de sus exposiciones, llegamos juntos a la conclusión de que a pesar de que partimos de elementos metodológicos semejantes, cada persona los organiza y utiliza de la manera que cree más conveniente para satisfacer sus necesidades de trabajo.
- 3) Los miembros del grupo se animaron a exponer y a defender la propuesta que ellos habían elaborado, con base en los conocimientos y experiencias obtenidas durante ambos cursos de metodología".

LIV. También debe destacarse la participación responsable, entusiasta y de alto nivel que tuvo la profesora Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz, quien nos ayudó en todas las actividades de los dos cursos de metodología. Su participación comprometida con nuestra forma de trabajo fue decisiva para lograr los objetivos propuestos. Cabe mencionar que ella se hizo cargo de la clase por cuatro semanas cuando salimos del país a impartir cursos y conferencias. También Gabriela Cecilia impartió diversos temas relacionados con la materia y sus comentarios en todas las clases fueron muy importantes para la formación académica del grupo.

LV. Cuatro meses después de concluir el segundo curso de metodología, Gabriela Cecilia presentó su examen profesional para obtener el título de Licenciada en Sociología, con la tesis: *Participación social en la educación en la propuesta de modernización educativa (1988-1994)*. A su recepción profesional asistieron varios alumnos y alumnas de los cursos de metodología debido, por un lado, al afecto que le tienen a Gabriela Cecilia

y, por el otro, al interés de estar presentes en un examen profesional, lo cual resulta importante para su formación académica y sirve, además, de motivación para avanzar en sus estudios con mayor entusiasmo.

Participaron como miembros del jurado: Amparo Ruiz del Castillo (asesora de la tesis), Fernando Jiménez Mier y Terán y quien escribe estas líneas. En el examen profesional de Gabriela Cecilia se rompió con muchas formas tradicionales que todavía predominan en la UNAM y que reproducen los planteamientos positivistas.

En lugar de sentar "en el banquillo de los acusados" a la sustentante, "a prudente distancia" del jurado —lo cual sirve para demostrar que quien tiene el poder, la capacidad de decidir es éste último— acordamos que Gabriela Cecilia se sentara en la misma mesa donde estábamos los sinodales para entablar con ella un diálogo.

Más que formularle preguntas sobre aspectos específicos de la tesis, la intención de los miembros del jurado era —de acuerdo con la perspectiva filosófica-pedagógica que guía nuestra práctica educativa— comentar y discutir con Gabriela Cecilia su trabajo.

Además, la idea era que ella tuviera oportunidad de exponer, en forma amplia: los planteamientos teórico-metodológicos en los que sustentó su trabajo de investigación, el contexto sociohistórico donde se ubicaba su objeto de estudio, los problemas que enfrentó durante la elaboración de la tesis, así como las conclusiones a las que llegó y las propuestas surgidas del trabajo de investigación. Asimismo, Gabriela Cecilia expresó sus inquietudes intelectuales y sus compromisos personales como socióloga. En el intercambio de ideas y experiencias se reflejaban, sin lugar a dudas, concepciones del mundo, de la vida y de la educación, en particular, así como los compromisos, inquietudes y frustraciones presentes

en quienes buscan no sólo explicar los procesos sociales, sino participar en la transformación de la realidad.

En el intercambio de opiniones salieron a la discusión diversos procesos, instituciones y actores sociales: la política educativa, la participación social, la escuela, el Estado mexicano, la ideología, las clases sociales, los gobernantes del sexenio pasado y del actual (Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo), pero también estuvieron presentes el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Subcomandante Marcos.

El lugar donde se encontraba Gabriela Cecilia permitió que ella no sólo se dirigiera a los miembros del jurado sino que incorporara también a la discusión al auditorio compuesto por más de 70 personas. Este proceso de involucramiento acercó más al público al examen profesional, es decir, lo incorporó a la discusión, en lugar de ignorarlo como es la costumbre en la inmensa mayoría de las ocasiones.

La participación de Gabriela Cecilia permitió demostrar varias cosas: 1) El examen profesional puede servir como un espacio para que el o la sustentante muestre su capacidad de análisis, de reflexión, de síntesis, así como su talento para exponer sus planteamientos en forma clara y amena, a fin de que sean comprendidos tanto por el jurado como por el público en general; 2) Ese acto por demás importante en la vida de un estudiante-profesionista, no tiene que ser visto sólo como un momento para cumplir con un requisito de carácter administrativo-burocrático, sino fundamentalmente como una ocasión de gran trascendencia en la vida académica y profesional de quien se ha atrevido a llegar hasta ese momento; 3) El examen profesional no tienen que verse como el espacio en el que se van a enfrentar dos rivales: el o la sustentante y el jurado, sino como la oportunidad que se tiene por ambas partes de armar una discusión académica de alto

nivel, en donde puedan confrontarse ideas así como plantearse dudas, reflexiones y propuestas en un diálogo franco, en el que prevalezca el respeto. Finalmente, 4) Los miembros del jurado también aprendemos durante ese proceso, pues tenemos la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias con quien ha trabajado de manera profunda un tema de nuestro interés.

También rompimos con otras normas que todavía prevalecen en la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior. Nos referimos al hecho de que es sólo el jurado el que interroga al sustentante. En esa ocasión, los sinodales cedimos parte del tiempo para que el público participara en el examen profesional. Varias personas formularon a Gabriela Cecilia diversas preguntas, dudas e inquietudes, las cuales fueron atendidas debidamente por ella.

Al final del examen profesional se rompió con otra norma: en lugar de que el presidente del jurado leyera el resultado de la deliberación que se realiza después de la réplica del sustentante y "tomara la protesta" correspondiente, la primera actividad la realizó el sinodal que fungió como secretario, y la segunda la llevó a cabo quien participó como vocal.

El jurado le otorgó **Mención honorífica** a Gabriela Cecilia por: su trabajo de tesis, la réplica correspondiente, su elevado promedio y su trayectoria académica (Premio Medalla Gabino Barreda que otorga la UNAM a los estudiantes más destacados). El público —sus alumnos, alumnas y familiares— le otorgaron otro premio muy merecido: un aplauso prolongado.

Antes de abandonar el recinto en el que se realizó el acto recepcional de Gabriela Cecilia, los miembros del jurado: Amparo Ruiz del Castillo, Fernando Jiménez Mier y Terán y quien escribe esto, comentamos que ese había sido el mejor examen profesional al que habíamos asistido, pues no sólo

hubo una excelente réplica sino que la relación que se estableció con el público no pudo haber sido mejor. Todos aprendimos en ese acto. Ojalá y que los profesores motivemos a nuestros estudiantes a asistir a exámenes profesionales como una necesidad imperiosa, a fin de lograr una cultura académica que contribuya a nuestra superación profesional.

Capítulo V

REFLEXIONES SOBRE LO QUE SUCEDE FUERA DEL AULA

¿Epílogo, o introducción a nuevos procesos de investigación?

Durante años hemos discutido con profesoras, profesores y estudiantes una inquietud que tenemos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se refiere a lo que sucede fuera del aula y del "momento educativo":

- 1) ¿Cuáles son las diferencias entre el profesor y los estudiantes sobre la manera de percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2) ¿Los cambios que se operan en el aula, a nivel individual y grupal, son duraderos o sólo permanecen mientras existen las condiciones adecuadas y la presencia del profesor?

- 3) ¿Hasta qué punto los planteamientos de la pedagogía crítica que orientan el proceso educativo en un determinado curso, buscan recuperarse por parte de los alumnos y alumnas en las demás materias de la carrera, muchas de las cuales se imparten de acuerdo con la pedagogía tradicional?
- 4) ¿Los cambios de conducta de los estudiantes que se observan durante el proceso educativo, trascienden realmente a su medio familiar y social, en general?
- 5) ¿De qué forma los conocimientos, experiencias y habilidades que adquieren en el aula se incorporan a su formación académica y a su práctica social?
- 6) ¿Cuáles de estos elementos del proceso educativo sirven para delinear su proyecto de vida profesional?
- 7) ¿Qué piensan los estudiantes sobre su formación académica, el medio profesional de la carrera que cursan y la realidad social en donde van a ejercer su profesión?
- 8) ¿Corresponde la formación académica que se recibe a las exigencias profesionales y necesidades sociales de nuestra realidad histórica concreta?

Estas cuestiones seguramente están en la mente de muchas profesoras y muchos profesores; constituyen, sin duda, un núcleo central de problemas que deben ser retomados dentro de un marco sociológico y pedagógico que permita el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la problemática escolar en su conjunto, en sus diversos y complejos

vínculos con la realidad social, económica, política y cultural del país.

Queda, por último, expresar una inquietud: la pasividad y el conformismo que se manifiestan en el ámbito escolar sirven, sin duda, para reforzar las relaciones de poder presentes en las instituciones académicas, así como las relaciones sociales dominantes que se observan en todos los ámbitos de la sociedad.

Por ello, la formación de profesionales reflexivos, críticos y propositivos no es una tarea fácil, puesto que rebasa —con mucho— el espacio escolar y constantemente nos lleva a cuestionar nuestra práctica educativa; a repensar el papel que tenemos los educadores en una realidad social, política y económica en crisis que nos afecta, al igual que a nuestros estudiantes y a toda la institución escolar.

En la práctica educativa, docentes y alumnos tenemos que enfrentarnos constantemente a la ideología dominante que se manifiesta en la escuela, la familia y en la sociedad en su conjunto, la cual nos lleva muchas veces a adoptar una conducta utilitarista, orientada a satisfacer los intereses individuales sin un compromiso social que permita cambios profundos en nuestra sociedad.

El surgimiento de la nueva mujer y del nuevo hombre, que sean capaces de asumir su responsabilidad histórica para participar activa y críticamente en la transformación de su medio social, parece un proyecto imposible de concretar, una utopía, pero sin ella nuestro futuro, de por sí incierto, carecería de sentido.

Muchas personas luchamos por hacerla realidad, trabajando en diversos ámbitos de la sociedad en los que enfrentamos situaciones personales, institucionales y sociales, en general, difíciles y enajenantes. Varios sucumbiremos antes de ver realizado este sueño de construir un mundo mejor en

donde la explotación del hombre por el hombre, desaparezca. Es posible que el Che Guevara haya pensado en esta utopía antes de morir, y a la que dedicó toda su vida sin vacilación alguna, anteponiendo los intereses del género humano a los suyos, tal como lo expresó en una frase ya célebre: "¡Qué importa la vida de un hombre, cuando está en peligro el futuro de la humanidad...!"

Capítulo VI

REFLEXIONES, CRITICAS Y SUGERENCIAS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS

En este capítulo se presentan los comentarios de algunos alumnos y alumnas sobre lo que significó para su formación académica y su vida en general el haber participado en esta experiencia de investigación-acción. También se incluyen los de la profesora adjunta Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz.

Araceli Chihuahua Hernández

Como egresada del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), fue muy difícil adaptarme a la manera de enseñar que predomina en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Las clases eran hasta ese momento tradicionales y, la verdad, comenzaba a fastidiarme el método de enseñanza de la mayoría de mis profesores. Tenía que esperar a que ellos hicieran todo y yo sólo debía tomar apuntes sin comprender, muchas veces, lo que escribía. Por eso, al iniciar el primer

curso de Metodología estaba casi segura de que sería una clase como todas las demás.

Cuando el profesor Raúl Rojas Soriano nos preguntó cómo queríamos que se impartiera el curso y pidió opiniones sobre el método de enseñanza-aprendizaje que nos proponía para impartir la materia —una propuesta que se lleva a la práctica en el CCH pero que en la Facultad aún no es muy aceptada— me di cuenta que la clase de metodología iba a ser diferente. Incluso, antes de iniciar el curso, estaba pensando qué hacer para cambiar mi actitud frente al método de enseñanza que se sigue en la Facultad que, me parece, es obsoleto y poco productivo, especialmente para un alumno de las ciencias sociales, debido a que limita la participación crítica que debe imperar en su formación.

La propuesta del profesor no era nueva para mí, sólo que no pensé encontrar a alguien con esa actitud dentro de la Facultad. Aunque hay algunos maestros que buscan la participación del alumno pero cuando se sienten criticados o aludidos en algún aspecto prefieren que sigamos fungiendo como simples receptores. No suena coherente que dentro de la Facultad se nos limite para ser críticos; sin embargo, se da esta situación y aunque no todos, sí una gran mayoría de los alumnos prefiere estar en el anonimato.

Desde que ingresé a la Facultad, traté de participar activamente en las clases en lugar de acoplarme al sistema de enseñanza tradicional. Sin embargo, observé que para mis compañeros era más fácil asumir una actitud pasiva, tal vez por ser más cómoda; preferimos ser un grupo de receptores comunes y olvidamos nuestra capacidad de crítica y, sobre todo, olvidamos que estamos en la edad de hacerlo, de cambiar el mundo y adaptarlo a nosotros.

El inicio del primer curso no fue fácil ya que sufrimos para adaptarnos como equipo de trabajo. Al principio, la actitud

del grupo fue de apatía y en ocasiones, de indiferencia. Creo que esto se debía a que todos temíamos hacer el ridículo, pensábamos que seríamos rechazados; lo que hacíamos entonces era autocensurarnos para no arriesgarnos a opinar debido a nuestros prejuicios, hasta cierto punto absurdos, pero comprensibles para quien se enfrenta a un público numeroso y a un nuevo ambiente.

Las dinámicas grupales permitieron que poco a poco todos expresáramos nuestros puntos de vista con relación a los temas de la clase, o para discutir sobre algún hecho importante ocurrido en la realidad social en la que vivíamos en ese momento y que tuviera relación con la materia.

Por tal motivo, es importante destacar el papel que jugaron las mesas redondas en los dos cursos, ya que de esa manera sentíamos que la clase era nuestra. Ahí podíamos debatir abiertamente sobre el tema que se tratara y como había un ambiente de respeto todos participaban con sus opiniones y preguntas. Esto se logró después de algunos meses de trabajo constante.

Hubo quienes llegaron a participar con bastante frecuencia por lo que una parte del grupo supuso la existencia de algún favoritismo por parte de los profesores Raúl y Gabriela. Ya casi para terminar el curso, podría decir que el grupo era más inquieto, participativo y capaz de expresar sus opiniones con mayor facilidad.

Todo esto fue producto de las actividades que se realizaron dentro del curso como las ya mencionadas mesas redondas, las exposiciones de los trabajos de investigación y los debates un tanto informales que se realizaban cuando era necesario discutir algún hecho sociopolítico que ocurría en ese momento.

Me atrevería a asegurar que al final del curso de Metodología I ya se había inyectado en algunos de nosotros la inquietud

tud por participar no sólo en esa clase sino también en otras materias, aunque tuviéramos que enfrentarnos a maestros totalmente apáticos que se niegan a tener una mejor comunicación con sus alumnos.

Fue así como al terminar el primer curso las personas que logramos comprender y hacer nuestra esa nueva propuesta educativa, entendimos que se trataba de aprender a manejar la libertad de opinión que nos brindaban los profesores. Por ello más del 70 por ciento del grupo decidimos inscribirnos al segundo curso de Metodología con el profesor Raúl Rojas Soriano.

Quienes no habían participado en el primer curso, sólo fueron aceptados en el siguiente curso si tenían algún conocido que pudiera "responder" por ellos, con el fin de integrarlos al trabajo grupal. De esta manera quedó conformado el grupo para iniciar el segundo curso.

Es muy importante mencionar el problema con el que se enfrentaron los nuevos compañeros; hubo al principio un rechazo generalizado hacia ellos pues les pusimos ciertas trabas para que formaran parte del grupo. Observé cambios en la actitud del grupo: en sólo dos meses se nos había olvidado que debíamos mantener una actitud crítica, participativa y no meramente receptiva.

Al principio, el nivel de participación bajó notablemente, pues los nuevos alumnos permanecían callados debido, posiblemente, a que sentían cierto rechazo de parte de los demás compañeros. Fue necesario que pasara un poco de tiempo para que nos aceptáramos unos a otros, lo cual permitió elevar el nivel de participación.

Algunos nos cambiamos de equipo de trabajo, otros formamos nuevos equipos y de esta manera se siguió con la elaboración de los proyectos de investigación. Durante el segundo curso se continuó con la misma forma de trabajo.

Al terminar el segundo curso, algunos compañeros me expresaron en pláticas informales los cambios que en ellos se empezaban a dar, como estudiantes. Comentaron haber cambiado en cuanto a elevar su capacidad de crítica hacia la realidad y de poder externalizar su opinión en diversos grupos, sin temor a la censura o al ridículo. Otras personas no sólo hablaron de su cambio como alumnos sino como miembros del medio social en donde se desenvuelven: familia y amigos.

Después de terminar los dos cursos de metodología pude comprobar, con base en las pláticas que tuve con algunos compañeros, que la forma de trabajar en dichos cursos les fue de utilidad pues en las clases que cursan actualmente expresan con más facilidad sus opiniones, sin las inhibiciones que antes tenían; observo que los compañeros hablan con más libertad y procuran no autocensurarse pues ya se sienten con mayor capacidad para expresarse. Sin duda, se consiguieron avances en su desarrollo personal. Los logros tal vez no sean radicales pero al menos se inició un proceso de cambio en la actitud individual de los estudiantes y como miembros de un grupo.

Martha Elba Baeza Guerrero

La elección de los profesores se realiza en forma libre a partir del segundo semestre de las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Al saber que el profesor Rojas Soriano impartiría la materia de Metodología I, decidí inscribirme en su curso.

El principal motivo que influyó en mi decisión fue que ya conocía al profesor a través de uno de sus libros (*El proceso de la investigación científica*); por lo tanto, representaba una

buena oportunidad para tener contacto directo con el autor de un libro que ya había leído.

Los métodos pedagógicos de la educación activa que el maestro utilizó me eran familiares pues soy egresada del Colegio de Ciencias y Humanidades; por lo tanto, el responsabilizarse uno mismo de su aprendizaje constituye uno de los postulados de este tipo de educación, que reafirmé durante los cursos-taller de Metodología I y II.

Así, los conocimientos adquiridos durante estos dos semestres me ayudaron no sólo en mi formación académica, en la que aprender a investigar a través de la práctica resulta fundamental, sino también en mi formación personal, ya que los conocimientos adquiridos en las clases de metodología los he empezado a aplicar en mi medio familiar y social.

Además, considero que estos cursos no hubieran sido tan sencillos sin la valiosa ayuda de Gaby, la profesora adjunta, quien con sus consejos y su amistad facilitaron la comprensión de la materia. Agradezco también sus acertadas observaciones y sugerencias sobre el proyecto de investigación, las cuales se reflejaron en el trabajo final.

Por último, y como reza el dicho, "lo que bien se aprende nunca se olvida", los conocimientos que adquirí en las materias de Metodología I y II estarán presentes siempre en mi mente, ya que lo importante de estos cursos fue que no sólo se estudiaban las grandes teorías, sino que se trataban de llevar a la práctica, lo cual resulta muy valioso para la formación de todo estudiante.

Rosa María Damián Márquez

Cursar las materias de Metodología I y II con el profesor Raúl Rojas Soriano, resultó para mí una experiencia intere-

sante por varias razones:

En primer lugar, porque aprendí a realizar un verdadero trabajo de investigación, a pesar de los diversos obstáculos que tuve que enfrentar durante su elaboración.

Cabe destacar que la clase se llevó a cabo en un ambiente de respeto, donde siempre existió la libertad de expresión y donde el profesor constantemente nos brindó su apoyo y externó su confianza en nosotros para que saliéramos adelante con nuestros trabajos.

Gracias a esto, aprendí a ser más responsable, a comprometerme con mis estudios y con la Universidad a la que pertenezco. Es decir, vi la vida de otra manera: Tomé conciencia de que la situación que actualmente aqueja al país requiere de personas mejor preparadas, que sean capaces de resolver los problemas que se generan en nuestra sociedad, con el objetivo de lograr un cambio tanto de mentalidad, como en nuestros actos.

Además, es necesario tener en cuenta que no debemos ser estudiantes únicamente en la escuela —y al salir de ella olvidar todo lo aprendido—, sino que hay que demostrarlo con nuestras actitudes y aplicar los conocimientos en las diversas actividades que realizamos en la vida cotidiana.

En fin, los cursos me dejaron gratas experiencias y satisfacciones que tendré siempre en cuenta...

Juan Carlos Gutiérrez Monroy

Para comenzar este breve escrito es conveniente recalcar la excelente labor realizada por el profesor, pues además de lograr un cambio de actitud frente a la vida profesional, consiguió que la mayoría de nosotros aprendiera cuestiones metodológicas básicas sobre la investigación y la docencia.

En general, los dos semestres cursados con el profesor Raúl Rojas Soriano fueron, creo yo, un parteaguas en la vida estudiantil de nosotros, pues el sistema desarrollado durante un año en el aula A-304 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, nos dejó ver que el estar en ella no sólo significa aprender, sino conocer y crear.

Además, Raúl Rojas Soriano, enseñó a sus discípulos cómo desenvolverse en otras clases, así como en su vida personal. Hizo del simple salón de clases un todo, es decir, un lugar para aprender, convivir y hacer amigos.

También quiero reconocer la labor de la profesora adjunta Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz ya que ella fue parte importante dentro de ese trabajo, pues sentó las bases para un excelente ambiente dentro del aula, lo cual nos llevó al gusto por una materia que a la mayoría de los alumnos de la Facultad nos parece aburrida y difícil.

Fue una experiencia muy grata el haber cursado la materia con estos excelentes profesores, ya que el Dr. Raúl Rojas Soriano, independientemente de su prestigio, es una persona que enseña cómo llevar a cabo un trabajo de investigación. Además, ofrece su amistad y la difunde dentro del grupo y eso es motivador para cualquier estudiante.

En conclusión, puedo decir que fueron unos cursos muy productivos y aunque tuvimos algunos momentos desagradables, fueron básicos para el desarrollo de todos nosotros.

Omar Ramos Martínez

La experiencia adquirida en los dos cursos de metodología con el profesor Raúl Rojas Soriano fue de gran ayuda para cambiar mi actitud tanto en la vida personal como académica; aprendí y valoré muchas cosas en estos cursos.

Por ejemplo, el profesor nos enseñó diversas cosas y nos dio consejos acerca de la vida académica que tal vez algunos de ellos no sean de mucha utilidad ahora, pero que en el futuro nos servirán de mucho, independientemente de la carrera que cursemos.

En varias ocasiones decíamos que el maestro exageraba en cuanto a la forma de trabajar en clase; sin embargo, ahora, con el paso del tiempo, me están sirviendo mucho esas exigencias: el cuidar la entrega de trabajos (presentación, redacción, ortografía, etcétera); interés por conocer la forma de trabajar de otros profesores, así como asumir una actitud más participativa en las clases.

En mi vida personal también ha habido cambios pues he tratado de llevar a la práctica todas esas enseñanzas; esto me ha obligado a dar un giro en mi vida en ocasiones hasta de 180 grados, sacrificando muchas cosas para poder ser mejor.

Algo que no debo pasar por alto es a Gabriela, profesora adjunta. Ella es un gran ejemplo a seguir por nosotros pues aparte de ser una gran persona, es de admirarse su capacidad académica. La verdad es que no tengo palabras para describir su interés para que nos superáramos, mucho menos para agradecer a ella y a Raúl lo que aprendí en su clase.

Otra cosa que me gustaba y admiraba del maestro Rojas Soriano y de Gaby era la comunicación y confianza que nos tenían. Aunque a veces él era un poco duro con nosotros por fallarle varias veces en clase, también nos soportó mucho, al igual que Gaby, quien nos daba "chance" de entregar trabajos retrasados, entre otras cosas. Existen diversas cuestiones que tal vez no las he mencionado, pero que me han servido de mucho y que nunca voy a olvidarlas. Gracias por todo.

Jacqueline Gpe. Cadena Almaraz

El haber trabajado con el Dr. Raúl Rojas Soriano y su auxiliar, la profesora Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz, durante los cursos de Metodología I y II, fue una agradable experiencia en lo académico y en el trato personal.

Sobre lo primero, el llevar los conocimientos teóricos a la práctica investigativa, el acercarse a un hecho concreto para su estudio; describirlo y procurar justificarlo objetivamente fueron, en mi opinión, metas alcanzadas. Considero que por lo menos la mayor parte del grupo logramos asumir a la investigación social como un compromiso propio y con la colectividad, así como un requerimiento para la solución de problemas y como un "proceso".

Nuestro profesor decía: "la investigación no es una receta de cocina, es un proceso... es una red de innumerables vínculos entre las variables, entre lo general y lo particular y entre lo concreto y lo abstracto". Es difícil entender al principio esta idea, y más aún llevarla a la práctica, pero en mi caso, fue muy enriquecedor aproximarme hasta donde mis capacidades me lo permitieron para realizar tal idea.

No obstante la calidad del programa de estudios, pienso que hubiera sido benéfico abundar en ciertos temas, específicamente me refiero a la corriente del Positivismo y a sus ramificaciones, así como dedicar más tiempo a la parte técnica (muestreo y análisis estadístico).

Por otro lado, regresando al planteamiento original, debo reconocer en mi calidad de alumna, la disposición del Dr. Rojas Soriano para atendernos e interesarse en nosotros, sus ex-discípulos. Son actitudes poco comunes en los profesores, me atrevo a decir, en todos los niveles de enseñanza.

Desafortunadamente, no todos lo apreciamos por igual; hubo compañeros que se aprovecharon del clima de confian-

za y se dedicaron a repetir íntegramente los planteamientos del profesor, de externar puntos de vista sin sustento, y de entender y hacer las cosas a su manera, con el pretexto de "ser críticos y no caer en los vicios de la educación tradicional". Para poder detener estos excesos de los alumnos, considero necesario establecer ciertas reglas desde el principio del curso.

Finalmente, en los dos semestres de estudio, tuvimos la oportunidad de trabajar con Gabriela, la profesora adjunta. Su ayuda nos permitió aclarar aspectos sobre los temas impartidos en clase y llevar a la práctica las recomendaciones para realizar los trabajos de investigación.

Espero que mis comentarios sean de interés a fin de mejorar la impartición de las clases de metodología y para conocer el grado de asimilación de la misma por parte de los alumnos.

Nonantzin Martínez Aguilar

El proceso de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases puede resultar trascendental para la formación de excelentes investigadores sociales, si con empeño y dedicación por parte de alumnos y profesores se busca la consecución de metas claras y precisas.

Un factor importante que muchas veces limita el proceso de conocimiento, es la forma como se nos imparten las clases; generalmente adoptamos una actitud pasiva, de simples receptores frente a lo que nos dice el maestro, quien a su vez siempre trata de imponer sus puntos de vista.

¿Por qué seguir con ese esquema tradicional del proceso educativo, si podemos aplicar uno más dinámico y con participación activa de todos para que resulte más provechoso?

Ese es el objetivo de los cursos de Metodología I y II que imparte el Dr. Raúl Rojas Soriano: trabajar no solamente en el nivel teórico aceptando lo que dicen los libros tal cual, sino poner en práctica nuestros conocimientos, investigando, analizando, debatiendo conjuntamente las experiencias.

La pedagogía que lleva a cabo el profesor Rojas Soriano permite que nuestra formación académica traspase los límites de ser sólo personas receptivas de información que posiblemente se pierda después. Dicha forma de enseñanza-aprendizaje busca transformar nuestra realidad personal y social, siempre orientada hacia una educación que corresponda con las exigencias actuales de la sociedad en la que vivimos.

Las asignaturas que cursé con el Dr. Rojas Soriano resultaron para mí una nueva experiencia, pues en ninguna otra materia se tenía ese contacto tan directo con todos los alumnos. El grupo participaba y daba sus puntos de vista y siempre se tomó en cuenta a cada persona, sin excepción alguna. Lo mejor de todo esto es que logramos hacer de nuestro grupo un círculo de trabajo muy bien organizado y crítico.

Creo que cada uno de nosotros tiene todavía esas clases en la mente, cuando se nos habla en otras materias de alguna teoría o filosofía, o cuando nos reunimos en equipos o cuando tenemos que realizar una investigación.

La metodología que aprendí en esos cursos ya es parte de mi cultura profesional y ha resultado de gran apoyo para mi formación académica.

Laura Contreras Hernández

El llegar a la Universidad significa un cambio terrible para la mayoría de los jóvenes. Para muchos es la etapa final de sus

estudios y se presenta entonces un enfrentamiento entre lo que se desea y lo que se puede dar.

Después de estar un semestre en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el alumno se mecaniza y se adapta (para muchos este proceso es una continuación) al sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor es la autoridad y el alumno un ser pasivo-receptivo.

Entonces se llega al segundo y tercer semestres y se tienen que cursar las materias de Metodología I y II, respectivamente. En mi caso, pensaba que era una asignatura importante para mi desarrollo profesional. Así que elegí el grupo de Raúl por ser uno de los más dinámicos y en donde más se aprende, aunque era muy pesado por los trabajos que exigía, según las referencias que me dieron. Y realmente no se equivocaron quienes me proporcionaron esas opiniones.

El hecho de que Raúl se haya apoyado en la corriente del Materialismo histórico y dialéctico nos hizo comprender la importancia de romper con esquemas preestablecidos, a fin de externar nuestras opiniones debidamente fundamentadas.

Otro aspecto importante es que los cursos no sólo consistían en enseñar la teoría, sino por el contrario, nos inducían a la práctica, por un lado, con el trabajo de investigación (que no se quedó sólo en el aspecto teórico) y, por el otro, a través de las invitaciones que nos hacía Raúl a las conferencias que impartía en diferentes instituciones educativas.

Un tercer aspecto, que a mi juicio resulta el más importante, es que nos enseñó a ser humanitarios y no trabajar como máquinas; comprendimos que somos seres humanos con sentimientos y que no se valía pisar a los demás para lograr nuestros objetivos.

Por eso, y por toda la paciencia que tuvieron Raúl y Gaby, mil gracias.

Marisol Rojas López

Los cursos de metodología impartidos por el profesor Raúl Rojas Soriano, con la ayuda de Gabriela Barrueta Ruiz, estuvieron bien organizados ya que nos brindaron sus experiencias y nos enseñaron los diferentes métodos para llevar a cabo una investigación.

La manera como se impartieron fue agradable ya que se buscó que el grupo se integrara y nos conociéramos mejor; en los cursos se tomaban en cuenta las opiniones de todas las personas. Además, el hecho de que las sillas de nuestro salón son movibles permitió colocarlas en círculos para evitar la forma tradicional; esto facilitó que pudiéramos observarnos más fácilmente y, a través de las diversas dinámicas grupales, conocernos mejor.

Los profesores Raúl y Gabriela trataron de hacer más dinámica la clase. Sin embargo, algo que se opone a esa forma de trabajar es que tenemos maestros que se imponen en el bachillerato y cuando llegamos a la Universidad, pensamos que va a ser igual, lo cual nos limita a participar conjuntamente con el profesor en las actividades de la materia. Aunque muchos compañeros sí logran participar, otros se contienen de hacerlo pues piensan que no tienen capacidad para ello.

El profesor Rojas Soriano busca impartir su clase tratando de romper con los lineamientos tradicionales en los que el maestro se impone a sus alumnos, aunque debemos reconocer que en determinado momento debe existir cierta autoridad para cumplir con los objetivos del curso.

Por otro lado, los libros del profesor Rojas Soriano: *Guía para realizar investigaciones sociales* y *Formación de investigadores educativos* permiten realizar en forma más fácil los trabajos de investigación.

Lo que más buscan los profesores Raúl y Gabriela es que seamos críticos de las situaciones en las que nos encontremos, a fin de evitar ser conformistas, y de esta forma tratar de que nos superemos.

Luis Gabriel Arango Pinto

Si me encontrara a alguna persona en los pasillos de la Facultad o en los jardines y me pidiera le recomendará un profesor de metodología para inscribirse con él, es muy probable que le contara todo lo referente a Raúl Rojas Soriano como académico y como investigador.

Sin duda, me podrían acusar de no poder recomendar a otros profesores pues el único con quien trabajé fue con él. A la mayoría de los demás no los conozco; sin embargo, estoy convencido de lo valioso de sus clases.

Resulta obvio que en sólo dos cursos-taller es imposible aprender todo lo relativo a cómo realizar una investigación social. Pese a lo anterior, la experiencia del Dr. Rojas en este campo, permite avanzar definitivamente en la formación de investigadores.

Sus cursos rompen con los esquemas de la enseñanza tradicional. Dentro del aula, las bancas se acomodan de manera distinta de como se acostumbra en la Facultad. Se intenta borrar las relaciones de poder existentes en el aula al buscar una interacción entre todos los miembros del grupo. Desaparece también la clásica relación entre el maestro autoritario y los alumnos pasivos.

Al interior de este ambiente, construido por nosotros, se lleva a cabo desde una reflexión epistemológica hasta el diseño de un instrumento para obtener información de un determinado objeto de estudio; desde la corrección de una

falta de ortografía hasta la oportunidad de un espacio en dónde escribir algo. Se trata de llevar la metodología a todas partes y no sólo aplicarla en la intimidad del salón de clases.

De igual forma, pude comprobar cómo el pensamiento marxista no está del todo caduco en contraste con las creencias de algunos. Habría que recordarles a estas personas que la caída de la Unión Soviética no significa la desaparición de la naturaleza dialéctica de la realidad. ¿O acaso también me van a salir con que ya no hay explotación del hombre por el hombre?, ¿se abandonó la idea de producir plusvalía?, ¿el momento sociohistórico dejó de determinar en buena medida los valores e ideas de los individuos?, ¿ahora las estrellas escriben la historia y no el ser humano?

En nuestras sesiones se buscó conciliar siempre la teoría con la práctica. Porque una cosa era explicar el proceso de la investigación científica y otra, vivirlo. Quizá para algunos alumnos, los cursos-taller no cumplieron con sus expectativas. Muchos objetivos fueron cubiertos y en ciertos puntos se debe trabajar más. La propuesta de Rojas Soriano es interesante, pero nada está dado de una vez y para siempre.

Por último, quisiera resaltar lo prematuro de decir que una semilla ha germinado. Falta camino por recorrer. Primero debemos comprender que lo importante no es nuestra interpretación del mundo, sino transformarlo. Sin embargo, tal semilla del cambio en nuestra sociedad ya puede encontrarse por ahí.

Liliana Alcántara Bonilla

Los dos cursos de metodología de la investigación provocaron si no en todos, sí en la mayoría de quienes participamos

en ellos, un cambio de actitud frente a la vida, tanto en la convivencia diaria con la familia, en la calle y con nuestras amistades, así como en el medio académico.

Un cambio que se manifestó con nuestra participación activa durante los cursos y el rechazo a una actitud pasivo-receptiva, la cual cargábamos cada uno de nosotros como resultado de una educación tradicional basada en escuchar y callar.

La asistencia a conferencias, la discusión de diversos temas no sólo los que comprende el programa de la materia sino de aquellos que afectan a nuestra sociedad —cosa que se permite gracias a la libertad de cátedra que existe en nuestra Universidad y que se supone nos atañen como científicos sociales—, la organización de mesas redondas y de equipos de trabajo, son una muestra de la participación activa que asumimos como alumnos en los cursos de metodología.

Al mismo tiempo y para poder lograr ese cambio de actitud que exigió el cumplimiento de los compromisos tanto del alumno como del profesor, fue necesario asumir nuestras responsabilidades como la realización y revisión de trabajos, la asistencia y la puntualidad.

Estos cursos-taller permitieron, de manera particular, desarrollar mis capacidades para expresarme oralmente y por escrito bajo el estricto control de la ortografía y la redacción, así como a través de la práctica constante en mesas redondas organizadas en la clase.

Principalmente, los cursos-taller nos abrieron las puertas del mundo de la investigación aceptando a ésta como un proceso para poder interpretar la realidad a través del acercamiento a nuestro objeto de estudio —la sociedad— de la manera más objetiva posible.

Cabe mencionar que se estableció una relación muy estrecha entre el alumno y el profesor lo que nos permitió cono-

cernos y formar así un grupo interesado por obtener y difundir los conocimientos.

A ustedes, lectores, interesados por conocer el área de la metodología de la investigación los invito a unirse a este nuevo sistema educativo, pues no se arrepentirán.

Victoria Bazaine Gallegos

Generalmente avanzamos en nuestra formación como profesionales sabiendo que tenemos un enorme compromiso por delante y eso implica, por supuesto, un esfuerzo de la misma magnitud.

El gran problema en este proceso de aprendizaje es el enfrentarnos con patrones obsoletos de enseñanza, normas y actitudes definitivamente inoperantes en un México que pretende llegar al primer mundo. En este sentido, el haber trabajado con Raúl en el curso-taller de metodología me ha llevado a obtener resultados de suma importancia no sólo en mi vida académica, sino también en mi vida personal.

De pronto alguien te hace descubrir el enorme temor que existe para cambiar, para romper con lo establecido e innovar; por ello, los cursos antes mencionados lograron, sin lugar a dudas, que diera un giro en mi forma de ver las cosas: en ellos manejamos un temario interesantísimo y enriquecedor, pero al mismo tiempo se proporcionó un espacio importante para crear el espíritu de lucha con el propósito de que cada día seamos mejores.

Con lo que acabo de expresar queda claro la trascendencia y aportación que representa un trabajo como el realizado por el profesor Rojas Soriano, así como por Gaby Barrueta. ¡Mil gracias por todo!

Mariana Ulloa Rodríguez

Resulta innecesario escribir acerca de las actividades que realizamos en los cursos de metodología impartidos por el Dr. Raúl Rojas Soriano, pues él ya se ha encargado de exponer con claridad las principales actividades que se llevaron a cabo.

He decidido, en su lugar, escribir sólo una pequeña y sincera opinión sobre mis experiencias en esos cursos y con respecto al método de enseñanza del profesor.

Recuerdo que los primeros días de clase se caracterizaron por dos elementos principales: la demostración de la confianza inmediata de Raúl hacia el grupo y la sorpresa. Con relación al primer punto, desde la primera clase Raúl no sólo ofreció al grupo su apoyo, consejo y conocimientos sino algo con un valor mucho mayor que todo lo anteriormente mencionado: su amistad.

El segundo elemento (la sorpresa), porque una de las primeras propuestas que nos planteó fue la de reacomodar las sillas en nuestro salón: de la forma tradicional en hileras a una manera más informal, es decir, colocarlas en dos círculos alrededor del aula, pues como él mismo nos explicó está en desacuerdo con la ubicación tradicional del mobiliario ya que ésta deja al alumnado en un papel de "inferioridad" con respecto al profesorado.

En fin, las sorpresas continuaron a lo largo de los dos cursos y la relación maestro-alumno nunca pudo haber sido mejor.

Definitivamente no es fácil acoplarse a una relación nueva, caracterizada por la confianza entre el profesor y los alumnos(as), cuando estamos acostumbrados la mayoría de nosotros a escuchar y memorizar el conocimiento.

El grupo estará de acuerdo conmigo cuando afirmo que en nuestra clase aprendimos no sólo a perder el miedo de parti-

cipar (que se presenta en la mayoría de los estudiantes sin importar el nivel de estudios), sino también a trabajar por nosotros mismos sin la vigilancia y la autoridad que implica la presencia de un profesor en el aula. Menciono esto porque en algunas ocasiones Raúl y Gabriela (la profesora adjunta) tuvieron la confianza de dejarnos trabajando solos para que aprendiéramos lo difícil que puede ser organizarnos 90 personas para lograr una meta común.

Estoy segura que todo lo que vivimos y aprendimos de Raúl y Gabriela sirvió para llevar a cabo el cambio que nos proponían, el cual consistía principalmente en que los alumnos y alumnas dejáramos de pensar y de ver al mundo de una manera positivista para aprender a analizar y afrontar la realidad como seres humanos, estudiantes e investigadores sociales.

Puedo decir que las experiencias vividas en los dos semestres son invaluable. No sólo se cumplieron los objetivos de ambos cursos (aprender y aplicar diversos métodos de investigación, conocer las diferentes corrientes del pensamiento y saber cómo llevar a cabo el trabajo de campo, entre muchísimas cosas más), sino también aprendimos a trabajar en equipo con todos los problemas que esto conlleva, a convivir, a expresarnos sin miedo, a tomar decisiones y a entablar una comunicación sincera entre el profesor y los alumnos y alumnas, sobre la base de la confianza mutua.

Todas estas cosas me han ayudado a crecer no sólo como estudiante sino también como persona. Las experiencias que tuve y lo que aprendí me han servido y seguirán siendo de mucha ayuda en lo futuro. De eso estoy segura.

No me queda más que expresar mi gratitud y aprecio a Raúl y a Gabriela por ser más que profesores, unos amigos y por haber depositado en mi persona una total confianza que jamás podré pagar.

Tengo la seguridad de que su propuesta de un cambio en el sistema tradicional de enseñanza ha sido y seguirá siendo aceptada y adoptada, cada vez más, por quienes imparten el conocimiento a nuestros niños, jóvenes y adultos, no sólo en México sino también en otras naciones.

Gracias Raúl por ser como eres, por darnos tu apoyo y por hacernos sentir seguros, valiosos e importantes. este es un regalo que guardaré por siempre en mi corazón. ¡Sigue adelante!

Erik Rodrigo Camacho García

El haber participado en los cursos-taller de metodología con el Dr. Raúl Rojas Soriano representa una de las etapas más gratas que he vivido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Son muchos los momentos que recuerdo y también son muchos los conocimientos que se me han quedado bien grabados porque como todos sabemos "lo que bien se aprende, jamás se olvida".

Algo importante que considero cambió en algún sentido mi pensamiento, fue entender al proceso de investigación, como lo que es, precisamente un **proceso**, lo cual me llevó a cambiar la idea tradicional de que investigar es algo tedioso, monótono y totalmente mecánico.

Aprendí a ver la investigación no como un conjunto de pasos o etapas que se siguen como una receta de cocina, sino como procesos específicos, flexibles, que se van amoldando a las circunstancias en las que se realiza la investigación. Se adecuan a la realidad compleja y dinámica.

He logrado comprender que la metodología es algo más allá de lo que se nos enseña en las escuelas, ya que representa toda una forma de vida que no sólo sirve para hacer investi-

gación, sino para conducirnos en las diferentes circunstancias que se nos presentan en la vida.

Este tipo de enseñanza se logra sólo con la puesta en práctica de un modelo de educación diferente al que estamos acostumbrados. Desde el primer día de pertenecer al grupo sentí la diferencia. Comenzando con la distribución de las sillas, la relación entre los compañeros y, lo más importante, la relación entre el maestro y los alumnos. Es precisamente aquí donde comienza a surgir el cambio. En el hecho de considerar al maestro no como un ser omnipotente y dueño absoluto del conocimiento, sino como un compañero y hasta como un amigo. El alumno deja de verse como el tradicional ser pasivo para transformarse en un ser pensante, participativo y con capacidad de estructurar pensamientos coherentes y aportar ideas.

Fueron dos semestres en los cuales la metodología representó para mí no una materia más, porque no la veía como una carga. Era algo así como una sensación de compañerismo y de trabajo en conjunto.

Cuando se realizaban mesas redondas afloraba nuestra capacidad propositiva y se fomentaba el razonamiento del tema que se trataba; esta actividad servía principalmente, desde mi punto de vista, para formar nuestra propia opinión.

En el trabajo en taller, además de tener la oportunidad de convivir con otros compañeros con los que trabajábamos cotidianamente, logramos comprender que existen diversas opiniones sobre un mismo tema, así como respetarlas, pero también defender con fundamentos nuestra forma de pensar.

Agradezco al Dr. Raúl Rojas Soriano y a la Lic. Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz la paciencia y disposición de ayudarnos que mostraron en todo momento, así como sus consejos que llevaré siempre conmigo.

Este tipo de cosas casi nunca se dicen en clase y pasan inadvertidas pues no todos somos igualmente participativos o expresivos; sin embargo, creo que con trabajo también se puede manifestar nuestro compromiso y agradecimiento.

Araceli Saulés Aguilar

Antes de tomar clases con Raúl, él era únicamente un profesor a quien muchos recomendaban; al término del curso es, además, un gran amigo.

A través del tiempo Raúl nos enseñó a confiar más en nosotros mismos, ya que nos enfrentó a diversas situaciones (como las que él describe en el libro), que fueron de gran ayuda para nuestra formación universitaria, ya que la experiencia es una de las mejores formas de aprender.

Tomar clase con él, significaba participar en la generación del cambio y no ser únicamente simple espectador de las cosas que ocurren a nuestro alrededor.

Yo soy estudiante de Ciencias de la Comunicación y gran parte del éxito obtenido, tanto en mi vida académica como personal se lo debo a las enseñanzas de Raúl y de Gaby durante un año de estudio y convivencia. Es importante mencionar que Gaby, la profesora adjunta, llegó a ser un ejemplo a seguir por sus ganas de triunfar, que es una característica de ella; pero lo más importante es que quiso y supo transmitir las a un grupo de estudiantes universitarios.

Es cierto que en nuestro país, uno de los principales aspectos que se tienen que cuidar y sobre todo fomentar, es la educación; sin embargo, en los últimos años, se ha criticado la función del maestro; pues bien, yo les puedo decir que mientras existan personas como Raúl y Gaby, podemos realmente cambiar nuestra concepción del mundo y mejorarla, ya

que la semilla que ambos plantaron, les puedo asegurar que dará frutos.

Lo único que me resta por decir es GRACIAS. Gracias Doctor Raúl Rojas Soriano y Licenciada Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz. ¡Gracias amigos!

NOTA: Varios estudiantes no pudieron entregar a tiempo sus comentarios porque se encontraban en el periodo de exámenes finales.

REFLEXIONES SOBRE LOS CURSOS-TALLER DE METODOLOGÍA

**Profesora adjunta
Lic. Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz**

"Los investigadores se hacen investigando", dice Raúl Rojas Soriano, con lo cual se intenta expresar que podemos pasar la vida leyendo libros de metodología y aún así no sabremos qué hacer cuando vayamos a realizar una investigación. Con esto no pretendo deslegitimar los textos clásicos de metodología; sin embargo, sí deseo expresar que no hay que tomarlos como recetas de cocina, ni tampoco como esquemas rígidos que debemos seguir para poder realizar un trabajo científico.

Es preciso acudir a las obras de metodología, pero viéndolas como guías, como propuestas de trabajo de uno o varios autores, basadas en su experiencia como investigadores, y que se han dado a la tarea de teorizar en torno a la problemática de construcción del conocimiento, desde su enfoque metodológico. Dichas propuestas pueden ser adoptadas, rechazadas o enriquecidas; la idea de hacer su lectura desde una perspectiva crítica y a la luz de las necesidades que requiera la investigación que cada uno de nosotros emprenda.

La experiencia que he tenido al impartir estos cursos-taller de metodología de la investigación, me ayudó a reforzar la idea antes expresada. En seguida me referiré a dicha experiencia.

La forma de trabajar en los cursos consistía en hacer, de manera grupal, la revisión de los temas de carácter teórico vinculados con el proceso de investigación para que, posteriormente, las alumnas y alumnos comenzaran a experimentar también la aventura de investigar.

Cabe decir que siempre se buscó integrar a todo el grupo en la organización y realización de las actividades que se llevaron a cabo; se pretendía que ellos también participaran en la construcción del conocimiento en forma grupal, para demostrar que no es necesario terminar la licenciatura u obtener algún grado académico para poder elaborar un trabajo de investigación, o generar ideas y reflexiones interesantes.

Los resultados obtenidos se documentan en este libro en el que se presentan también los testimonios de los propios alumnos y alumnas.

En lo personal, este tipo de actividades me ayudó a desarrollar mis propias ideas en torno a la metodología, y sobre todo a reforzar algunos temas que no me habían quedado claros durante mi formación metodológica en la licenciatura.

La experiencia al impartir los cursos-taller de metodología me ha llevado a reflexionar sobre diferentes aspectos:

- 1) Concebir los cursos que se imparten, como espacios de aprendizaje grupal y no individual y también como un proceso en el cual no sólo los estudiantes aprenden, sino que también enseñan a los maestros. En este sentido los profesores se convierten en alumnos y éstos asumen el papel de maestros.

- 2) Entender el aprendizaje y la enseñanza de la metodología no como esquemas rígidos, sino como un proceso que en un ir y venir constantes nos obliga a hacer múltiples reformulaciones de aquello que investigamos.
- 3) Finalmente, la metodología se aplica no sólo en las investigaciones científicas, sino que está presente en las diversas actividades que realizamos en la vida cotidiana.

En síntesis, puedo decir que este trabajo ha sido para mí una veta de conocimiento y de investigación que, sin duda pondré en práctica para que los alumnos y los maestros organicemos, en forma conjunta, el proceso educativo, con el fin de que éste se convierta en un proceso en el cual todos aprendamos.

APÉNDICE I

**EVALUACIÓN SOBRE EL CURSO DE
METODOLOGÍA I REALIZADA EL
19 DE MAYO DE 1994**

	Abs.	%
1. Sexo:		
1) Femenino	64	72.0
2) Masculino	25	28.0
	89	100.0
2. Carrera en la que estás inscrita(o):		
1) Ciencias de la comunicación	70	78.6
2) Relaciones Internacionales	12	13.4
3) Administración Pública	3	3.4
4) Sociología	3	3.4
5) Ciencia Política	1	1.2
	89	100.0
3. Por lo general, ¿llegas puntualmente a clases?		
1) Sí	84	94.3
2) No	5	5.7
	89	100.0

	Abs.	%
4. ¿Cuántas faltas has tenido desde el inicio del curso?		
1) He asistido a todas las clases	13	14.6
2) De una a dos faltas	51	57.3
3) De tres a cuatro faltas	17	19.1
4) Más de cuatro faltas	8	9.0
	89	100.0
5. ¿Has participado en clase voluntariamente?		
0) No contestó	1	1.2
1) No he participado	15	16.8
2) Ocasionalmente (1 a 3 participaciones)	42	47.2
3) Algunas veces (4 a 7 participaciones)	23	25.8
4) Muchas veces (8 ó más participaciones)	8	9.0
	89	100.0

	Abs.	%
6. Si has participado ocasionalmente o no lo has hecho, señala por qué:		
1) Por inseguridad (temor a la burla)	26	42.0
2) Por no tener facilidad para expresarse	6	9.7
3) Por no comprender el tema de la clase	6	9.7
4) Por falta de oportunidad (no se les da la palabra)	6	9.7
5) Porque se repiten los comentarios	5	8.0
6) Por no realizar las lecturas encomendadas	3	4.8
7) Otras razones	10	16.1
	62	100.0
7. ¿Estás de acuerdo con que se organicen mesas redondas en clase?		
1) Sí	88	98.8
2) No	1	1.2
	89	100.0
8. ¿Por qué estás de acuerdo con la organización de mesas redondas?		
1) Se refuerzan los conocimientos sobre el tema	23	26.1
2) Se pueden intercambiar las ideas y los puntos de vista	21	23.9
3) El nivel de participación del grupo aumenta	17	19.3
4) Por medio de ellas se aclaran las dudas	12	13.6
5) Otras razones	15	17.1
	88	100.0

	Abs.	%
9. Según tú, el trabajo en taller resulta para el curso de Metodología I:		
1) De utilidad	89	100.0
2) Sin utilidad	0	0.0
	89	100.0
10. ¿Por qué crees que sea de utilidad el trabajo en taller?		
0) No contestó	2	2.2
1) Nos permite superarnos académicamente	28	31.4
2) Nos ayuda a expresarnos y desenvolvernos mejor	17	19.1
3) Se puede comprobar la teoría por medio de la práctica	10	11.3
4) Los temas se pueden discutir de manera amena	10	11.3
5) Se despierta el ánimo por participar	5	5.6
6) Hay una mejor relación entre el maestro y los alumnos	3	3.4
7) Nos permite olvidar el sistema tradicional de educación	3	3.4
8) Otras razones	11	12.3
	89	100.0
11. Consideras que tomar apuntes en clase resulta para tu formación académica:		
1) De mucha utilidad	86	96.6
2) De poca utilidad	3	3.4
	89	100.0

	Abs.	%
12. ¿Estás de acuerdo con que se organicen periódicamente "convivios" en clase para que exista una mayor integración del grupo a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
1) Sí	82	92.1
2) No	7	7.9
	89	100.0
13. ¿Estás de acuerdo con que asistan los familiares de tus compañeros (y los tuyos) a clase?		
1) Sí	77	86.5
2) No	12	13.5
	89	100.0
14. Estás de acuerdo en que asistan porque:		
1) Conocerían el sistema de enseñanza de la clase	24	31.1
2) Se fortalecería la relación entre los padres y sus hijos	13	16.9
3) Conoceríamos sus puntos de vista sobre lo que se enseña en la clase	10	13.0
4) Nuestros padres aprenderían junto con nosotros	7	9.2
5) Sería un estímulo para estudiar más	4	5.2
6) Con sus críticas sería posible mejorar el sistema de enseñanza	3	3.9
7) Otras razones	16	20.7
	77	100.00

Las personas que estuvieron en desacuerdo con invitar a clase a los familiares fueron doce y las razones son las siguientes:

Sería incómodo por ser éstos ajenos a clase; no me agrada vincular mi vida familiar con mis actividades escolares; carecen de tiempo para asistir a la clase; no tienen conocimientos sobre la materia; la formación es para nosotros, no para nuestros padres.

	Abs.	%
15. ¿Qué críticas y recomendaciones puedes hacernos para elevar el nivel del curso?		
CRITICAS		
0) No contestó	23	25.9
1) Estoy satisfecha(o) con el curso	13	14.6
2) Los alumnos que no participan en la clase no son invitados a hacerlo	11	12.3
3) La clase a veces es monótona	7	7.8
4) El grupo es numeroso y el salón muy pequeño	4	4.5
5) El horario de entrada y salida a la clase no siempre es respetado por el grupo	4	4.5
6) Es incorrecto permitir que el grupo haga desorden	3	3.4
7) A veces las clases duran más de treinta minutos después de la hora de salida	3	3.4
8) Se da poco tiempo para leer	3	3.4
9) No se ha ahondado en el proyecto de investigación	3	3.4
10) El profesor cae a veces en favoritismos	3	3.4
11) Otras	12	13.4
	89	100.0

	Abs.	%
RECOMENDACIONES		
1) No hizo recomendaciones	25	28.1
2) Invitar a participar en clase a las personas que no lo hacen con frecuencia	16	18.0
3) Hacer más dinámicas grupales y talleres	12	13.5
4) No permitir las participaciones repetitivas de los alumnos	8	9.0
5) Hacer más activa la clase	4	4.5
6) Dar un plazo más largo para entregar los trabajos y tareas	4	4.5
7) Respetar el horario de entrada y salida de la clase	3	3.3
8) Otras	17	19.1
	89	100.0
16. ¿Estás satisfecha(o) con la forma en que se lleva acabo el curso?		
0) No contestó	2	2.3
1) Satisfecha(o) totalmente	73	82.0
2) Satisfecha(o) "sólo a medias"	14	15.7
	89	100.0

	Abs.	%
17. Si no estás satisfecha(o) con el curso o lo estás "sólo a medias", señala por qué:		
1) En ocasiones la clase se vuelve aburrida	6	42.9
2) Hay demasiadas personas en el grupo	4	28.5
3) Otras	4	28.
	14	100.0
18. ¿Te molestó que el día que, de manera intencional, faltamos a clase se haya grabado la sesión sin que estuvieras enterada(o)?		
1) No	64	71.9
2) No asistí a esa clase ese día (o me salí)	23	25.8
3) Sí	2	2.3
	89	100.0
19. En caso afirmativo señala por qué:		
Me sentí como un experimento de laboratorio (comentaron las dos personas).		

APÉNDICE II

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EL DÍA QUE SE COLOCÓ LA CÁMARA DE VIDEO ESCONDIDA EN EL AULA (26 DE ABRIL DE 1994)

NOTA: Por falta de espacio, sólo presentamos dos de los relatos de las personas designadas por nosotros para describir la experiencia. Al final de éstos, analizamos las coincidencias y diferencias entre los cuatro relatos.

Relato de Delia Lorena Caraveo

Los compañeros empezaron a desesperarse porque el profesor no llegaba; algunos se encontraban afuera del salón mientras los que estaban adentro platicaban o hacían las tareas de otras materias. Otras personas planeaban lo que iban a hacer en las dos horas sin clase.

Cuando la compañera Mariana propuso que se organizara una mesa redonda para aclarar las dudas que existieran sobre la corriente del positivismo, la mayoría de los alumnos se mostraron indiferentes ante la propuesta; algunos ni siquiera atendieron a la compañera que hablaba, mientras otros se rehusaron a hacer algún trabajo.

Cuando ya iba a sacar las reseñas del positivismo que me había entregado el profesor para realizar la actividad planeada en caso de que no aceptaran la idea de Mariana de hacer una mesa redonda, la mayoría del grupo propuso trabajar en equipos para realizar el proyecto de investigación. Casi todos estuvimos de acuerdo con dicha propuesta y nos dedicamos entonces a organizarnos.

Al poco rato la mayoría ya estábamos integrados en los respectivos equipos discutiendo sobre nuestro tema de investigación; fue entonces cuando llegaron el profesor y la profesora adjunta. Después de que el grupo contestó las preguntas que hizo el profesor sobre nuestra conducta antes que él llegara con la profesora adjunta, empezamos a trabajar con las reseñas del positivismo que habían elaborado los miembros del grupo.

Pude darme cuenta de que la mayoría de nosotros somos poco observadores, ya que casi nadie se dio cuenta de la presencia de la cámara de video que se encontraba en una de las esquinas del salón con el compañero Guido, ni de la grabadora que tenía Mariana.

Relato de Araceli Chihuahua Hernández

"Creo que estamos dispuestos a cambiar"

El grupo se encontraba esperando la clase como si fuera un día común; nadie se imaginaba que estábamos "experimentando" con ellos; pasaron los minutos y comenzaron a impacientarse, todos sabíamos de la puntualidad de Raúl y de Gabriela y estábamos casi seguros de que no habría clase porque de otra manera ya habrían llegado. Algunos sólo esperaron a que dieran las 11:30 horas y se marcharon sin decir nada, tal vez no querían que nadie se diera cuenta de su salida.

Por otro lado, decidimos que ya era hora de llevar a cabo el plan y Mariana sugirió, como habíamos acordado, proponer realizar una mesa redonda sobre la corriente positivista, pero la idea no le gustó a nadie y cuando preguntó: ¿entonces, qué hacemos?, la mayoría gritó: ¡ya vámonos! Otros dijeron:

ivamos a adelantar la fiesta, podemos ir a la tienda de la UNAM y comprar todo para convivir ahorita! Pero todos fueron simples comentarios y ninguno se decidía a hacer algo. La verdad es que yo sí creí que se irían, fue entonces que alguien me sugirió trabajar con el equipo y cuando se lo dijimos a los demás, aceptaron.

La idea de Raúl era demostrar que sí podíamos cambiar de actitud, que lo discutido en la clase pasada sobre la educación positivista que se encuentra presente en todos los niveles de la enseñanza no se quedaría en el aire y de esa forma no defraudaríamos "ni al maestro ni a nosotros mismos", fue lo que me dijo una de las compañeras, y si trabajábamos sin la presencia del profesor era porque estábamos dispuestos a cambiar de actitud.

Fue así que todos decidimos ponernos a trabajar en nuestros proyectos de investigación; sin embargo, pienso que ya algunos sospechaban algo y quizá fue una de las razones por las que aceptaron quedarse.

Coincidencias entre los relatos de los cuatro observadores internos

- a) Los cuatro mencionaron que el primer deseo del grupo era retirarse del salón al ver que el maestro no llegaba.
- b) También coincidieron en que al grupo no le agradó la idea de organizar una mesa redonda para trabajar sobre el positivismo.
- c) Todos escribieron que el grupo aceptó con agrado la idea de trabajar en el proyecto de investigación.

Diferencias entre los relatos de los cuatro observadores internos

- a) Sólo Araceli, Lorena y Mariana hablaron sobre el comportamiento del grupo antes de que llegara la hora de clase (fumaban, leían, etcétera).
- b) Guido fue el único que mencionó la expresión de algunos alumnos de que "sería una actitud positivista" el abandonar el aula en lugar de trabajar mientras el profesor llegaba.
- c) Sólo Mariana señaló lo que sucedió cuando el profesor acudió al aula a las doce horas.
- d) También fue Mariana la única persona en escribir que sólo algunos equipos estaban realmente trabajando antes de la llegada de los profesores.

RELATO DE TRES OBSERVADORES EXTERNOS QUE POR CASUALIDAD SE ENCONTRABAN ESE DÍA, 26 DE ABRIL DE 1994, EN EL AULA Y QUE FUERON ENVIADOS POR SU PROFESOR DE METODOLOGÍA PARA "OBSERVAR NUESTRA CLASE"

Estos compañeros se delataron al pedirles ese día que nos entregaran las respuestas a las dos preguntas que formulamos cuando llegamos al salón de clases a la 12:00 horas, tal como lo señalamos en uno de los apartados anteriores. Estos compañeros no contestaron las preguntas pues nos dijeron que no pertenecían a la clase. Les pedimos entonces que fungieran como nuestros observadores externos.

OBSERVACIÓN EXTERNA

**Abel Mora Domínguez, Mónica Mora Soto
y Jesús Villegas Gómez**

Antes de que el profesor llegara al salón de clases, los alumnos platicaban, jugaban o esperaban fuera del aula.

Luego de pasar un tiempo considerable comenzaron a inquietarse y una alumna, parándose al frente de sus compañeros propuso organizar una mesa redonda para poder debatir en torno al tema que estudiaban en clase: El Positivismo; esta propuesta trajo por consecuencia una reacción muy clara de desaprobación por parte de los alumnos, a quienes no les interesó en lo más mínimo hacer alguna actividad en conjunto, con el propósito de aclarar las dudas o estudiar más a fondo el tema.

La mayoría de los alumnos manifestaban desacuerdo a permanecer en el salón para estudiar y proponían retirarse cada quien, ya fuera a su casa o a juntarse con sus demás amigos en la explanada.

Después, la misma alumna propuso organizarse en equipos y debatir el tema que les tocaba desarrollar en su trabajo. Esto aunque no gustó del todo, lo aprobaron y rápidamente se agruparon los alumnos pero lejos de comenzar a discutir su tema, lo que hicieron fue platicar de otras cosas que atraían más su atención o en su defecto otros continuaban sus pláticas, escuchaban música o abandonaban el aula.

Transcurrió el tiempo y los equipos decidieron abordar su tema y comenzaron a discutir sobre éste, entre bromas, relajo, el humo del cigarro y los murmullos, el salón tenía una apariencia de cafetería con un enorme desorden y falta de organización.

El profesor llegó una hora después de que la clase debiera haber comenzado, entonces se produjo un silencio

total, al mismo tiempo que apagaban los cigarros; el orden se hizo notorio, así como la completa atención hacia el maestro.

NOTA: Cabe mencionar que cuando al día siguiente leímos al grupo este relato de los observadores externos, la mayoría mostró su desacuerdo.

Coincidencias entre los relatos de los cuatro observadores internos y los tres observadores externos

Ambos grupos de observadores mencionaron:

- 1) las actividades que realizaba el grupo antes de que comenzara la observación planeada;
- 2) el grupo rechazó la primera opción (realizar una mesa redonda sobre el positivismo) y aceptó la segunda (trabajar en equipo en los temas de investigación);
- 3) sólo algunos de los equipos estaban realmente trabajando;
- 4) describieron la reacción del grupo cuando el profesor arribó al salón a las doce horas.

Diferencias entre los relatos de los observadores internos y los externos

- a) Sólo el grupo de observadores externos mencionó que mientras trabajaban los equipos, y el grupo en general, había un gran desorden, que parecía "cafetería".

APÉNDICE III

RELATO DE JUAN CARLOS GUTIÉRREZ MONROY, ALUMNO DEL CURSO DE METODOLOGÍA QUE PARTICIPÓ CON NOSOTROS EN UNA CONFERENCIA QUE IMPARTIMOS SOBRE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN A DOCENTES DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNAM.

El día 19 de mayo de 1994 se realizó en el CISE una mesa redonda donde fungió como expositor el Dr. Raúl Rojas Soriano. En ese lugar se habló en general sobre los aspectos esenciales de la educación, sobre todo se enfatizó en la presencia de la corriente pedagógica tradicionalista en la que se ubica la mayoría de los maestros, y la activa y crítica, como la que orienta el proceso educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Era una sala rodeada de profesores de educación media superior así como de educación media básica. Un sitio con un ambiente agradable y lleno de aportaciones importantes para mejorar nuestra educación. Lo curioso es que entre los profesores que asistían al curso se encontraban alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales invitados por el Dr. Rojas Soriano.

Se inició la mesa redonda señalando el por qué se investiga y cómo debe realizarse el trabajo de investigación. Posteriormente el auditorio dio pauta para que se empezara a hablar de la educación positivista y de la que se imparte desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Mucho interés a la concurrencia y de ahí en adelante comenzaron

a suscitarse grandes inquietudes, sobre todo en lo referente a cómo eliminar las limitaciones de la enseñanza positivista que se proporciona en todos los niveles de la educación.

Realmente fue una experiencia muy grata el haber asistido a ese lugar; independientemente del conocimiento adquirido por la diversidad de aportaciones de los profesores asistentes al curso, se demostró una vez más que el alumno siempre es parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Una gran satisfacción me causa también saber que existen profesores interesados en el alumno que buscan que éste aprenda a observar la realidad científicamente para mejorar su educación.

En fin, esta mesa redonda trajo gran cantidad de aportaciones, tanto para los profesores como para nosotros como alumnos. Fue un evento muy importante para nuestra formación académica; ojalá se programen actividades de esta naturaleza en las que se fomente, además, esa interacción alumno-maestro, así como la participación activa de los estudiantes en cualquier tipo de auditorio, pues todo ello engrandece el conocimiento y forma parte del gran tesoro del saber.

Por su parte la compañera Martha Baeza Guerrero señaló sus experiencias al respecto, mismas que se resumen a continuación:

En el aula las mesas y sillas estaban colocadas formando un cuadrado lo que permitía una mejor comunicación entre todos los asistentes. Pude observar el interés que el grupo mostraba en la exposición del profesor Rojas, ya que la investigación-acción puede ser empleada como método de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la enseñanza. Al terminar la exposición del profesor, tanto Gabriela, la profe-

sora adjunta, como mis compañeros y yo intervenimos con comentarios y explicaciones sobre lo que ha sido para nosotros tener una experiencia conforme al método de investigación-acción con el Dr. Rojas Soriano.

Las dudas y las preguntas de los profesores se dirigían casi siempre a nosotros —los alumnos—, ya que de alguna manera somos los que podemos dar una opinión más objetiva sobre el impacto de la investigación-acción.

Finalmente, la conclusión que sacamos de esta conferencia es que el método de investigación-acción es necesario para lograr una formación crítica, por lo que debería emplearse desde el nivel preescolar hasta el universitario.

APÉNDICE IV

EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER DE METODOLOGÍA I REALIZADA POR EL GRUPO, CUANDO EL PROFESOR RAÚL ROJAS SORIANO ESTABA EN CUBA

Profesora adjunta Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz

El día 24 de mayo de 1994 el grupo llevó a cabo una evaluación del curso-taller, la cual se caracterizó por la participación abierta de todos los alumnos y alumnas.

Al principio, cuando se comentó que esa clase sería una charla sobre algunos aspectos relacionados con el curso, y sobre sus apreciaciones personales del mismo, se mostraron un poco cohibidos, pues el hecho de manifestar abiertamente, y frente a una de las personas que coordinan el curso, los aciertos y desaciertos que ellos encontraban, genera cierto temor.

Para evitar los formalismos y el consecuente miedo en gran parte del grupo, se decidió elegir a una compañera como moderadora. Poco a poco los y las alumnas comenzaron a participar externando sus inquietudes. Los aspectos más importantes pueden agruparse en tres rubros: a) organización del curso y las actividades desarrolladas, b) relación profesor-alumno, y c) integración del grupo.

Sobre el primer punto, al igual que con respecto a los otros dos, las críticas fueron diversas y, en algunas ocasiones, opuestas.

—El hecho de colocar las sillas en forma circular permite que todos puedan verse las caras; sin embargo, algunos

manifestaron que esto no implica inmediatamente un cambio de actitud ni la existencia de una mayor participación.

—Varios compañeros consideraron que el grupo era muy numeroso, lo cual originaba una participación limitada de la mayoría de las personas. Las soluciones planteadas fueron dos: 1) la división del grupo para dedicarle más tiempo a cada alumno, y 2) controlar la participación de los que hablan más para racionalizar el uso de la palabra.

—La organización de debates sobre los temas de clase les resulta positivo para su formación profesional, porque se promueve la participación al tiempo que aprenden a intervenir en actividades diversas rebasando con ello las clases tradicionales.

Si bien los debates propiciaban la participación, se observaba que en ellos muchos compañeros repetían lo ya expresado por otros, con el mero fin de ser escuchados. Por lo anterior, se manifestaron a favor de controlar las participaciones y centrar las discusiones para evitar la dispersión.

—Los alumnos y alumnas consideran que existe una mayor integración en el trabajo grupal cuando se organizan talleres, pues esta técnica didáctica facilita a cada miembro de los equipos aportar ideas sobre los temas que se estudian. Esto no se logra cuando se trabaja con todo el grupo por ser muy numeroso. Este aspecto fue uno de los más apoyados, igual ocurrió con la demanda de que se dedicara un mayor tiempo para trabajar en equipo los temas de investigación.

- El grupo pidió que cuando se revisara algún tema de clase se buscara su aplicación en la realidad concreta.
- Algunas clases son tediosas; para ello debe evitarse el tono discursivo.
- Les pareció atractivo que tuvieran la posibilidad de elegir un tema de investigación de acuerdo con sus propios intereses, pues de esa manera comienzan a integrarse a su carrera.
- Es necesario insistir en la entrada puntual de los estudiantes a la clase.
- El grupo considera que existe una buena relación e integración en el trabajo por parte del maestro y la profesora adjunta, lo cual se refleja en el trabajo diario.

Con respecto a la relación profesor-alumno se mencionó:

- El maestro se preocupa por los alumnos y alumnas y por su desempeño en clase, cosa que no hace ningún otro profesor.
- La relación profesor-alumno que se observa en el salón de clase es buena, razón por la cual es una de las materias en donde la asistencia es mayor y permanente.

Con relación a la integración del grupo, podemos señalar que este fue el aspecto más polémico en la charla de ese día, pues muchos de los compañeros y compañeras aprovecharon la oportunidad para manifestar su desacuerdo con el hecho

de que existan algunas personas que se burlan de las aportaciones de otras; parece ser que el respeto se ha llegado a perder en ocasiones. Para reducir este fenómeno negativo se planteó por parte del grupo: 1) la existencia de un ambiente de respeto en cada una de las clases a fin de que sean escuchadas las opiniones de todos, 2) mezclar al grupo para realizar algunas actividades académicas, con el objeto de lograr una mayor integración y, 3) organizar una nueva reunión para seguir discutiendo estos aspectos.

APÉNDICE V

PROGRAMA DEL CURSO-TALLER METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN I

Objetivos

1. Analizar el proceso de la investigación científica como un proceso sociohistórico.
2. Analizar críticamente las diferentes propuestas metodológicas dentro del campo de la investigación social, de conformidad con las corrientes epistemológicas y teóricas más importantes.
3. Determinar el papel de la ideología en el proceso de conocimiento.
4. Analizar la relación objetividad-subjetividad en la construcción del conocimiento.
5. Analizar críticamente los distintos procesos específicos de la investigación social.
6. Precisar los problemas metodológicos más frecuentes así como los medios para resolverlos.
7. Iniciar la elaboración de un proyecto de investigación.

Temario

1. La investigación como proceso sociohistórico. Repercusiones en el trabajo científico-social.
2. Fundamentación epistemológica del proceso de conocimiento.
3. Principales corrientes de pensamiento en el proceso de conocimiento: 1) El Positivismo, 2) El Materialismo histórico y dialéctico, 3) Los planteamientos metodológicos de Max Weber.

4. Ideología y conocimiento científico-social.
5. La construcción de la verdad científica. La relación sujeto-objeto en el proceso de investigación.
6. El proceso de la investigación. Exigencias metodológicas fundamentales. La lógica en la investigación científica.
7. Delimitación del tema de estudio, justificación del trabajo de investigación y formulación de los objetivos.
8. Planteamiento del problema de investigación.
9. Elaboración del marco teórico y conceptual. Su función en el proceso de investigación.
10. Construcción de hipótesis científicas. Su función en el proceso de investigación.

PROGRAMA DEL CURSO-TALLER METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II

Objetivos

1. Analizar críticamente los distintos aspectos de la metodología empírica.
2. Precisar los alcances y limitaciones de las técnicas para recolectar y analizar la información empírica en la investigación social.
3. Aplicar en el trabajo de investigación que se realiza desde el primer curso-taller las recomendaciones metodológicas pertinentes.
4. Concluir el trabajo de investigación y exponerlo correctamente para su revisión y crítica.

Temario

1. Operacionalización de hipótesis: variables, dimensiones, indicadores. referentes empíricos. Su función en el proceso de investigación.
2. Técnicas de muestreo. Su aplicación en el proyecto de investigación.
3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos: observación ordinaria y participante, entrevista, encuesta, historia de vida. Ventajas y desventajas.
4. Metodología de la investigación-acción. Perspectivas y limitaciones.
5. Prueba de hipótesis. Técnicas estadísticas, práctica sociopolítica, diseño experimental, etcétera.
6. Técnicas para analizar la información empírica.
7. Análisis e interpretación de los resultados.
8. Exposición del trabajo de investigación. Estructura del informe. Importancia de la redacción. Dificultades comunes y recomendaciones.

NOTA: El interés por incluir en el segundo curso-taller cuestiones relacionadas con la metodología empírica, obedece a que la mayoría de los estudiantes que cursa la Formación Básica Común en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en el Plan de Estudios vigente, no tiene en sus carreras respectivas (Ciencias de la Comunicación, Administración Pública y Relaciones Internacionales) cursos-taller de investigación social en los que se impartan los aspectos empíricos de la metodología.

Capítulo VII

UNA PROPUESTA DE EXPOSICIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

EL LECTOR DEBE ELABORAR ESTE CAPÍTULO

NOTA: Como lo señalamos en la INTRODUCCIÓN, este capítulo debe ser escrito por el lector. Le pedimos que 1) con base en la lectura de la experiencia de investigación-acción que acabamos de presentar, 2) la lectura de nuestros libros *Formación de investigadores educativos* y *Guía para realizar investigaciones sociales* y, 3) la revisión de los textos de investigación-acción que considere pertinentes, desarrolle los siguientes apartados para formalizar la exposición del trabajo de investigación.

- 1) DELIMITACIÓN DEL TEMA, JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 2) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN Y DE LOS PROBLEMAS ESPECÍFICOS. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS
- 3) MARCO DE REFERENCIA PARA ANALIZAR EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MATERIALISMO HISTÓRICO Y DIALÉCTICO
 - A) REFLEXIONES FILOSÓFICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
 - B) REFERENCIAS TEÓRICAS PERTINENTES
 - C) REFLEXIONES DEL LECTOR SOBRE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, A PARTIR DE LA LECTURA DE LA EXPERIENCIA QUE SE PRESENTA EN ESTE LIBRO
- 4) PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS GENERALES Y ESPECÍFICAS
- 5) TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS QUE SE EMPLEARON EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
- 6) ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA RECABADA
- 7) RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
- 8) CONCLUSIONES
- 9) SUGERENCIAS
- 10) BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Antología, *Desarrollo del niño y aprendizaje escolar*, UPN-SEP, México, 1986.
- Barabtarlo y Z. Anita, *Investigación-acción: una propuesta para la formación de los profesores*, Edit. Castellanos-UNAM, México, 1995.
- Bordieu, *et al.*, *El oficio del sociólogo*, Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.
- Escobar Guerrero, Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, Edit. Siglo XXI, México, 1989.
- Fals Borda, Orlando, *et al.*, *Investigación participativa y praxis rural*, Mosca Azul editores, Lima, 1981.
- Fals Borda, Orlando, "Reflexiones sobre la aplicación del Método de investigación-acción en Colombia", *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, IIS, vol. 35, núm. 1, México, 1973.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, Edit. Siglo XXI, México, 1993.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Edit. Siglo XXI, México, 1986.
- Freire, Paulo, *et al.*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1987.
- Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga, *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1992.

- Girardi, Giulio, *Por una pedagogía revolucionaria*, Ediciones Hispánicas, México, 1987.
- Giroux, Henry A., *Teoría y resistencia en educación*, Edit. Siglo XXI, México, 1992.
- Gómez Hinojosa, José Francisco, *Intelectuales y pueblo: un acercamiento a la luz de Antonio Gramsci*, Edit. Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica, 1989.
- González Granados, Aurora, *Efectos de la participación en actividades socialmente útiles, en las conductas de cooperación de un grupo de adolescentes de secundaria en el D.F.* (Tesis de maestría en psicología), ENEP-Zaragoza, UNAM, México, 1994.
- Gramsci, Antonio, *Introducción a la filosofía de la praxis*, Edit. Península, España, 1972.
- Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, Edit. Siglo XXI, México, 1990.
- Ianni, Octavio, "La crisis de paradigmas en la Sociología", Revista *Acta Sociológica*, FCPyS, UNAM, Vol. IV, núm. 1, México, 1991.
- Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Edit. Grijalbo, México, 1990.
- Lowy, Michel, "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales", en: Varios, *Sobre el método marxista*, Edit. Grijalbo, México, 1973.
- Martí, José, *Ideario pedagógico*, Colección Textos Martianos, Cuba, 1990.
- Martí, José, *Textos de combate*, Edit. UNAM, México, 1980.
- Mosser, Heins, "La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales", en *Crítica y política en ciencias sociales*, tomo I, Colombia, 1978.
- O'quist, Paul, "Las bases teóricas de la investigación-acción. La epistemología de la investigación-acción", en *Crítica y política en ciencias sociales*, tomo I, Colombia, 1978.

- Peierl, R. E. *Las leyes de la naturaleza*, Edit. Plaza y Valdés-UNAM, México, 1988.
- Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, Edit. Seix Barral, México, 1974.
- Pinto, J.B., *Educación liberadora: dimensión metodológica*, Asociación de Publicaciones Educativas, Colección Educación, núm. 8, Colombia, 1973
- Ravaglioli, Fabbri, *Perfil de la teoría moderna de la educación*, Edit. Grijalbo, México, 1991.
- Rojas Soriano Raúl y Ruiz del Castillo Amparo, *Apuntes de la vida cotidiana (una reflexión sociológica)*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1990.
- Rojas Soriano, Raúl, *El proceso de la investigación científica*, Edit. Trillas, México, 1995.
- Rojas Soriano, Raúl, *Formación de investigadores educativos*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1994.
- Rojas Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1995.
- Rojas Soriano, Raúl, *Investigación social: teoría y praxis*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1994.
- Rojas Soriano, Raúl, *Métodos para la investigación social (una proposición dialéctica)*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1995.
- Rojas Soriano, Raúl, *Teoría e investigación militante*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1995.
- Ruiz del Castillo, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1994.
- Salomón, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", *Revista Perfiles educativos*, CISE, UNAM, núm. 8, abril-junio 1980, México.
- Schutter, Anton de, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1981.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

Varios, *El materialismo dialéctico e histórico (ensayo de divulgación)*, Editorial Progreso, Moscú, 1976.

TERCERA PARTE

Capítulo VIII

BASES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL POSITIVISMO

Dr. Raúl Rojas Soriano

La caída del llamado "Socialismo real" en la ex Unión Soviética y en los países de Europa del Este y la aparente consolidación del modelo neoliberal para facilitar los procesos de acumulación capitalista, han creado nuevos espacios para que la corriente positivista se reafirme hoy en día como la dominante en el análisis de la problemática social en nuestros países latinoamericanos.

Cabe mencionar que el positivismo no solamente se encuentra en las ciencias sociales. También se manifiesta en las ciencias naturales y en las áreas técnicas. Por ejemplo, en el campo de la medicina es notoria la presencia de dicha corriente en el análisis del proceso salud-enfermedad y de la práctica médica desde una perspectiva ahistórica y reduccionista.

El positivismo se queda básicamente en el estudio de los aspectos externos e inmediatos de la realidad; busca formular hipótesis de carácter más bien empírico, así como utilizar técnicas estadísticas para verificar la presencia y magnitud de las relaciones entre determinadas variables.

Por ejemplo, en un programa sobre "Medicina y Sociedad" que transmitió el canal 11 de la televisión mexicana el 21 de febrero de 1994, tres cardiólogos analizaron el problema de la hipertensión y establecieron relaciones entre ésta y las siguientes variables: 1) obesidad, 2) tabaquismo, 3) exceso en el consumo de grasas animales y de carbohidratos y, 4) vida sedentaria. El examen de las relaciones entre estas variables y la hipertensión se hizo en forma abstracta, sin considerar las condiciones materiales de trabajo y de vida en las que se desenvuelve el sujeto social, no obstante que el título del programa exigía otro enfoque.

Se ignora en este tipo de análisis que el individuo es un sujeto sociohistórico y no un ente abstracto; para comprender cómo vive en su realidad específica se requiere emplear conceptos como clase social, relaciones sociales de producción, organización capitalista de la producción, modo de vida, ideología, medio familiar, etcétera.

Lo social no puede reducirse, por lo tanto, al manejo de variables empíricas descontextualizadas de la realidad histórica donde viven y trabajan los diferentes grupos sociales. Es necesario, como plantea W. Mills, considerar en el análisis de las variables sociales **la estructura social histórica** (*La imaginación sociológica*, p. 85).

En el caso que nos ocupa tenemos que analizar los elementos biológicos e individuales (obesidad, tabaquismo, etcétera) en su relación con los demás aspectos de la vida social para poder comprender cómo surgen aquéllos, qué formas adquieren y qué consecuencias tienen tanto en el individuo como en el medio familiar y social, en general.

Los tres cardiólogos que participaron en dicho programa de televisión expusieron el manejo exclusivamente clínico del paciente e ignoraron el medio social en donde vive y trabaja. Señalaron, por ejemplo, que los familiares de la persona que sufre un infarto deben llevarla al médico a más tardar en las siguientes tres horas después de presentarse el cuadro clínico. También se indicó que en el caso de existir dudas en cuanto a la presencia de un infarto o de una indigestión severa, lo más prudente es acudir de inmediato a los servicios médicos. Asimismo recomendaron que los adultos se realicen un examen médico general cada año, incluyendo un electrocardiograma.

Si bien reconocemos la importancia de tales recomendaciones para prevenir y curar, o controlar procesos patológicos como la hipertensión, el ignorar la verdadera realidad en la que vive y trabaja el individuo, es decir, la estructura social histórica, conduce a que tales medidas fracasen o sirvan sólo para atacar los efectos de una situación social compleja, dejándose de lado las verdaderas causas de dicha patología.

En el análisis que realizaron los tres cardiólogos:

- 1) Se ignora que los individuos no son seres abstractos aislados de su acontecer social, sino sujetos sociohistóricos que viven y trabajan en circunstancias determinadas por la dinámica social.
- 2) Se deja de lado que enfermedades o procesos patológicos como la hipertensión se encuentran condicionados por el tipo de trabajo que tiene el individuo, las características del medio familiar y social en el que se desenvuelve y la manera como el sujeto asimila la crisis que vive nuestra sociedad capitalista (altas tasas de desempleo y subempleo, desnutrición, delincuencia, drogadicción, inseguridad en el medio laboral y social, etcétera).

- 3) Lo social no puede reducirse sólo a variables empíricas que se expresan en forma individual (tabaquismo, vida sedentaria, etcétera). Para comprender lo social y la manera como se asimila por el individuo, se requiere contar con una teoría social que permita superar la visión reduccionista y ahistórica del positivismo.
- 4) En el análisis que realizaron los tres cardiólogos en ese programa de televisión, se ignoró también que la práctica médica es una práctica socialmente determinada. En una sociedad capitalista como la nuestra, en donde el modelo neoliberal que imponen las clases dominantes en nuestras sociedades (capitalismo salvaje) se expresa en todos los ámbitos de la vida, la práctica médica adquiere características particulares. No puede ignorarse, por lo tanto, que el acceso oportuno y adecuado a los servicios médicos está en función de las condiciones materiales de existencia y de trabajo (tipo de ocupación, recursos económicos disponibles, etcétera).

En resumen, en el análisis positivista que realizaron esos tres especialistas se dejó de lado una tesis central en el campo de la Sociología médica marxista: Según sean las condiciones materiales de vida y de trabajo, es decir, según sea la clase y el grupo social al que se pertenezca, será la forma cómo se enferman los individuos, de qué se enferman, con qué gravedad y frecuencia, cuál es el acceso real a los servicios médicos, cuáles su esperanza de vida y de qué mueren (véase: R. Rojas Soriano, *Capitalismo y enfermedad*).

El análisis de los cardiólogos permite mostrar que el positivismo se manifiesta también en los diversos medios de comunicación masiva, y se expresa en los distintos momentos y facetas de la vida social.

Esto demuestra que los planteamientos de dicha corriente filosófica siguen vigentes y los utilizamos consciente o inconscientemente en el campo científico y político, así como en la vida cotidiana, en general. Se piensa que es la manera correcta de hacer las cosas tanto en la investigación científica como en la práctica política y social en general.

El positivismo proporciona al individuo las herramientas metodológicas y técnico-instrumentales para introducirse de inmediato en el estudio de los problemas sociales, al empezar a manejar información empírica pensando que en ella está contenida la verdad científica. Las personas que siguen esta corriente consideran, también, que con base en dicha información pueden organizarse programas de acción para intervenir en la realidad, con el fin de realizar los cambios pertinentes.

Sin embargo, el tipo de cambios que plantean los estudios positivistas pretenden modificar sólo algunas partes de la sociedad (instituciones, fenómenos sociales) que son disfuncionales, pero dejan intacta la estructura socioeconómica y política. Asimismo, por medio de dichos estudios se busca legitimar acciones gubernamentales, evitar conflictos, hacer más funcional un sistema institucional determinado.

Este trasfondo ideológico es característico de las investigaciones positivistas. Nosotros lo vivimos cuando trabajamos en el Instituto Mexicano del Seguro Social (1973-1977) y realizamos investigación sociomédica. Como dice el prócer cubano y hombre de América, José Martí: "He vivido dentro del monstruo y conozco sus entrañas".

Por lo tanto, el positivismo plantea modificaciones pero con el fin de que todo siga igual, sin alterar las relaciones sociales dominantes, lo cual sólo beneficia a las clases y grupos que poseen el poder económico y político.

La ideología del positivismo se expresa, explícita o implícitamente, en los estudios que analizan únicamente los aspectos externos de la realidad, dejando de lado el examen profundo de la problemática social y, por lo tanto, el cuestionamiento del sistema sociopolítico dominante.

Para ilustrar este tipo de estudios positivistas que realizan diversos investigadores, presentamos el siguiente ejemplo:

"La perspectiva teórica y metodológica que se utiliza [en esta investigación] es especialmente rica para descubrir las características de la participación política cotidiana; aquella que ocurre en las elecciones, en las solicitudes de obras públicas, en la organización inmediata de la colectividad, en las ideas de mayor influencia en la comunidad y en el ascenso e influencia de los líderes. Este tipo de participación cuya existencia queda ampliamente demostrada en la investigación, desde luego que no es la misma que **la movilización revolucionaria que llama la atención de quienes se oponen a los cambios radicales o promueven la destrucción del Estado**" (Manuel Camacho Solís, prólogo a *Producción y participación política en el campo* de Carlos Salinas de Gortari, p. 11. Las palabras negritas son nuestras).

El propósito principal de esta investigación, dice Salinas de Gortari, es "tratar de analizar, en base a un estudio específico, el impacto político de la participación y la organización que requieren los programas públicos para elevar la producción y el ingreso de los campesinos. Para ello se evaluaron programas introducidos en el medio rural durante la primera mitad de los setenta".

"Ha sido confirmado por varios estudios que mientras mayor es la participación de los campesinos en los programas de desarrollo rural, se incrementa la producción y en algunos casos se mejora la distribución del ingreso, ya que los partici-

pantes obtienen un doble beneficio: el que les reditúa la obra una vez terminada, y los ingresos que obtienen por su participación en la misma".

"La investigación entonces se orientará a evaluar la hipótesis:

A mayor participación estimulada por los programas de desarrollo, se incrementarán las actitudes de apoyo al sistema político.

La variable dependiente es el apoyo hacia el sistema político y la variable independiente es la participación" (*Ibid*, p. 25).

En la vida cotidiana también se manifiesta la corriente positivista cuando se analizan los diversos problemas en forma reduccionista, ahistórica, y se establecen "relaciones de causalidad" que buscan "explicar" los fenómenos que enfrentamos en nuestra convivencia diaria.

Lo anterior permite mostrar que la filosofía del positivismo se manifiesta de manera directa o indirecta tanto en la vida académica y científica como en los demás ámbitos de la vida social.

En el medio escolar, la organización e instrumentación de la práctica educativa se fundamenta consciente o inconscientemente en la mayoría de las escuelas, desde la enseñanza básica hasta la universitaria, en los planteamientos del positivismo, por ejemplo, los que saben (el maestro y autoridades) deben ser los sujetos que determinen los contenidos curriculares, las formas de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos para evaluar a los educandos. Estos deben dedicarse sólo a aprender lo que les enseña el maestro (educación bancaria en términos de Freire). Los alumnos de acuerdo con esta visión del positivismo son **seres pasivos**, receptivos (Durkheim, Skinner).

Esta realidad la observamos en todas partes y en todos los niveles de la enseñanza: se manifiesta en que los alumnos no participan en la elaboración del proyecto académico y en su propia formación, lo cual conduce a que sean otras personas (autoridades, maestros) las que piensen por ellos, señalando lo que "más conviene" para su formación profesional.

Asimismo, en el aula se reproducen los planteamientos positivistas: la autoridad la tiene el maestro por sus conocimientos y experiencias. Esta autoridad se reafirma a través de la forma como están dispuestas las sillas (en hileras), y al frente se encuentra el escritorio que "pertenece al maestro". Se reproducen en el aula las relaciones de poder presentes en todos los ámbitos de la sociedad.

Romper con esta práctica positivista no es fácil. Si bien la pedagogía crítica (sustentada en los planteamientos de Gramsci, Freire y Giroux, entre otros autores) permite analizar de otra manera la escuela y la práctica educativa, la realidad cotidiana que los maestros vivimos en el aula nos obliga a recurrir a veces, de manera consciente o inconsciente, a planteamientos positivistas para organizar y orientar nuestra actividad docente.

Sin darnos cuenta utilizamos planteamientos de la teoría conductista (expresión del positivismo), como los de Skinner: **preparar las condiciones previas** para realizar nuestra práctica docente. Asimismo, introducimos **estímulos** esperando ciertas **respuestas**; empleamos **reforzadores** y ofrecemos **recompensas** a los alumnos. En el curriculum oculto se encuentran también elementos del positivismo.

Lo anterior permite mostrar la capacidad que tiene el positivismo para introducirse en el análisis de los procesos sociales (en este caso en el de enseñanza-aprendizaje), así como en la organización y dirección de los cambios en nuestra realidad. Debemos señalar que bajo ciertas circunstancias los

maestros podemos utilizar de manera racional algunos elementos del conductismo pero sólo como un medio nunca como un fin (véase una experiencia al respecto en el tercer capítulo de este libro).

Esto no significa que seamos eclécticos ya que, como señala Antonio Gramsci: "En la discusión científica se supone que el interés radica en la búsqueda de la verdad y en el progreso de la ciencia y por esto demuestra ser más avanzado el que adopta el punto de vista de que el adversario puede expresar una exigencia que debe incorporarse, aunque sea como momento subordinado, a la propia construcción" (*Introducción a la filosofía de la praxis*, p. 39).

Para combatir las bases epistemológicas y filosóficas del positivismo, y por lo tanto su trasfondo ideológico, debemos conocer en forma más amplia esta corriente de pensamiento. Por ello, es necesario que en las instituciones de enseñanza media superior y superior se analicen los planteamientos del positivismo, a fin de precisar sus posibilidades y limitaciones y, en caso de no estar de acuerdo con dicha corriente, asumir otra posición teórica para el análisis de la actividad humano-social, y para orientar la práctica académica y social en general.

El análisis de ésta y de otras corrientes filosóficas en las universidades y demás instituciones educativas, evitará caer en el dogmatismo.

El positivismo se concreta, básicamente, en dos grandes líneas teóricas que orientan el análisis de los problemas sociales y la participación de los individuos en la búsqueda de soluciones. Estos planteamientos teóricos son: El Funcionalismo y el Conductismo.

A continuación exponemos algunos lineamientos centrales del positivismo señalados por el fundador de esta filosofía, Augusto Comte, así como las críticas de diversos autores

hacia dicha corriente, con el propósito de reforzar lo que hemos expresado al respecto. Es importante aclarar que no se profundiza en el análisis de las citas siguientes, puesto que el objetivo es únicamente mostrar las reflexiones y críticas que sobre el positivismo se han formulado:

Inicialmente, Comte plantea que "en el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a buscar el origen y el destino del universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para dedicarse únicamente a descubrir con el uso bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de similitud. La explicación de los hechos, reducida a sus términos reales, no será en adelante otra cosa que la coordinación establecida entre los diversos fenómenos particulares y algunos hechos generales, que las diversas ciencias han de limitar al menor número posible" (*Curso de filosofía positiva*, p. 36).

"El carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en considerar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y la posterior reducción al menor número posible constituyen la finalidad de nuestros esfuerzos. Consideramos como absolutamente inaccesible y vacío de sentido la búsqueda de lo que llaman causas, sean éstas primeras o finales... Todos sabemos que en las explicaciones positivas incluso en las más perfectas, no tenemos la más mínima pretensión de exponer cuáles son las **causas** generadoras de los fenómenos, ya que con ello no conseguiríamos sino retrasar la dificultad, antes al contrario, pretendemos analizar con exactitud las circunstancias de su producción y coordinar unos fenómenos con otros, mediante relaciones normales de sucesión y de similitud" (*Ibid*, p. 43).

En otra obra, Comte reafirma el papel de la teoría orientada sólo al conocimiento de los aspectos externos de la realidad: "La ley general del movimiento fundamental de la Humanidad consiste... en que nuestras teorías tienden cada vez más a representar exactamente los objetos exteriores de nuestras constantes investigaciones, pero sin que pueda en ningún caso, ser plenamente apreciada la verdadera constitución de cada uno de ellos, debiendo limitarse la perfección científica a aproximarse a este límite ideal hasta donde lo exigen nuestras diversas necesidades reales" (*Discurso sobre el espíritu positivo*, pp. 56-57).

Comte había negado que el positivismo tuviera vínculos con el empirismo; sin embargo, su alegato fue rebasado por las necesidades del positivismo de disponer de datos sobre "los objetos exteriores de nuestras investigaciones".

"Desde que la subordinación constante de la imaginación a la observación ha sido unánimemente reconocida como la primera condición fundamental de toda sana especulación científica, una viciosa interpretación ha llevado con frecuencia a abusar mucho de este gran principio lógico, para hacer degenerar la ciencia real en una especie de estéril acumulación de hechos incoherentes, que no podría ofrecer más mérito esencial que el de la exactitud parcial. Importa, pues darse bien cuenta de que el verdadero espíritu positivo está, en el fondo, tan lejos del empirismo como del misticismo" (*Ibid*, pp. 57-58).

A continuación, se presenta el análisis de Comte sobre el significado del concepto central de su filosofía:

"Considerada en primer término en su acepción más antigua y más corriente, la palabra 'positivo' designa lo **real**, en oposición a lo quimérico. En este sentido conviene plenamente al nuevo espíritu filosófico, así caracterizado por su

constante consagración a las investigaciones verdaderamente accesibles a nuestra inteligencia, con exclusión permanente de los impenetrables misterios de que se ocupaba, sobre todo en su infancia. En otro sentido, muy aproximado al anterior, pero distinto, sin embargo, este término fundamental indica el contraste de lo **útil** con lo ocioso; en este caso, recuerda, en filosofía, el destino necesario de todas nuestras sanas especulaciones, encaminadas al mejoramiento continuo de nuestra verdadera condición individual y colectiva, en lugar de la vana satisfacción de una estéril curiosidad. Según un tercer significado usual, esta afortunada expresión se emplea con frecuencia para designar la oposición entre la **certidumbre** y la indecisión; indica así la aptitud característica de tal filosofía para constituir espontáneamente la armonía lógica en el individuo y la comunión espiritual en la especie entera, en lugar de esas dudas indefinidas y de esos debates interminables que debía suscitar el antiguo régimen mental. Una cuarta acepción corriente, que se confunde demasiado a menudo con la primera consiste en oponer lo **preciso** a lo vago; este sentido recuerda la constante tendencia del verdadero espíritu filosófico a llegar en todo al grado de precisión compatible con la naturaleza de los fenómenos y conforme a la exigencia de nuestras verdaderas necesidades; mientras que la antigua manera de filosofar conducía necesariamente a opiniones vagas, que no implicaban una indispensable disciplina sino en el sentido de una opresión permanente, apoyada en una autoridad sobrenatural".

"Debemos señalar especialmente una quinta aplicación menos usada que las otras, aunque análogamente universal, que es el empleo de la palabra positivo como contraria a **negativo**. En este aspecto, indica una de las eminentes propiedades de la verdadera filosofía moderna, mostrándola especialmente destinada, por su naturaleza, no a destruir, sino

a **organizar**" (Comte, *Discurso sobre el espíritu positivo*, pp. 90-91).

Entre las críticas que ha recibido la corriente positivista podemos citar las siguientes:

"El positivismo empieza con la premisa esencialmente correcta y científica de que sólo podemos conocer las cosas en el mundo externo por medio de la **observación**. Sin embargo, surge un problema ¿qué queremos decir por observación? Y es aquí que el positivismo, como medio para comprender el mundo, deja de ser 'positivo' y se desvía por completo; porque los positivistas tratan la observación como si fuera un proceso esencialmente **pasivo**, un mero acto de 'contemplar' el mundo, en vez de un acto real de descubrir" (John Hoffman, *Crítica a la teoría de la praxis*, pp 9-10).

"Aunque los filósofos positivistas hablan mucho de basar el conocimiento en la 'experiencia', lo que quieren decir por experiencia no comprende la actividad en un verdadero sentido práctico, sino simplemente el 'acto' de observar pasivamente un mundo calidoscópico de acontecimientos sin ninguna lógica, ningún orden propio... es decir, la 'experiencia', así como la idean los positivistas, no nos permite verdaderamente captar y comprender el mundo real, sino que funciona efectivamente como una barrera más allá de la cual la mente —atrapada en sus propios 'pensamientos y razonamientos'— no puede ir" (*Ibid*, p. 19).

"Para el positivista, la naturaleza es el inmutable caos que simplemente contemplamos: si existen contradicciones entre las teorías, entonces éstas surgen de cuestiones formales de la 'lógica' y el 'examen'; no tienen nada que ver

con la transformación de la naturaleza por el hombre" (*Ibid*, p. 262).

"El positivismo, al crear una barrera metafísica entre la 'experiencia' y nuestra comprensión racional, se desvía impotentemente hacia un relativismo contraproducente que a su vez sólo puede llevar a la parálisis intelectual" (*Ibid*, p. 274).

"El positivismo no acepta la posición que postula que la realidad se rige por leyes. Por el contrario, decisivamente la rechaza, y considera el mundo objetivo como un caos de sucesos fortuitos que espera ser 'ordenado' por la mente del hombre. Es cierto que algunos pensadores positivistas del pasado, como Comte, sí hablaron de leyes en la sociedad, pero estas leyes del movimiento eran ellas mismas vistas como la creación de una élite 'científica', que benévolutamente las impuso a un mundo caótico. No fueron vistas como los reflejos teóricos de leyes objetivas que existen en la realidad independientemente de la voluntad humana" (*Ibid*, p. 278).

Por su parte Irving M. Zeitlin dice que "para Comte, lo que distingue al espíritu científico es la firme subordinación de la imaginación a la observación, de la razón a los 'hechos'" (*Ideología y teoría sociológica*, p. 91).

"Comte destaca que el método científico exige el estudio de la sociedad como un todo y no separada en sus elementos componentes. Es como si temiera que el análisis lógico de las instituciones de una sociedad condujera de una manera inevitable a su disolución; una visión analítica de la sociedad, en la cual se escrutaran críticamente las relaciones esenciales, reviviría la misma filosofía crítica, negativa y revolucionaria

que el positivismo debía reemplazar de una vez por todas. (*Ibid*, p. 92). Por lo tanto, ni siquiera con propósitos analíticos han de contemplarse separadamente los elementos sociales, como si tuvieran una existencia independiente. Todas las partes del sistema constituyen un todo armonioso, el cual, por definición, carece de elementos conflictivos, contradictorios y antagónicos. Enuncia como principio científico 'que debe haber siempre una armonía espontánea entre el todo y las partes del sistema social', e insiste en que la armonía se establecerá mediante el consenso radical, única condición propia del organismo social" (*Ibid*).

"Comte destacó las técnicas de observación, experimentación y comparación. Y a pesar de los transparentes elementos ideológicos de su metodología, logra captar algunos de los principios del método científico, que siempre se halla subordinado, sin embargo, a la construcción de su sociedad jerárquica, orgánica y autoritaria. La observación es impensable sin la teoría, primero para dirigirla y luego para interpretar lo observado. Los hechos no pueden hablar por sí mismos, pues aunque estamos sumergidos en ellos, no podemos utilizarlos ni siquiera tener conciencia de ellos, por falta de una guía especulativa con la cual examinarlos, dice Comte. Los hechos deben vincularse con las leyes del desarrollo social, al menos mediante una hipótesis de ensayo. Pero como hemos visto, para Comte, tanto esas leyes como las otras suposiciones y conceptos que elaboró acerca de la sociedad se inspiraban, en primera instancia, en su función ideológica" (*Ibid*, pp. 92-93).

"El positivismo considera los hechos como verdaderos **en la forma en que se dan inmediatamente**. Al rechazar los conceptos universales y reducir la verdad a lo observado y

verificable en forma inmediata, los positivistas excluyen del dominio del conocimiento todo lo que todavía no puede ser un hecho" (*Ibid*, p. 104).

"La idea central de la corriente positivista es de una simplicidad evangélica: en las ciencias sociales, así como en las ciencias de la naturaleza, es necesario desprenderse de los prejuicios y las presuposiciones, separar los juicios de hecho de los juicios de valor, la ciencia de la ideología. El fin del sociólogo o del historiador debe ser alcanzar la neutralidad serena, imparcial y objetiva, propia del físico, del químico y del biólogo. El positivismo está fundado en dos premisas esenciales, estrechamente ligadas: 1) la sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza (lo que llamaremos 'naturalismo positivista'); 2) la sociedad está regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humanas. De estas premisas se desprende que el método de las ciencias sociales puede y debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, que sus procedimientos de investigación deben ser los mismos y, sobre todo, que su observación debe ser igualmente 'neutra' objetiva y destacada de los fenómenos" (Michel Lowy, "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en: *Sobre el método marxista*, pp. 10-11).

"El error fundamental del positivismo es la incompreensión de la especificidad metodológica de las ciencias sociales en relación a las ciencias naturales, especificidad cuyas causas principales son: 1) El carácter histórico de los fenómenos sociales, susceptibles de ser transformados por la acción de los hombres, 2) la identidad parcial entre el sujeto y el objeto del conocimiento, 3) el hecho de que en los problemas sociales están en juego las miras antagónicas de las diferentes

clases sociales, 4) las implicaciones político-ideológicas de la teoría social: el conocimiento de la verdad puede tener consecuencias directas sobre la lucha de clases" (*Ibid*, pp. 17-18).

Para Jürgen Habermas (*Conocimiento e interés*, pp. 81-82) "el positivismo acepta la regla fundamental de las escuelas empiristas de que todo conocimiento ha de apoyarse en la **certeza sensible** de una observación sistemática que asegura la intersubjetividad. Con respecto a la realidad, sólo la percepción puede pretender ser evidente. La observación es por ello el único fundamento posible de los conocimientos sabiamente adecuados a nuestras necesidades reales y verdaderamente alcanzables". "Por otra parte Comte es capaz de unir sin esfuerzo los principios racionalistas con los empiristas, ya que no son para él fragmentos doctrinales de una teoría de conocimiento, sin reglas normativas propias del proceder de la ciencia" (*Ibid*, p. 83).

"En contradicción con una teoría que pretendía dirigirse a la esencia de las cosas, el positivismo se limita a declarar su desinterés por el campo de las esencialidades, denunciándolas como mera apariencia —y aun como fantasmagorías—, mientras que el campo de los fenómenos que la teoría pura había despreciado representa ahora el dominio objetual de la ciencia. Bajo el nombre de 'positivismo' se postula la realidad exclusiva para los fenómenos considerados hasta ahora como insignificantes" (*Ibid*, p. 85).

No puede Comte "pretender haber realizado descubrimientos en el campo metodológico, pues las determinaciones metodológicas de su teoría de la ciencia son más o menos lugares comunes de la tradición empirista y racionalista. El

carácter tedioso del primer positivismo proviene de ser una mezcla ecléctica de elementos muy conocidos. Con todo, ha revolucionado la posición de la filosofía frente a las ciencias; su contribución específica consiste en teoremas arrancados de una epistemología precrítica, fuera del sistema epistemológico de referencia del sujeto que percibe y juzga, y rebajados a determinaciones de una metodología de las ciencias, mediante la sustitución del sujeto de la teoría del conocimiento por el progreso técnico-científico como sujeto de una filosofía *cientifista* de la historia" (*Ibid*, p. 80).

Por su parte, el sociólogo norteamericano Alvin Gouldner se refiere al positivismo de la siguiente manera: "El término 'positivo' es un concepto programático dotado de resonancia como los que se encuentran en el núcleo de todas las teorías sociales importantes... Para Saint-Simon y para Comte, lo 'positivo' tenía por lo menos dos implicaciones fundamentales: por una parte, se refería a lo cierto, al conocimiento certificado por la ciencia; por la otra, era lo opuesto a lo 'negativo', es decir, a las ideas 'críticas' y 'destructivas' de la Revolución Francesa y los *philosophes*. De acuerdo con esto último, el positivismo se ocupó, desde sus comienzos, de poner de relieve lo 'bueno' que pudiera haber en las instituciones y las costumbres; se concentró en su aspecto constructivo, funcional, útil" (*La crisis de la sociología occidental*, p. 111).

"En la medida en que lo 'positivo' implicaba un énfasis en la importancia del conocimiento científicamente certificado, utilizaba la ciencia social como una retórica, que podía proporcionar una base para la certeza en las creencias y lograr el consenso en la sociedad. Bajo la formulación del 'fin de la metafísica', predicaba el 'fin de la ideología'. En otras pala-

bras, el positivismo partía de la premisa de que la ciencia podía superar la variedad ideológica y la diversidad de creencias. En este espíritu, Comte había polemizado contra la concepción protestante de la libertad de conciencia ilimitada, sosteniendo que ésta conduce a cada hombre a conclusiones diferentes y, de este modo, a la confusión ideológica. En su opinión, esta desunificadora libertad de conciencia debía ser suplantada por una fe en la autoridad de la ciencia que restableciera el consenso social perdido, restableciendo, de tal modo, la unidad de la sociedad" (*Ibid*).

"El positivismo comtiano, pues, manifestó la misma fascinación por el consenso y la cohesión social, así como por la permanente aunque oculta utilidad de las instituciones existentes, que más tarde caracterizó a Émile Durkheim y a Radcliffe-Brown. Se llega a la culminación de esta perdurable herencia positivista en la teoría estructural-funcionalista de Talcott Parsons" (*Ibid*, p. 112).

Para Karl Popper el positivismo limita el proceso de conocimiento de la realidad ya que "al positivista le desagrada la idea de que fuera del campo de la ciencia empírica 'positiva' puedan existir problemas con sentido (problemas que sería preciso abordar con auténtica teoría filosófica); le desplace pensar que debería existir una verdadera teoría del conocimiento, una epistemología o metodología" (*La lógica de la investigación científica*, pp. 49-50).

Castells e Ipola señalan que el positivismo "se caracteriza en lo esencial por la afirmación abstracta de la Ciencia, en general, concebida como ahistórica y se expresa, en todas sus 'versiones' (clásicas o modernas), en una combinación históricamente variable de los obstáculos epistemológicos expues-

tos, empirismo y formalismo " (*Práctica epistemológica y ciencias sociales*, p. 57).

"El análisis de los obstáculos empirista y formalista ha permitido confirmar... [que] entre esas dos concepciones epistemológicas la oposición es más aparente que real; dicho de otro modo, las divergencias que las separan, no superan jamás los límites estrictos de una problemática común, que no es otra que la que define a la epistemología idealista" (*Ibid*, p. 50).

Para Pierre Bourdieu y colaboradores, "el positivismo efectúa sólo una caricatura del método de las ciencias exactas, sin acceder *ipso facto* a una epistemología exacta de las ciencias del hombre. De hecho el carácter subjetivo de los hechos sociales y su irreductibilidad a los métodos rigurosos de la ciencia conforma una constante en la historia de las ideas que la crítica del positivismo mecanicista sólo reafirma" (*El oficio del sociólogo*, p. 19).

Asimismo, "el positivismo que considera los hechos como datos, se limita ya sea a reinterpretaciones inconsecuentes, porque éstas se desconocen como tales, ya sea a simples confirmaciones obtenidas en condiciones técnicas tan semejantes como sea posible: en todos los casos efectúa la reflexión metodológica sobre las condiciones de reiterabilidad como un sustituto de la reflexión epistemológica sobre la reinterpretación secundaria" (*Ibid*, p. 56).

Por su parte, Anton de Schutter señala que "el positivismo se opone a la metafísica e intenta seguir los métodos de las ciencias naturales y aplicarlos a las ciencias humanas. El positivismo se fundamenta en el empirismo de Francis Bacon

y Thomas Hobbes, perfeccionado luego en el siglo XVIII, especialmente por Hocke y Hume, en lo que se refiere a sus procedimientos inductivos... A partir de Comte (1850) se pueden distinguir tres orientaciones:

1. El pragmatismo, que busca la verdad y la utilidad y está basado en el positivismo filosófico.
2. El operacionismo, que busca investigar los fenómenos sociales a través de indicadores medibles y se basa en el positivismo lógico.
3. El 'behaviorismo' que observa el comportamiento visible y está basado en la filosofía analítica" (*Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, p. 82).

Más adelante dice: "En su forma clásica, a partir de A. Comte, la filosofía del positivismo busca la explicación causal a través de un modelo orgánico de la sociedad, con una fuerte inclinación hacia el orden y el control de las variables de la investigación. Por lo tanto, su método, casi exclusivo, es el experimental. El positivismo acepta, *a priori*, la adecuación del pensamiento con la realidad, a la que considera como un 'dato', sin percibir, consecuentemente, el valor estructurante de la teoría (que va más allá del dato empírico)" (*Ibid*, p. 83).

"Dicha corriente —continúa A. Schutter— busca la precisión en las observaciones de los hechos sociales por separado y, por consiguiente, rechaza todo concepto universal. Por lo tanto, resulta difícil estudiar los procesos en la sociedad global y por su carácter ahistórico está imposibilitado de dar los elementos para la interpretación de los cambios sociales" (*Ibid*).

"En cuanto al neopositivismo —dice Schutter—, éste presenta las siguientes características:

1. Sigue el modelo de las ciencias naturales.
2. Se inscribe en el operacionismo y en el cuantitativismo, lo cual se pone de manifiesto en el auge y perfeccionamiento de los procedimientos estadísticos, especialmente los cálculos de probabilidad.
3. Las investigaciones tienen un marcado elementalismo o atomismo (opuesto al 'holismo').
4. Pretende la objetividad o sea, una ciencia libre de valoraciones.
5. Si bien deja de lado la aplicación estricta de los criterios de las ciencias físicas, el 'fiscalismo' (que caracteriza al positivismo clásico), considera que el procedimiento lógico de la explicación causal debe ser el mismo en todas las ciencias.
6. Las concepciones evolucionistas (y organicistas) dejan de tener la importancia que se les asignaba en el positivismo clásico" (*Ibid*, p. 84).

"El positivismo implica —según Schutter— una marcada separación entre el sujeto (investigador) y el objeto (la realidad investigada, inclusive las personas investigadas). Por otra parte, la filosofía del positivismo induce al mantenimiento del *status* y la monopolización del conocimiento por parte de una élite intelectual, mayormente al servicio de la clase dominante... el positivismo ha impulsado fuertemente el empirismo

en la investigación social. El empirismo se caracteriza por el individualismo, la atomización de la sociedad y la incapacidad de captar las estructuras sociales, inclusive la explicación de los cambios sociales por la falta de perspectiva histórica" (*Ibid*, pp. 85-86).

El trasfondo ideológico del positivismo se manifiesta en los diversos estudios que se sitúan en esta corriente filosófica que buscan el mantenimiento del *status quo*, es decir, de las relaciones sociales dominantes que sólo favorecen a la minoría que detenta los medios de producción y el poder político.

La ideología presente en la corriente positivista la señalan destacados miembros de la Escuela de Frankfurt cuyas aportaciones son fundamentales, dice Giroux, para "construir una teoría de pedagogía radical": "Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad (del positivismo) representaba más que un error epistemológico. Más importante aún es que dicha postura servía como una forma de hegemonía ideológica que infundió la racionalidad positivista con un conservadurismo político que lo hizo un sostén ideológico del *status quo*. Sin embargo, esto no sugiere un soporte intencional para el *status quo* por parte de todos los individuos que trabajaron (y trabajan) dentro de una racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular con el *status quo*; en algunas situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación con el *status quo* es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla" (Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, p. 37).

La cita anterior, puede ilustrarse con las ideas de uno de los positivistas más destacados. Durkheim señala en forma

clara el trasfondo ideológico de esta corriente filosófica: "Nuestro método nada tiene de revolucionario. Y aún cabe afirmar que, en cierto sentido, es esencialmente conservador, pues supone que los hechos sociales son cosas cuya naturaleza, aunque flexible y maleable, de todos modos no puede modificarse a voluntad" (*Las reglas del método sociológico*, pp. 8-9).

"La sociología..., dice Durkheim, no será individualista, ni comunista ni socialista, en el sentido que se atribuye corrientemente a estas palabras. Por principio, ignorará estas teorías a las que **no podrá reconocer valor científico, pues tienden directamente, no a expresar los hechos, sino a reformarlos**" (*Ibid*, p. 152, subrayado nuestro).

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *et al*, *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 1975.
- Comte, Augusto, *Curso de filosofía positiva*, Edit. Aguilar, Buenos Aires, 1973.
- Comte, Augusto, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Edit. Aguilar, Buenos Aires, 1982.
- Durkheim, Émile, *Las reglas del método sociológico*, Edit. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI editores, 1992.
- Gouldner, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979.
- Gramsci, Antonio, *Introducción a la filosofía de la praxis*, Edit. Península, Barcelona, 1972.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Taurus ediciones, Buenos Aires, 1989.

- Hoffman, John, *Crítica a la teoría de la praxis*, Edit. Nuestro Tiempo, México, 1977.
- Ipola, Emilio de, y Castells, Manuel, *Práctica epistemológica y Ciencias Sociales*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1984.
- Lowy, Michel, "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en: *Sobre el método marxista*, Edit. Grijalbo, México, 1974.
- Mills, C. Wright, *La imaginación sociológica*, F.C.E., México, 1990.
- Popper, Karl R., *La lógica de la investigación científica*, Edit. Tecnos, Madrid, 1973.
- Rojas Soriano, Raúl, *Formación de investigadores educativos*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1993.
- Salinas de Gortari, Carlos, *Producción y participación política en el campo*, UNAM, México, 1980.
- Schutter, Anton de, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1981.
- Zeitlin, Irving M., *Ideología y teoría sociológica*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1987.

Capítulo IX

APLICACIÓN DE LAS LEYES Y CATEGORÍAS DEL MATERIALISMO DIALÉCTICO AL ANÁLISIS DEL PROCESO SALUD-ENFERMEDAD

(Texto tomado de: Rojas Soriano, Raúl, *Capitalismo y enfermedad*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1995).

"El organismo se encuentra en estado de enfermedad en cuanto uno de sus sistemas y órganos excitado en el conflicto de la potencia inorgánica, se fija por sí y se obstina en su actividad particular contra la actividad del todo; y la fluidez de ésta y su proceso, que corre a través de todos los momentos, se encuentran por tal razón impedidos" (Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*).

Consideraciones generales

Las leyes y categorías del materialismo dialéctico se desprenden de la realidad objetiva y sirven de instrumentos

teórico-metodológicos que guían el conocimiento de los procesos y objetos de la naturaleza y de la sociedad. De acuerdo con esto, las leyes y categorías de la dialéctica son susceptibles de aplicarse al estudio del proceso salud-enfermedad ya que éste es una realidad objetiva, es decir, existe y se desarrolla independientemente de la conciencia o deseos de los individuos y grupos sociales, aunque éstos pueden, indudablemente, influir de diversa manera y en determinadas circunstancias para que dicho proceso se presente con mayor prontitud o se retrase.

Las leyes y categorías pueden emplearse para analizar el proceso salud-enfermedad, a fin de alcanzar una mayor comprensión en torno al mismo y de esta manera poder orientar adecuadamente las políticas y prácticas necesarias para prevenir la enfermedad, restablecer la salud y promoverla, dentro de una formación social históricamente determinada.

En el presente capítulo sólo se destacarán las tendencias y aspectos más generales de las leyes y categorías, por lo cual se hará caso omiso de las particularidades y elementos secundarios de dicho proceso; éstos se observan cuando se estudia la salud y la enfermedad en individuos y grupos sociales ubicados en un ambiente socioeconómico, político, cultural y ecológico concreto.

La aplicación de las leyes y categorías del materialismo dialéctico al proceso salud-enfermedad nos permitirá conocer su capacidad como instrumentos para la apropiación teórica de las características y relaciones fundamentales que se presentan en dicho proceso. Además, permitirá orientar la investigación sobre esta cuestión en una realidad específica ya que, como decía Lenin, es necesario "realizar análisis concretos de situaciones concretas" para ver cómo se materializan las leyes y categorías de la dialéctica.

Leyes del materialismo dialéctico

Ley de la unidad y lucha de contrarios. En todos los procesos u objetos de la realidad natural, social y del pensamiento existen aspectos que se diferencian entre sí por sus características sustanciales y por eso se excluyen mutuamente. Estos aspectos de los procesos u objetos se llaman **contrarios**, los cuales, al ser elementos de un mismo fenómeno o proceso, están indisolublemente ligados entre sí, se hallan en **unidad**. Pero la "unidad (coincidencia, identidad, acción igual) de los contrarios es condicional, temporaria, transitoria, relativa. La lucha de los contrarios mutuamente excluyentes es absoluta, como son absolutos el desarrollo y el movimiento" (Vladimir I. Lenin, "Cuadernos filosóficos" en: *Obras completas*, tomo 38, p. 328).

La salud y la enfermedad se encuentran en relación dialéctica: en unidad relativa y en oposición permanente. Ambas coexisten en una totalidad: el organismo en un nivel; en otro, la sociedad; aquélla tiene diversas características según determinadas condiciones objetivas y subjetivas, sociales y físicas, internas y externas. Es, en pocas palabras, una totalidad concreta, histórica.

La salud y la enfermedad se presentan como dos polos de un mismo proceso; se encuentran en relación dialéctica y no mecánica o lineal, ya que esto significaría concebir la salud y la enfermedad como estados en los que se pasa de uno a otro sin mediar entre ellos una relación compleja y cambiante determinada por circunstancias sociohistóricas.

Esta característica del proceso salud-enfermedad, y de la realidad en general, origina que exista un movimiento permanente de uno a otro polo, o sea de la salud a la enfermedad y viceversa. El paso de uno de ellos a otro, a su contrario, es decir, el predominio de uno de esos polos al vencer en la lucha

que se da entre los contrarios, puede ser de diversa duración y con distintas manifestaciones (que no interesa analizar aquí por el elevado nivel de abstracción en que nos encontramos).

El tiempo en que se da el proceso que lleva de la salud a la enfermedad y la forma como se manifiesta, están determinados por condiciones objetivas que existen independientemente de la conciencia, por ejemplo las condiciones de nutrición, características del medio ambiente en que se vive y se trabaja, y por situaciones subjetivas, es decir, propias del individuo como: 1) ser histórico que posee un conjunto de valores, creencias, ideas, representaciones, que surgen de la vida material, de cómo se produce y reproduce en tanto ser social, y 2) como ser que tiene una determinada estructura biológica, la cual se halla condicionada por diversos factores sociales, al igual que los valores y las creencias. Esto significa que entre lo subjetivo y objetivo se presenta también una relación compleja y dialéctica, ya que lo subjetivo se vuelve objetivo en ciertos momentos y circunstancias y viceversa.

En el organismo actúan fuerzas internas y externas que tienden a alterar sus funciones y conducen al desarrollo de la enfermedad. El ser vivo lucha contra el medio físico y social (lucha no antagónica) pero no puede separarse de él. Dicho medio (fuerzas externas) influye para que en el cuerpo humano se desencadenen procesos internos que condicionan o determinan la presencia de situaciones patológicas.

En el organismo coexisten, pues, en permanente contradicción y en unidad relativa, la salud y la enfermedad, y esa contradicción es la **fuerza del desarrollo, del movimiento, de la superación**, ya que por ella el organismo se fortalece, se reafirma cuando, por ejemplo, padece una enfermedad pro-

vocada por un virus y queda inmunizado, o cuando sufre un accidente que afecta alguna extremidad y tiene que adaptar sus capacidades psicomotoras a su nueva situación.

El organismo se desarrolla dentro de las nuevas circunstancias que resultan de los accidentes o las enfermedades, por lo que puede decirse que no se paraliza sino que genera defensas, mecanismos de supervivencia, de adaptación, y ante daños a la salud —ante procesos que tienden a la alteración de las funciones vitales del organismo— se manifiestan impulsos orgánicos y psíquicos que tienden hacia la homeostasis, hacia el restablecimiento de la salud.

"El fenómeno especial de la enfermedad —dice Hegel— es, por tanto, que la identidad de todo el proceso orgánico se configura como decurso sucesivo del movimiento vital a través de sus momentos diversos (la sensibilidad, la irritabilidad y la reproducción); esto es, como fiebre. Pero la fiebre, siendo el decurso de la totalidad contra la totalidad aislada, es, además, el connato y el comienzo de la curación" (Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, p. 262). Pero esos impulsos del organismo se encuentran condicionados en mayor o menor medida por el medio físico y social, ya que si se carece de las condiciones adecuadas de vida (nutrición, ambiente no contaminado, acceso oportuno a los servicios médicos, etcétera), el restablecimiento de la salud es un proceso más lento y puede dejar secuelas.

Ley del paso de cambios cuantitativos a cambios cualitativos. Esta ley muestra el mecanismo del desarrollo de los procesos y objetos. En las primeras etapas los cambios son sólo cuantitativos y no alteran la calidad de los procesos. En determinado momento, la acumulación o sustracción de elementos, de materia o movimiento, conduce a una transformación radical de los procesos y objetos. "Por consiguiente, es

imposible cambiar la cualidad de un cuerpo sin añadir o sustraer materia o movimiento, es decir, sin un cambio cuantitativo del cuerpo de que se trata" (Friedrich Engels, *Dialéctica de la naturaleza*, p. 42).

El paso de la salud a la enfermedad es producto de una serie de cambios cuantitativos que se presentan tanto en el organismo como en el medio ambiente físico y social, cambios negativos para el organismo que lo acercan a la enfermedad, ya que a medida que 1) se expone a mayores riesgos de enfermedad (situaciones desfavorables para la salud), 2) se encuentre más susceptible al ataque de microorganismos patógenos o de agentes físicos y químicos por las características específicas del organismo, 3) disminuye el número de defensas del organismo (por desnutrición, por ejemplo), 4) aumente el período de exposición a ambientes contaminados, 5) se incremente en el organismo el tiempo de presencia de los agentes patógenos, físicos y químicos, 6) tales agentes tienen mayor resistencia a los anticuerpos, **surge la enfermedad, el accidente**. Pero éstos no aparecen de momento, no emanan de la nada, sino que el organismo se enferma gradualmente, o el riesgo de accidente se eleva (situación que puede durar meses, días o minutos).

En determinado momento, el cuerpo sano ya no lo es; la acumulación de cambios cuantitativos negativos para la salud tanto en el organismo como en el medio, conducen inevitablemente a una situación distinta, a la enfermedad, la cual a su vez, al aumentar las defensas del organismo, disminuir el riesgo al que se expuso, etcétera, va a ceder terreno y en el organismo se experimentará una tendencia a la recuperación de la salud, pero no igual a la que se tenía antes de la enfermedad; son dos diferentes tipos de salud aunque conserven lo esencial, lo más permanente: aquello que permite concebir a una persona como sana en el más amplio sentido

del término (recuérdese que nos encontramos en un nivel de abstracción muy elevado).

De acuerdo con lo anterior, de la acumulación de cambios cuantitativos negativos para el organismo sobreviene una situación distinta en el proceso (la enfermedad), mas al haber acumulación de cambios en sentido inverso, se genera otra vez la misma situación (la salud) pero sólo aparentemente, ya que esta nueva situación es diferente a la anterior, o sea, de la salud que se tenía antes que el organismo se enfermase o accidentase. Nada permanece igual, todo cambia en un constante devenir.

Ley de la negación de la negación. Cualquier proceso u objeto está expuesto tarde o temprano a su negación, a su destrucción, a dejar de existir. En el cuerpo humano está presente el devenir: nacer y perecer, y esto último es la expresión máxima de la enfermedad cuando ésta niega definitivamente a la salud. Sin embargo, para que se presente la enfermedad es necesario que antes exista la salud (nadie puede enfermarse cuando ya se encuentra enfermo, lo que puede suceder es que el deterioro de la salud sea mayor).

En el organismo enfermo se encuentran a su vez los elementos, las energías que alientan la recuperación de la salud, recuperación que va a estar determinada por condicionantes tanto biológicos como del medio social y físico. En este juego de acciones y reacciones, de la salud a la enfermedad y viceversa, se observa en el organismo superación y abatimiento, hasta que en determinado momento la enfermedad vence definitivamente y niega a la salud y sobreviene la muerte, que niega la vida, y surge algo nuevo, una calidad distinta cuando el organismo vivo deja de serlo:

"Presa de las múltiples fuerzas contradictorias, el ser vivo resuelve 'en acto', en todo momento, sus contradicciones.

Desde el momento en que cesa la contradicción, cesa la vida.

Pero, igualmente, desde el momento en que la contradicción deja de ser **resuelta** —desde que el cuerpo vivo ya no es capaz de ‘mantenerla en sí mismo’, de encontrarse siendo él mismo a través de su movimiento interno, sus secreciones y cambios, la formación y desaparición de sus células— desaparece igualmente" (Henri Lefebvre, *Lógica formal, lógica dialéctica*, p.225).

La salud y la enfermedad, como polos antagónicos, no se han conciliado, se han enfrentado, y en esa lucha que se libra en el organismo desde su nacimiento uno de los contrarios se impone y resuelve la contradicción. Y la dialéctica muestra su vigencia: entre salud y enfermedad no existe un equilibrio definitivo: uno de los contrarios finalmente triunfa sobre el otro.

La ley de la negación de la negación está presente desde el surgimiento mismo de la vida, ya que desde el momento en que el hombre nace, empieza a morir. "Todo hombre —dice Marx— muere 24 horas al cabo del día" (Karl Marx, *El Capital*, p. 153). Es una muerte parcial, y la suma de todas esas "muertes" conducirá a la muerte final, a la destrucción del ser vivo. Como señala justamente Hegel, "no hay nada en la tierra que no contenga en sí el ser y la nada. El ser de una cosa acabada es tener en su seno como tal, el germen de su desaparición; la hora de su nacimiento es también la de su muerte" (citado por Madeleine Grawitz en *Métodos y técnicas en las ciencias sociales*, p. 6).

El ser humano es un ser histórico que vive bajo determinadas circunstancias materiales de existencia. El organismo se enfrenta a éstas de distinta manera; en algunos casos la respuesta es más eficaz y oportuna y el organismo aleja el espectro de la enfermedad; en otros, difícilmente puede evitar ser presa constante de la misma. El proceso salud-enfer-

medad es un proceso natural pero histórico que surge y se desarrolla en un determinado organismo, el cual se encuentra condicionado por diversas situaciones sociales y se relaciona con la naturaleza de diferentes maneras. El ser humano está inmerso en múltiples y complejas contradicciones: como miembro de una clase social (en el modo de producción capitalista que es el que nos interesa), y como parte de un mundo social que está en contradicción no antagónica con la naturaleza.

Todas estas contradicciones afectan de diverso modo y con desigual duración e intensidad a los seres humanos que pertenecen a distintas clases sociales. La salud-enfermedad es, pues, un proceso sociohistórico, por lo que las características concretas que adopta en un organismo se encuentran determinadas por las condiciones materiales de existencia en el que está inmerso, de las cuales no puede escapar de la noche a la mañana pero sí influir sobre ellas —a través de la práctica concreta— para modificarlas. Ello con el fin de lograr mejores condiciones de vida y de trabajo para mantener la salud y alejar así, el espectro de la enfermedad, hasta donde los condicionamientos sociales y físicos lo permitan.

El hombre no puede dejar de luchar contra la enfermedad, pero esa lucha será más consciente si conoce sus causas y los mecanismos por los que surge y se desarrolla.

Categorías del materialismo dialéctico

Causa y efecto. Todos los fenómenos, procesos y objetos del mundo material y social se encuentran en relación y dependencia mutuas; al interior de los procesos y objetos existe una "interdependencia e íntima e inseparable concatenación de todos los aspectos de cada fenómeno (con la particularidad de que la historia pone constantemente de mani-

fiesto aspectos nuevos)" (Vladimir I. Lenin, "La dialéctica" en *Obras escogidas*, tomo 3, p. 31).

De acuerdo con lo anterior, la salud y la enfermedad no son aspectos aislados en el organismo ni en su medio físico y social; la salud y la enfermedad se encuentran concatenadas a través de múltiples nexos y elementos que cambian constantemente, dentro de los cuales se encuentran aquellos que resultan ser fundamentales para que se inicie el proceso que lleva de la salud a la enfermedad y de ésta a aquélla.

El paso de la salud a la enfermedad está dado por diversas causas determinantes y condicionantes, esenciales y no esenciales, internas y externas. La causalidad no es lineal ni mecánica; en el momento en que se presentan las causas necesarias y suficientes la salud cede terreno y la enfermedad empieza a manifestarse en el organismo, pero su detección dependerá de factores objetivos y subjetivos; puesto que los organismos no reaccionan exactamente igual ante una misma enfermedad, debido a que no existen dos seres que tengan exactamente las mismas características biopsicosociales.

Por ello, "las relaciones directas de causa-efecto a menudo no pueden explicar los fenómenos naturales de la enfermedad. Cada tipo de mal —invasión microbiana, daño químico, estímulos fisiológicos o acontecimientos psíquicos— puede producir diferentes efectos, dependiendo del estado del receptor individual" (René Dubos, *El espejismo de la salud*, pp. 134-135), el cual se encuentra condicionado por su ambiente social y físico.

La relación causa-efecto debe concebirse, pues, como un complejo juego de acciones y reacciones, ya que la causalidad no se presenta en forma mecánica, es decir, que siempre tiene que darse la causa o las causas de manera clara, completa, para que después tenga lugar el efecto: la enfermedad, los accidentes u homicidios. Esto no ocurre así pues el tránsito

lineal, mecánico, de la causa al efecto, sólo se observa en fenómenos bastante simples.

Las causas no surgen de momento, de la nada, sino que se van acumulando; las causas determinantes se abren paso entre el cúmulo de diversas circunstancias: un accidente de tránsito no se produce porque el individuo estaba irremediablemente destinado a sufrirlo, sino que se presenta cuando el riesgo de accidente llega a su máxima expresión, cuando las causas determinantes y condicionantes aparecen conjuntamente en determinado momento.

La enfermedad no surge, por tanto, como algo dado, acabado, sino que "se va construyendo" en la medida en que persistan determinadas causas y condiciones o éstas se incrementen o disminuyan, se mejoren o deterioren. Por ejemplo, una persona atacada por un virus o una bacteria no manifiesta inmediatamente en su organismo la enfermedad de manera clara, completa; empieza por sentir diversos síntomas (dolores, molestias) y por presentar signos de la enfermedad (elevación de la temperatura, por ejemplo). Estos síntomas y signos no son iguales en todos los organismos. Dependerán de sus condiciones físicas (grado de resistencia del cuerpo ante agentes patógenos, físicos, químicos o mecánicos), las cuales estarán determinadas en gran medida por las características del medio en el que vive y trabaja el individuo.

Entre causa y efecto existen múltiples aspectos y nexos, reversiones continuas, ya que una persona puede sentirse sana después de sufrir el ataque del virus o bacteria pero tener más tarde una recaída o secuelas incapacitantes. Pero, ¿por qué algunas personas sufren recaídas y otras no? La respuesta debe buscarse en la forma en que los grupos sociales y los individuos trabajan para producir y reproducirse, es decir en sus condiciones materiales de existencia que les permiten o impiden contar con una nutrición adecuada, un medio am-

biente salubre, acceso oportuno a los servicios médicos, etcétera.

Como se ha dicho antes, la salud-enfermedad es un proceso natural pero también sociohistórico, es decir, se presenta en individuos y grupos que trabajan y viven de cierta manera, bajo determinadas condiciones sociales y físicas. Asimismo, la forma de concebir las causas de las enfermedades y las respuestas que se den a éstas va a ser diferente, según la clase y el grupo social específico al que pertenezca el individuo y de acuerdo con su marco cultural y la zona geográfica en que vive, etcétera.

En otras palabras, la exposición a los riesgos de enfermedad y muerte, la interpretación de la salud y la enfermedad y la manera como se resuelven los problemas de salud no es igual en todos los individuos, porque no todos pertenecen a una misma clase y grupo social específico; asimismo, los individuos y grupos se encuentran ubicados en distintos medios sociales y físicos y se relacionan entre sí de diversa manera.

Por ello, el proceso salud-enfermedad debe ubicarse —para alcanzar una mayor comprensión sobre el mismo— en un contexto social determinado, en este caso en la formación social mexicana en la que está presente el modo de producción capitalista, que requiere de personas en condiciones adecuadas de salud para que sean explotadas (clase trabajadora).

La salud-enfermedad es, pues, un fenómeno que forma parte de una realidad mucho más amplia: la realidad natural y social, y esta última influye de manera determinante en la configuración de los cuadros de morbilidad y mortalidad, así como en la conceptualización del proceso salud-enfermedad, la cual se encuentra mediada por la ideología presente en cada grupo e individuo, misma que responde a sus intereses de clase.

Causa y efecto son categorías dialécticas que ayudan a aprehender procesos que se desenvuelven de manera dialéctica, por lo que es necesario rebasar el modelo unicausal (agente patógeno, físico o químico → enfermedad) que da cuenta de una causalidad lineal, mecánica, simple.

También debe superarse el modelo multicausal de la epidemiología tradicional que vincula mecánicamente, sin jerarquización, diversas causas del medio físico y social con la enfermedad y sólo establece relaciones externas entre causas y efectos, pero no penetra en la esencia, en el conocimiento de las relaciones internas, básicas. Estas no pueden ser descubiertas en forma inmediata sino a través de un análisis científico apoyado en las categorías y leyes del materialismo dialéctico e histórico, que guíen la aplicación de los métodos y técnicas correspondientes, con el propósito de obtener un conocimiento objetivo y más preciso sobre las causas del proceso salud-enfermedad.

La apropiación teórica de un proceso objetivo, real, como el paso de la salud a la enfermedad, significa reconstruir dicha realidad en el pensamiento abstracto pero en su movimiento, en su desarrollo y transformación, en sus múltiples relaciones, acciones y reacciones, para tener un cuadro teórico objetivo de la realidad concreta. De lo contrario caemos en representaciones mecanicistas, paralizadas y simplistas, y la realidad, como ha demostrado la ciencia, no se desarrolla bajo rieles mecanicistas sino de acuerdo con cauces dialécticos; tampoco se encuentra estática sino en continuo movimiento, desarrollo y cambio; ni es un montón de cosas y procesos aislados, sin conexión, sino que se encuentran en relación y dependencia mutuas; ni es algo simple sino complejo.

Por ello se requiere desarrollar un pensamiento que utilice las categorías y leyes de la dialéctica con el objeto de aprehender un mundo material que se desenvuelve dialécticamen-

te, a fin de reconstruirlo en su desarrollo histórico concreto, considerando sus contradicciones y relaciones complejas, así como sus múltiples aspectos y determinaciones.

Esencia y fenómeno. La **esencia** es el aspecto interno y relativamente estable del objeto o proceso y está oculto a la observación directa; la esencia comprende los elementos y relaciones principales, determinantes, de los fenómenos del mundo natural y social.

La esencia, en el caso del proceso salud-enfermedad, está dada por aquellos elementos y nexos fundamentales para que se opere el tránsito de la salud a la enfermedad, los cuales se expresan en las condiciones materiales de trabajo y de vida desfavorables para el organismo, que propician el desarrollo de diversas enfermedades y accidentes. Dichas condiciones deterioradas se observan, concretamente, en: la desnutrición, la falta de vivienda higiénica y de servicios básicos, el medio ambiente contaminado en el que se vive y trabaja, los procesos de trabajo enajenantes, etcétera.

Los elementos anteriores son los fundamentales para que se desencadenen los procesos patológicos o condicionen la existencia de un campo propicio para que se presenten los accidentes. Son, por lo tanto, los más estables, ya que dentro del modo de producción capitalista pueden cambiar diversos aspectos no esenciales para producir y reproducir las relaciones sociales dominantes, pero subsiste lo básico, lo común a dicho modo de producción: las **relaciones de explotación** que conducen a que una clase, la proletaria, posea en su mayoría condiciones de vida y de trabajo nocivas para su salud.

Las múltiples relaciones entre los aspectos mencionados no son observables a primera vista; se descubren a medida que se profundiza en la investigación científica. Los nexos entre las enfermedades y accidentes y el medio social y físico

empiezan a aparecer cuando se indagan las causas determinantes y condicionantes de los diversos cuadros patológicos. Cuando se logra establecer leyes que explican el surgimiento y desarrollo de las enfermedades tomando como base **lo social** en su vinculación con lo biológico y el medio físico, se empieza a descubrir la esencia, es decir, las causas por las cuales se da el paso de la salud a la enfermedad.

En un primer momento se observan las relaciones inmediatas entre los procesos sociales, biológicos y físicos y la enfermedad; después se profundiza, y esas relaciones empíricas son explicadas por conceptos teóricos como modo de producción, clases sociales, relaciones de explotación, plusvalía, organización social, organización del proceso productivo, etcétera. La investigación es "un proceso infinito de profundización del conocimiento humano de las cosas... los procesos, etcétera, de los fenómenos a la esencia y de la esencia menos profunda a la más profunda" (Vladimir I. Lenin, "Cuadernos filosóficos" *op. cit.*, p. 214).

El **fenómeno** representa el aspecto externo, más variable, de los procesos u objetos. En el proceso salud-enfermedad el fenómeno está dado por las diversas manifestaciones del tránsito de la salud a la enfermedad (alteraciones en los signos vitales, síntomas, molestias) que son observables o medibles y que proporcionan una impresión inmediata, externa, de dicho proceso. La esencia se revela en parte a través del fenómeno —de las manifestaciones de la enfermedad— es decir, éstas son el resultado de la concatenación de múltiples y variados elementos básicos que las desencadenan.

Sin embargo, los aspectos externos de la enfermedad (fenómeno) no revelan en su totalidad la esencia, ya que si una persona se enferma sólo vemos el fenómeno, el hecho consumado, no lo que hay detrás, lo interno, las relaciones causales (la esencia) que originaron la enfermedad o el accidente.

Observamos que una persona desnutrida es fácil presa del sarampión y reconocemos de inmediato las características de éste, pero no observamos a primera vista las causas de la desnutrición, ni los procesos que se dan en el organismo cuando es presa del virus al carecer de las defensas suficientes o adecuadas.

Asimismo, una persona se accidenta y entre las causas inmediatas vemos la falta de medidas de seguridad industrial, la fatiga (que reduce la capacidad psicomotora del individuo), pero lo que está detrás de esto permanece oculto a primera vista: las condiciones de trabajo y de vida adversas, las relaciones de explotación, la necesidad de obtener mayor plusvalía a costa de la seguridad física y social del obrero, la organización capitalista del proceso productivo, la enajenación, etcétera.

Las relaciones complejas entre esas realidades objetivas (que se reproducen en conceptos teóricos) y la enfermedad sólo pueden conocerse a través de la investigación científica.

Necesidad y casualidad. La **necesidad** es lo que no puede dejar de ocurrir en determinadas condiciones concretas. El paso de la salud a la enfermedad se vuelve una necesidad natural (condicionada sociohistóricamente), cuando se presentan agentes patógenos, físicos, químicos o mecánicos, existe un huésped susceptible, así como condiciones sociales y del medio físico necesarias para el surgimiento de las enfermedades y de los accidentes.

La conjugación de todos estos aspectos convierte a la enfermedad en algo necesario. Pero estos elementos no se presentan de igual forma en todos los grupos sociales; existen diferencias entre ellos, producto de sus condiciones materiales de vida y de trabajo. Por ello la necesidad, el tránsito

obligado de la salud a la enfermedad en determinado individuo, está dado por elementos sociohistóricos propios de cada grupo social, y no es producto de fuerzas suprasensibles que lo predestinen a sufrir una enfermedad o un accidente.

La **casualidad** o casualidades influyen en la marcha de un proceso y pueden acelerarlo o retrasarlo; las casualidades pueden convertirse en necesidad. En el proceso salud-enfermedad se presentan cuando la persona se expone accidentalmente a agentes nocivos para la salud, por ejemplo, pasar por lugares contaminados, estar en contacto esporádico con enfermos infecciosos, etcétera. Si el individuo enferma es por factores casuales.

Sin embargo, para que se presente la enfermedad como una necesidad natural y sociohistórica deben existir los elementos condicionantes (determinado ambiente físico y social, condiciones orgánicas, por ejemplo, desnutrición, susceptibilidad, etcétera). Cuando estos se presentan, lo casual se vuelve necesario; mientras tanto, la persona puede mantener cierto equilibrio inestable con los factores ambientales sin que sobrevenga la enfermedad.

El paso de la salud a la enfermedad se vuelve inevitable, necesario, cuando existen todas las causas determinantes y condicionantes.

Posibilidad abstracta, posibilidad real y realidad. La **posibilidad abstracta** se refiere a que en cierto momento no pueden presentarse, en una realidad concreta (individuos, grupos sociales), determinados procesos, en este caso el tránsito de la salud a la enfermedad. Por ejemplo, en los grupos alejados del riesgo de enfermedad o los que no son susceptibles: una persona no puede morir de tuberculosis si tiene una adecuada nutrición, vive en condiciones higiénicas adecuadas, tiene atención médica oportuna; tampoco puede sufrir

accidentes de trabajo si no se encuentra en relación directa con los medios de producción.

La posibilidad abstracta se vuelve **real** en el momento en que se dan las condiciones necesarias para que la persona se enferme o se accidente, condiciones que difieren según las enfermedades, las características biopsicosociales de los individuos y grupos sociales, el acceso a la atención médica, etcétera.

La posibilidad real se convierte en **realidad** cuando, una vez reunidos todos los elementos determinantes y condicionantes, se presenta la enfermedad.

El paso de la salud a la enfermedad es un proceso natural que está condicionado sociohistóricamente. Asimismo, la conceptualización de la enfermedad depende de la ideología, que expresa intereses de clase, pero en dicha conceptualización tienen lugar elementos objetivos que pueden ser observados y medidos por distintas personas, por ejemplo, los signos vitales.

Puede decirse por ello, que tanto la presencia de la enfermedad como su conceptualización dependen de elementos objetivos y subjetivos; la forma como se conjuguen será diferente de un individuo a otro, de un grupo social a otro y de un momento y lugar a otro, aunque existen elementos comunes, básicos, que pueden estar presentes en el proceso salud-enfermedad y en su conceptualización y que son reconocidos por todos los grupos en distintas situaciones.

El tránsito de la salud a la enfermedad es un proceso real, pero se encuentra mediado por múltiples factores y circunstancias sociohistóricas. De acuerdo con esto, al estar el proceso salud-enfermedad inserto en una sociedad dividida en clases, la determinación de que la enfermedad existe **realmente** dependerá de las ideologías e intereses de las distintas

clases aunque, en determinado momento, puedan coincidir dichos intereses y nadie ponga en duda que la enfermedad es una **realidad**. Por ejemplo, cuando las pruebas clínicas y los síntomas revelan, sin lugar a dudas, la presencia de determinado cuadro patológico, o cuando una persona sufre una fractura en alguna extremidad.

En otros casos, un obrero puede declararse enfermo, pero los empresarios o los médicos (de la fábrica o de las instituciones del sector salud), consideren que no lo está ya que aceptarlo implicaría afectar la producción. Lo mismo puede suceder cuando existen signos y manifestaciones concretas de enfermedad, por ejemplo, dolor de cabeza, elevación de temperatura, etcétera, y quienes tienen la capacidad clínica y social de definir lo que es enfermedad, decidan que el trabajador, aun con tal malestar o alteración física, puede continuar sus labores.

Aquí la determinación de la enfermedad es una **realidad** que se encuentra supeditada a diversas interpretaciones en las cuales están presentes las ideologías, los intereses de las clases sociales y los marcos culturales e intereses específicos de los miembros de los distintos grupos.

Contenido y forma. El **contenido** es la unidad de todos los elementos integrantes del objeto, de las propiedades, nexos, contradicciones y tendencias que están presentes en el paso de la salud a la enfermedad, elementos que pueden ser objetivos y subjetivos, internos y externos, esenciales y no esenciales.

El **contenido** nos permite tener un cuadro completo de la realidad objeto de estudio a partir del cual podemos iniciar el estudio de los aspectos y relaciones básicos, con el propósito de formular leyes que expliquen el proceso salud-enfermedad. Dentro de la gran cantidad de elemen-

tos presentes en dicho proceso es necesario destacar, vía el recurso de la abstracción, los esenciales, fundamentales y comunes.

La **forma** es el modo de organización de los elementos del contenido, cómo se encuentran vinculados, el modo de manifestación del contenido. La **forma** en el proceso objeto de nuestro análisis es la incapacidad, el debilitamiento, la insuficiencia del organismo para desarrollar sus funciones fisiológicas y bioquímicas. Puede existir una misma forma que corresponda a contenidos distintos, por ejemplo, cuando se presentan dos enfermedades diferentes pero se manifiestan de la misma manera: decaimiento, incapacidad del organismo para desarrollar determinadas actividades, etcétera. También un mismo contenido puede expresarse de distintas formas, por ejemplo, dos personas enfermas de un enfisema pulmonar pueden tener reacciones orgánicas diferentes, las cuales se encuentran en gran medida supeditadas a las condiciones materiales de existencia.

Lo singular, lo particular y lo universal. El proceso salud-enfermedad se manifiesta en un organismo concreto (en lo **singular**) que posee determinadas características biológicas, psíquicas y sociales. Por ello no existe ningún proceso entre la salud y la enfermedad que se repita de igual forma, en las mismas circunstancias, con las mismas características en dos o más personas (cobran aquí importancia las palabras de Osler que decía: "es mucho más importante saber qué clase de paciente tiene una enfermedad, que saber qué clase de enfermedad tiene un paciente") (citado por René Dubos en: *El espejismo de la salud*, p. 158).

Por lo tanto, el proceso salud-enfermedad que se presenta en determinada persona es un proceso singular, único, que contiene los elementos más generales que lo caracterizan

como un proceso general, universal; pero, a su vez, posee los elementos singulares, irrepetibles, ya que aun cuando la salud y la enfermedad se presentan en toda la sociedad, en los distintos grupos sociales, su expresión concreta, directa, es el organismo singular. El individuo que sufre una enfermedad, un accidente, es un ser histórico, que mantiene determinadas relaciones con la naturaleza y con los demás hombres para producir y reproducirse.

Lo **particular** es un eslabón entre lo singular y lo universal, por ejemplo, una misma enfermedad que se presenta en distintos seres humanos. La enfermedad específica, digamos la arteriosclerosis, tiene características que se manifiestan en todos los individuos que la padecen, aunque cada individuo la resiente de distinta forma.

A su vez, esta enfermedad posee elementos comunes a todas las enfermedades, por ejemplo debilitamiento, alteración de las funciones fisiológicas del organismo, y surge por exposición del individuo a determinadas circunstancias sociales y del medio físico.

Lo **universal** se refiere, pues, a las condiciones y características más generales del paso de la salud a la enfermedad; aquí se hace abstracción de los elementos singulares, irrepetibles, secundarios, y se destacan los elementos más generales, comunes y estables que se presentan en cualquier proceso de salud-enfermedad que sufren todos los individuos, sin importar las enfermedades concretas o las condiciones específicas de su surgimiento. A este nivel, la conceptualización toma en cuenta sólo los elementos generales, comunes a todos los procesos singulares de salud-enfermedad.

Tales elementos se encuentran condicionados, sin lugar a duda, por diversos aspectos de la estructura social y del medio físico en el que se desenvuelven los individuos y grupos sociales.

Importancia de las leyes y categorías del materialismo dialéctico en el estudio del proceso salud-enfermedad. Se dijo al principio de este capítulo que las categorías y leyes mencionadas son instrumentos teórico-metodológicos que guían el proceso de conocimiento del mundo y orientan, además, la aplicación concreta de las distintas técnicas e instrumentos de investigación cuando se realizan análisis específicos en una realidad históricamente determinada.

De acuerdo con esto, su aplicación al proceso salud-enfermedad ha permitido demostrar lo siguiente:

- 1) La salud y la enfermedad no son estados aislados, separados, sino un proceso cuyos polos antagónicos se encuentran en unidad relativa y en permanente cambio; están en relación dialéctica.

Este planteamiento debe dirigir la reflexión y la práctica médica a fin de evitar modelos estáticos, paralizantes, que limitan una comprensión profunda de la salud y la enfermedad como un proceso complejo, cambiante, que adopta contenidos y formas nuevas de acuerdo con las circunstancias sociohistóricas concretas en las que se desarrolla, mismas que deben tomarse en cuenta cuando se analiza dicho proceso.

- 2) El paso de la salud a la enfermedad es el resultado de una acumulación gradual de elementos desfavorables para el organismo, y no se da como producto del azar o de la predestinación. Ello debe conducir a elaborar un modelo de pensamiento y de práctica médica que considere la necesidad de influir en el proceso de adición o sustracción de elementos que lleva a la enfermedad.

En otras palabras, se trata de evitar o retrasar la enfermedad influyendo en las situaciones biopsicosociales que la propician y, cuando se presenta, buscar la recuperación de la salud no sólo mediante la eliminación de los agentes patógenos, físicos o químicos vinculados a la enfermedad, sino también considerando los factores sociales adversos para la salud.

- 3) La enfermedad niega a la salud, pero en esas continuas negaciones el organismo tiende inevitablemente a negarse, a dejar de existir. Es necesario, por lo tanto, tomar en cuenta lo anterior, con el propósito de mantener y fomentar la salud para evitar, en la medida en que las circunstancias sociales, del medio físico y las de carácter médico lo permitan, el mayor número de episodios de la enfermedad, o procurar disminuir la tasa de mortalidad.

Ello implica incidir en factores no sólo biológicos sino también en los de la estructura social, con el propósito de elevar el nivel de bienestar de la población para eliminar o retrasar la presencia de la enfermedad.

- 4) El paso de la salud a la enfermedad es el resultado de múltiples causas determinantes y condicionantes, internas y externas, por lo que no puede adoptarse un modelo médico simplista para buscar las causas de las enfermedades y accidentes (modelo unicausal o modelo multicausal de la epidemiología tradicional).

El proceso salud-enfermedad es demasiado complejo ya que en él se encuentran vinculados de diversa manera múltiples aspectos y factores: los biológicos, los de la estructura social y los del medio físico. Sólo si se toma en cuenta esto es posible adoptar un modelo que permita el análisis y la com-

preensión profundos de las causas que conducen de la salud a la enfermedad en grupos sociales y en individuos que trabajan y viven de determinada manera.

- 5) En el proceso salud-enfermedad se encuentran elementos esenciales y no esenciales. La investigación científica debe revelar la esencia, es decir, las causas determinantes, fundamentales, por las que se presenta la enfermedad. De acuerdo con esto, la reflexión y la práctica médicas deben dirigirse hacia la solución de las verdaderas causas de la enfermedad y no únicamente a sus efectos, ya que atacar sólo estos últimos conduce a retrasar la comprensión de la enfermedad como un fenómeno social.

Además, cuando el pensamiento y la acción médica sólo tratan de resolver los efectos de las enfermedades (medicina curativa) se encubren las causas esenciales; tal forma de actuar lleva implícita una ideología, una concepción de la vida, de la enfermedad, que responde a los intereses de las clases dominantes.

- 6) En el tránsito de la salud a la enfermedad existen elementos y relaciones necesarios y otros casuales, accidentales. Si se parte de que el proceso salud-enfermedad es un fenómeno social, debe ponerse especial atención en los primeros elementos, con el propósito de buscar la manera de influir colectivamente sobre ellos y retrasar la presencia de la enfermedad.
- 7) Para que la enfermedad se convierta en realidad es necesario que surjan las condiciones para ello, que exista una posibilidad real. Es decir, que la persona sea

susceptible o se exponga al riesgo de enfermarse y accidentarse. El modelo médico debe trascender estas "posibilidades reales" (presencia de agentes patógenos físicos o químicos) que son, en última instancia, producto de las condiciones materiales de existencia de los grupos e individuos.

Debe tratar de comprenderse que las posibilidades reales están en función de una complejidad de factores y relaciones sociales, físicas y biológicas presentes en una realidad concreta.

- 8) En el análisis del proceso salud-enfermedad interesa ante todo el contenido, es decir, el conocimiento de los diversos elementos presentes, y de éstos los más fundamentales, y no la forma en que se expresan, aunque esto puede ser importante en determinado momento y bajo ciertas circunstancias, por ejemplo, cuando se analizan la salud y la enfermedad en forma individual, alejadas de las condiciones sociales en donde surgen y se manifiestan.

A través de la investigación científica debe buscarse una representación amplia, completa, de todos los elementos presentes en el proceso salud-enfermedad, a fin de dilucidar aquellos de mayor peso y que resultan fundamentales para explicar dicho proceso.

- 9) El proceso salud-enfermedad es un hecho singular que se presenta en organismos históricamente determinados. Estos procesos individuales expresan las características generales, comunes a todos los procesos de salud-enfermedad, los cuales se presentan y desarrollan en los diferentes grupos y sociedades, según las características sociohistóricas correspondientes.

La enfermedad, aun cuando se manifiesta como un hecho biológico, no pierde su carácter social. Olvidarlo implicaría ver en cada persona enferma un organismo aislado de sus condiciones materiales de existencia, lo cual cancelaría las posibilidades de alcanzar un conocimiento más profundo de la forma como **lo social** repercute en los procesos de salud-enfermedad individuales.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, la salud y la enfermedad son hechos naturales que se encuentran condicionados sociohistóricamente, es decir, por situaciones concretas presentes en una determinada sociedad, clase y grupo social, cuyas características esenciales están dados por la manera como cada formación social produce y se reproduce, es decir, por el modo de producción predominante.

Bibliografía

- Dubos, René, *El espejismo de la salud*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
- Engels, Friedrich, *Dialéctica de la naturaleza*, Edit. Grijalbo, México, 1961.
- Hegel, Wilhelm F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos Editor, México, 1974.
- Lefebvre, Henri, *Lógica formal, lógica dialéctica*, Edit. Siglo XXI, México, 1979.
- Lenin, Vladimir I., "La dialéctica" en *Obras escogidas* (Tomo 3), Edit. Progreso, Moscú, 1979.
- Lenin, Vladimir I., "Cuadernos filosóficos" en *Obras completas* (Tomo 38), Edit. Salvador Allende, México.
- Marx, Karl, *El Capital*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

CARLOS MARX, CONTRIBUCIÓN A LA CRÍTICA DE LA ECONOMÍA POLÍTICA. PRÓLOGO (1859)

Ediciones de Cultura Popular, México, 1973.

En la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su *ser*; por el contrario, su *ser* social es lo que determina su conciencia. En una fase determinada de su desarrollo, las fuerzas productivas de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo cual no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad, en cuyo interior se habían movido hasta entonces. De formas evolutivas de las fuerzas productivas que eran, estas relaciones se convierten en trabas de estas fuerzas. Entonces se abre una época de revolución social. El cambio que se ha producido en la base económica trastorna más o menos lenta o rápidamente toda la colosal superestructura. Al considerar tales revoluciones importa siempre distinguir entre la revolución material de las condiciones económicas de producción —que se debe comprobar fielmente con la ayuda de las ciencias físicas y naturales— y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas; en una palabra, las formas

ideológicas bajo las cuales los hombres adquieren conciencia de este conflicto y lo resuelven. Así como no se juzga a un individuo por la idea que él tenga de sí mismo, tampoco se puede juzgar tal época de revolución por la conciencia de sí misma; es preciso, por el contrario, explicar esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto que existe entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. Una sociedad no desaparece nunca antes de que sean desarrolladas todas las fuerzas productivas que pueda contener, y las relaciones de producción nuevas y superiores no se sustituyen jamás en ella antes de que las condiciones materiales de existencia de esas relaciones hayan sido incubadas en el seno mismo de la vieja sociedad. Por eso la humanidad no se propone nunca más que los problemas que puede resolver, pues, mirando de más cerca, se verá siempre que el problema mismo no se presenta más que cuando las condiciones materiales para resolverlo existen o se encuentran en estado de existir. Esbozados a grandes rasgos, los modos de producción asiáticos, antiguos, feudales y burgueses modernos pueden ser designados como otras tantas épocas progresivas de la formación social económica. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso de producción social, no en el sentido de un antagonismo individual, sino en el de un antagonismo que nace de las condiciones de existencia de los individuos; las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa crean al mismo tiempo las condiciones materiales para resolver este antagonismo. Con esta formación social termina, pues, la prehistoria de la sociedad humana.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL FUNCIONALISMO Y DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

Dr. Raúl Rojas Soriano

FUNCIONALISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO
Teoría del consenso	Teoría del conflicto

1. Explica el funcionamiento de la sociedad, de los grupos sociales e instituciones como partes de la misma, que se hallan funcionalmente relacionadas con los demás elementos del conjunto social, eludiendo el análisis global o totalizador de la sociedad.

1. Explica además del funcionamiento de la sociedad y de las instituciones, su surgimiento, desarrollo y transformación como una visión totalizadora, como paso previo para la comprensión de las partes que integran el todo social.

2. En el análisis de la interdependencia de las partes no hay jerarquía o el predominio de una parte sobre las otras.

2. El análisis del todo social se realiza tomando en cuenta la jerarquía que guardan las partes. Se **destaca** el factor económico (base económica: fuerzas productivas, relaciones sociales de producción) señalando la autonomía relativa de la superestructura y la interacción entre ambos.

Teoría del consenso

Teoría del conflicto

3. Neutralidad valorativa en el conocimiento científico. El análisis de los fenómenos debe estar exento de juicios de valor (ideología del investigador). El científico social no debe tomar posición ante el fenómeno que estudia (como ya se ha visto, esta neutralidad valorativa o "desideologización" implica una postura ideológica ya que el funcionalismo asume la defensa del sistema capitalista).

4. Los valores, normas, etcétera, aparecen, por lo general, desvinculados de su dimensión temporal y espacial.

5. Se interesa por el mantenimiento del orden del sistema, por la defensa del *statu quo*. El análisis de los elementos sociales se centra en torno a su importancia funcional para el sistema en cuanto tienden a la conservación del mismo.

3. El conocimiento científico está dirigido a la clase trabajadora. El interés de clase determina en gran medida el tipo de problemas, su forma de abordarlos, las sugerencias, etcétera. Está presente la ideología del proletariado.

4. Las normas, los valores, instituciones, están históricamente determinadas (según el modo de producción pre-valeciente, es decir, existen en un espacio y tiempo específicos).

5. Se interesa por el cambio del sistema capitalista, por la eliminación de la propiedad privada sobre los medios de producción, para instaurar el sistema socialista.

Teoría del consenso

6. Niega la existencia de intereses antagónicos que pongan en peligro el sistema social; las tensiones entre los grupos sociales son vistas como fortuitas.

7. Las relaciones sociales tienen su base en la función que cumple el quehacer (papel) de los individuos dentro de la sociedad; cada una de las actividades o papeles son socialmente necesarios y en esa medida son funcionales para el desarrollo y funcionamiento de la sociedad.

8. El cambio social se contempla a nivel del *status*, de la movilidad en la estructura social. De esta forma los individuos tienen oportunidad de ascender en la escala social (Teoría de la estratificación social).

Teoría del conflicto

6. El análisis de los fenómenos se basa en la contradicción inherente a las clases sociales fundamentales. La lucha de clases es el motor de la historia.

7. Las relaciones sociales de los individuos se enfocan a nivel de la producción, e implican la explotación de unas clases sobre otras.

8. El cambio social implica una transformación de la sociedad (revolución) en la base (estructura económica), para que los medios de producción sean propiedad de las clases trabajadoras.

Teoría del consenso

Teoría del conflicto

9. Prevalece el análisis **sincrónico**. Analiza un proceso social, una institución o grupo social en un periodo histórico determinado. Se deja de lado el análisis de las causas estructurales.

9. Prevalece el análisis **diacrónico**. Se interesa por el análisis **sincrónico**, vinculándolo al estudio del problema social, en el transcurso del tiempo (origen, funcionamiento, desarrollo y transformación).

10. Las categorías del funcionalismo permiten analizar el sistema social en su dimensión estable; en situaciones normales. Lo que se sale de lo "normal" son las disfunciones del sistema (delincuencia, prostitución, etcétera).

10. Las categorías del materialismo histórico permiten analizar la realidad social en movimiento, como forma de existencia de todos los procesos y fenómenos.

11. Estudia lo fenoménico, las manifestaciones externas de los procesos. Se interesa fundamentalmente por describirlos. Establece regularidades empíricas.

11. Se interesa por el estudio de lo fenoménico como una forma de penetrar en la esencia de los procesos. Se preocupa por conocer sus causas y establecer **leyes**.

Teoría del consenso	Teoría del conflicto
12. Le interesa el aspecto cuantitativo. Hace un amplio uso, en su mayoría indiscriminado, de las técnicas cuantitativas de recopilación y análisis de datos.	12. Le interesa el aspecto cuantitativo como una forma de pasar a los cambios cualitativos. Utiliza las técnicas como apoyo de la metodología científica.
13. Las investigaciones empíricas sirven para un análisis teórico del equilibrio, para mostrar el funcionamiento y preservación del sistema.	13. Las investigaciones empíricas se utilizan para un análisis que permita el conocimiento de la realidad social para su transformación, a través de la práctica.

Fuente: Rojas Soriano, Raúl, *El proceso de la investigación científica*, Edit. Trillas, México, 1995 (pp. 134-135).

Capítulo X

UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE MAX WEBER

Lic. Gabriela Cecilia Barrueta Ruiz

Max Weber (1864-1920) es uno de los clásicos más importantes en las ciencias sociales, por la sistematicidad y profundidad de su obra y de sus fundamentos teórico-metodológicos; de allí, que se haya consolidado como uno de los principales autores a los cuales acudir cuando se realiza una investigación o análisis social.

Dada la diversidad y extensión de la obra de Weber, algunos autores han optado por dividirla en cuatro categorías (ver Raymond Aron, *Las etapas del pensamiento sociológico*, pp. 221-223):

- 1a. Los estudios de metodología, de crítica y de filosofía.
En esta categoría descansan los fundamentos episte-

mológicos, metodológicos y filosóficos de las ciencias humanas (la sociología y la historia).

- 2a. Las obras históricas. Se reúnen aquí los trabajos sobre problemas agrícolas y económicos en lugares y circunstancias concretas.
- 3a. Los trabajos de sociología de la religión, donde se ubica uno de sus más importantes estudios: **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**.
- 4a. En la última categoría se encuentra *Economía y Sociedad*, texto publicado póstumamente y que pretendía ser un tratado de sociología general.

En este caso, nos abocaremos a hablar en relación a algunos de los elementos epistemológicos y metodológicos del enfoque weberiano para el estudio de lo social, que puedan servir como introducción a una posterior lectura de los materiales originales del autor. Se parte de la idea de que para conocer a un clásico es necesario leerlo directamente.

La sociología comprensiva, nombre que ha recibido dicho enfoque, se produce cuando dos eventos teóricos se estaban presentando: un declive del paradigma positivista (lo cual no lo eliminó del panorama) y un nuevo florecimiento de la filosofía alemana, con lo cual se comenzaban a generar formas diferentes de concebir el estudio de la sociedad.

Este nuevo paradigma se oponía al positivismo en cuanto a sus métodos, a su concepción de las ciencias de lo social y, en consecuencia, a sus recursos explicativos.

Se cuestionaba al positivismo porque éste restringía el concepto de ciencia social a un tipo de extensión de las

ciencias físicas para lo cual recurría a dos de sus características básicas como lo son: por un lado, el hecho de mantener una explicación causal muy elemental (**causa-efecto**) semejante al de las mencionadas ciencias físicas; y por el otro, la idea de que "en las ciencias sociales, así como en las ciencias de la naturaleza, es necesario desprenderse de los prejuicios y preconcepciones" (Michel Lowy, "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en: *Sobre el método marxista*, pp. 10-11).

Si bien Weber rescata algunos de estos puntos, sostiene que "la sociedad, como resultado de las relaciones interindividuales, no podía ser tratada como materia de las ciencias físicas, y ello no se debía a un decreto de tipo metafísico, sino a que la intervención humana en las ciencias sociales se situaba obligatoriamente en un marco de referencia distinto del de las ciencias de la naturaleza. La "materia social" estaba, simultáneamente, demasiado cerca y demasiado inextricablemente relacionada con la práctica humana como para ser tratada y construida con el mismo alejamiento de la materia física. La intervención del investigador tenía más influencias y consecuencias que en la materia física, de tal modo que el problema de la objetividad no podía ser planteado en unos términos aparentes tan simples como los que se utilizaban en las ciencias de la naturaleza. En su opinión era necesaria una distinción más rigurosa entre facticidad y valoración; los juicios de valor y los juicios de hecho debían presentarse como algo irreconciliable, como los términos de una antinomia característica de la realidad social" (Jean-Marie Vincent, *La metodología de Max Weber*, p. 7).

Tal antinomia se convertiría en un factor importante en la construcción del objeto de estudio de la ciencia social, así como del logro de la validez universal del producto científico.

Para Weber los juicios de valor se referían al "enfrentamiento de los valores producidos por los individuos y los grupos en un contexto social determinado que traza un marco preciso de estos valores en la práctica social" (*Ibid*, p. 27).

Tales valores intervienen en la argumentación científica de maneras diferentes porque, en términos concretos, son una muestra de la toma de posición en relación a una acción social en la medida que se participa en ella.

En su búsqueda por la científicidad, consideraba pertinente que el investigador no proyectara en los trabajos sus juicios de valor, sus preferencias estéticas y/o políticas, de tal suerte que la subjetividad sólo se manifestara en relación a la elección de los hechos que se estudiarían y de aquellos con los cuales éste se vinculaba. Así, el estudio de las acciones y hechos sociales quedaba sujeto, básicamente, a la evidencia de la realidad tal como se presentaba.

La distinción entre hecho y valor proclamada por Weber, así como su insistencia en el manejo adecuado de los métodos de investigación tenían como fin el logro de la objetividad en el análisis de los fenómenos sociales; sin embargo, rescatemos la idea de Vincent: "No hay ninguna objetividad que sea totalmente extraña a la actividad social de la humanidad; no hay objetividad más que en relación con un marco de referencia dado, que a su vez está determinado y delimitado por la práctica de una sociedad dada" (*Ibid*, p. 29).

Ahora bien, todo ese manejo de los juicios de hecho (**delimitación del fenómeno tal como se da en la realidad concreta**) y los juicios de valor, se halla inmerso dentro del tipo de análisis que desarrolla la sociología comprensiva.

Esta sociología, como se menciona en el artículo "Las categorías weberianas de análisis", se apoya en tres principios básicos: "a) el sociólogo tiene que reconocer los valores

presentes en las acciones sociales (toda conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo susceptible de comprenderse) pero debe hacerlo desprovisto de sus propios valores; debe basarse en **juicios de hecho** y no en **juicios de valor**; b) el sociólogo debe comprender las acciones sociales, debe captar el sentido que orienta las cosas interpretando su desarrollo (**causación interna de las acciones**); c) una interpretación causal correcta es-aquella que descubre el sentido de la acción" ("Las categorías weberianas de análisis", p. 3).

Sobre el primer principio básico ya se han hecho algunas aclaraciones pero salta a la vista un elemento más: en su análisis de lo social, el investigador debe reconocer los valores en el actor o actores que realizan la acción que se estudia, pero al momento que lo hace, debe despojarse de los propios.

Visto así, rebasa la propuesta positivista puesto que se intenta comprender los hechos en su entorno (incluyendo los elementos valorativos); sin embargo queda una pregunta latente, ¿cómo se deshace el investigador de sus propios valores si se reconoce que cada acción está motivada por éstos y el mismo proceso de investigación es una acción?

En relación al segundo principio básico, valdría la pena mencionar algunos rasgos del método empleado por Weber.

A través del método comprensivo, tal como su nombre lo indica, se pretende **comprender las acciones sociales** en consideración de su entorno y aprehendiendo sus regularidades. "En otros términos —como menciona Aron—, necesitamos explicar los fenómenos mediante proposiciones confirmadas por la experiencia para tener el sentimiento de que los comprendemos" (Raymond Aron, *op. cit.*, p. 230).

De esta manera, la sociología para Max Weber no podía apartarse de la historia porque las generalizaciones de la

misma sociología (tipos ideales y conceptos, es decir, los aspectos teóricos) se tenían que remitir a la historia para poder ser verificadas y controladas, lo cual obedecía a su idea: "Toda interpretación persigue la evidencia", misma que conserva a lo largo de su elaboración teórica.

Para ello se apoyaba en el método científico de esta sociología comprensiva que consiste "en la construcción de **tipos ideales** que estudian las **causas racionales** de las **acciones sociales** y lo racional contra el fin. En otras palabras un tipo ideal es una construcción teórica en la que se manifiestan una serie de fenómenos significativos concretos" ("Las categorías weberianas de análisis", p. 2).

Los tipos ideales se presentan, entonces, como instrumentos explicativos que permiten ordenar la realidad para poder captar el sentido (motivación de la conducta) que tienen las acciones y/o hechos sociales presentados.

En palabras del propio Max Weber se tiene que: "El método científico consistente en la construcción de tipos investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influyen en la acción, como "desviaciones" de un desarrollo de la misma "construido" como puramente racional con arreglo a fines. Por ejemplo, para la explicación de un "pánico bursátil" será conveniente fijar primero cómo se desarrollaría la acción fuera de todo influjo de afectos irracionales, para introducir después, como "perturbaciones", aquellos componentes irracionales... La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología como un **tipo** (tipo ideal), mediante el cual comprende la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional" (Max Weber, *Economía y Sociedad*, p. 7).

Si se toma en cuenta esta idea de Weber, un tipo ideal (racional) serviría como un instrumento que permite contrastar la realidad.

En función de este método tipológico, Weber formuló cuatro tipos de acciones sociales: 1) acción social racional con arreglo a fines, es decir, una acción realizada a partir de que se sabe cuál es el objetivo o meta a la que se quiere llegar; 2) acción social racional con arreglo a valores, la cual está determinada por la creencia en el valor (ético, religioso, social, etcétera) sin considerar los posibles resultados; 3) acción social afectiva o determinada por algún sentimiento; y, 4) acción social tradicional o por costumbre.

Estos tipos de acción social, así como los **tipos ideales** en general no se presentan tal cual en la realidad, Weber los propone, exclusivamente, como recurso explicativo e interpretativo.

Los elementos hasta aquí planteados, ayudan a entender el tercer principio básico: **una interpretación causal correcta es aquella que descubre el sentido de la acción**. Para ello, se recurre a la construcción de tipos ideales que traten de recrear la forma como se llevó a cabo la acción o proceso a explicar; se establecen hechos interrelacionados de manera racional que se toman como punto de partida para realizar una interpretación de los medios y las posibles causas que estuvieron o están presentes en la acción investigada, de tal suerte que se pueda descubrir el sentido que orientó a dicha acción (sea objetivo o subjetivo).

Ahora bien, dentro de esa construcción de tipos ideales Weber contempla como una necesidad el ubicar contextualmente los hechos o acciones a interpretar; así lo plantea en la siguiente cita: "En cuanto persiga [se refiere a la ciencia histórico-social] un elemento específico de los fenómenos culturales, a saber, el económico, en su significación cultural, a través de las más diversas conexiones de la cultura, procura una **interpretación** histórica desde un punto de vista específico, y ofrece un cuadro parcial, una

contribución preliminar para el pleno conocimiento histórico de la cultura" (Max Weber, "La <objetividad> cognoscitiva de la ciencia social y la política social" en: *Ensayos sobre metodología sociológica*, p. 55).

En este aspecto Max Weber hace una interesante aportación a las ciencias sociales en el sentido que reconoce que las acciones sociales no se presentan de manera aislada o ajena a otros ámbitos de la sociedad donde ocurren, y tampoco independientemente de los hombres.

Los hombres actúan de acuerdo a sus intereses, metas y también en función de los elementos con que cuentan o en las condiciones en las cuales viven; estos aspectos intervienen y llegan a definir cuál es el **sentido** de la o las acciones que se realizan.

Siguiendo con esta argumentación puede decirse que cada sociedad tiene su propia cultura y, a través de la historia, se generan cambios en cada una de ellas, de tal manera que (en la lógica weberiana) el pensamiento conceptual se reelabora y se generan nuevos conocimientos. Para Weber —de acuerdo a Vincent— los productos específicos de su sociología comprensiva se concretaban en "conceptos de cosas individuales de significado universal (estamos acostumbrados a decir de significado "histórico")" que pueden ser utilizados para verificación o para explicación en un momento específico" (Jean-Marie Vincent, *op. cit.*, p. 12).

Así, Weber contempla la historicidad y especificidad de los fenómenos, lo cual lo aleja del tipo de explicación propuesta por la corriente positivista.

"La ciencia social que queremos promover es una **ciencia de realidad**. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, en su **especificidad**; queremos comprender, por un lado, la conexión y **significación** de sus manifestaciones individuales en su configuración actual, y, por el otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así-y-no-de-otro-modo" (Max Weber,

"La <objetividad> cognoscitiva de la ciencia social y la política social", *op. cit.*, p. 61).

Hasta aquí, se ha tratado de puntualizar e introducir algunas de las aportaciones metodológicas de Weber al estudio de lo social; sin embargo, para llegar a conocerlo plenamente, es preciso, como ya se apuntó, recurrir a su obra, leerlo directamente y en consideración del momento histórico en el cual formula sus planteamientos teórico-metodológicos, y a partir de allí, detectar sus potencialidades y límites.

Hay que regresar al estudio de los clásicos.

Bibliografía

- Aron, Raymond, *Las etapas del pensamiento sociológico* (Tomo II), Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, 1987.
- Herrera Zgaib, Miguel Angel, "La objetividad del conocimiento para Max Weber" (manuscrito).
- Herrera Zgaib, Miguel Angel, "Las categorías weberianas de análisis" (manuscrito).
- Lowy, Michel, "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en: *Sobre el método marxista*, Edit. Grijalbo, México, 1974.
- Vincent, Jean-Marie, *La metodología de Max Weber*, Edit. Anagrama, Barcelona, 1972.
- Weber, Max, *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- Weber, Max, "La <objetividad> cognoscitiva de la ciencia social y la política social" en: *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1973.
- Zabludovsky, Gina, "Max Weber" en: *La sociedad a través de los clásicos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1988.

COMENTARIOS SOBRE EL LIBRO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

Profra. Xóchitl Angélica Vázquez Olmos

El texto de **Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología** del Dr. Rojas Soriano, es en muchos sentidos un libro singular. Tal vez su característica principal sea la de poder leerse como texto de invitación. Explícitamente nos lo dice cuando se ha reservado un espacio -el capítulo VII- para que el lector ensaye en su momento una propuesta de exposición de la experiencia que contiene el texto; que socialice sus inquietudes, críticas y aportaciones compartiendo con el autor el esfuerzo intelectual que representa acercarse a la investigación-acción.

Pero son muchos otros los ángulos en que uno encuentra la invitación a pensar y replantear los procesos educativos en los que nos vemos involucrados como estudiantes y como maestros y aún más cuando nos vemos retratados los normalistas, entonces la invitación rebasa el marco de los procesos educativos y el autor aparece hablándonos de procesos de formación; esos espacios en que el sujeto se transforma en propositivo, contestatario, comprometido consigo mismo y con su entorno.

No obstante puede ser que en los primeros acercamientos el lector tenga la percepción de que las experiencias ahí vertidas le son familiares; los relatos de la investigación-acción lo son desde el lenguaje de sentido común que usamos para describir y explicar las situaciones de la vida diaria; no viene desde el lenguaje de las disciplinas abstractas y en ello radica, en parte, su validez, así sobreponiéndose a las primeras percepciones habría que considerar los alcances de dichas experiencias y sus implicaciones en la conformación de los proyectos de vida de quienes han participado en ellas; la lectura abre aquí una línea que va más allá del aula.

Un aspecto fundamental de la experiencia es la construcción

en forma colectiva del espacio para repensar el papel del educador, de los educandos, de la elaboración del conocimiento y de las posibilidades contestatarias de los sujetos; ilumina todo el texto la tesis central y el desafío que nos legara Marx: "No basta con interpretar al mundo, de lo que se trata es de transformarlo".

El texto pues, nos invita a compartir una experiencia de investigación poco trabajada en nuestros medios ya que sigue teniendo privilegio la investigación de corte positivista, prescriptiva para la acción o bien centrada en la implantación de respuestas escogidas y consecuencias esperadas; la investigación-acción por el contrario se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por el grupo, en vez de los problemas teórico definidos en sentido "puro"; así el Dr. Rojas Soriano nos comparte "lo que sucede" relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes interpretadas por quienes actúan e interactúan en la situación de problema, caminando hacia la comprensión que el sujeto va teniendo de la situación, sus intenciones, sus elecciones, sus decisiones, haciéndolo inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben.

En esta singular invitación que nos hace se abren posibilidades que superan la orientación meramente técnica del docente, aquella en que el profesor se ve demeritado en su profesión, pues se resiste a convertirse en instrumento intermedio, aplicador de técnicas elaboradas por expertos externos cuyo fundamento y finalidad escapan al conocimiento y control, reduciendo así la propia práctica a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos. Por el contrario en la experiencia docente vemos que caminar sobre la comprensión, la reconstrucción individual y colectiva del conocimiento es en sí misma imprevisible por su propio carácter creador. No confundamos, la experiencia no es experiencia de lo puramente sensorial, pues aquí existe el conocimiento científico y cultural acumulado en particular imprescindible para apoyar la reflexión de los participantes pero nunca para sustituirla.

No encontramos en el texto prescripciones, no hay "recetas" sino invitaciones que denotan apertura de criterio, de ánimo de lanzarse al reto de conformar nuestra propia experiencia educativa, nuestra propia propuesta metodológica que haga vivo el espacio escolar y que dé vida a los sujetos que ahí participamos.

Esta es pues una lectura que invita en muchos sentidos, es una lectura accesible, sencilla, el lector puede transitar por todo el volumen con cierta soltura, pero no es una lectura fácil, no es una lectura simple; la complejidad del texto se nos va revelando al confrontarla con la propia experiencia y va uno tomándola con respeto a medida que somos capaces de sincerarnos sobre la propia posición como docentes: No es una lectura superficial, el autor nos advierte que como interlocutores también nos acerquemos con propuestas; con disposición y con conocimiento para el momento en que reconstruyendo la experiencia la proyectemos a nuestra propia experiencia... **cada uno sabe cuándo acepta la invitación.**

Por todo ello el texto de **Investigación-acción en el aula** es para disfrutarse en el momento en que uno abre espacio para sí mismo aunque muy probablemente al sentirse atrapado tenga que continuarlo hasta concluir, entonces, tal vez, sea el momento de volver a iniciar descubriendo otras dimensiones.

Investigación-acción en el aula.

Enseñanza-aprendizaje de la metodología

Se terminó de imprimir en abril de 2002

Tiraje 3.000 ejemplares.