

ANTOLOGÍA

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

DR. RAÚL ROJAS SORIANO



www.raulrojassoriano.com

ANTOLOGÍA

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIONES SOBRE
EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

Dr. Raúl Rojas Soriano

ÍNDICE

Libro:

Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación, editorial Plaza y Valdés, México, 2013.

Capítulos:

VII. Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales.

IX. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación. Investigación-acción 1978-1992.

Libro:

Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología, editorial Plaza y Valdés, México, 2002.

Capítulos:

I. ¿Pedagogía Crítica o pedagogía tradicional? Una experiencia en la UNAM. (Primera parte).

II. Práctica educativa: Cinco realidades diferentes en el aula. Una experiencia con profesores normalistas. (Primera parte).

IV. Investigación-acción en el aula. (Segunda parte).

Libro:

Sociodrama real en el aula. (Una experiencia de investigación-acción), editorial Plaza y Valdés, México, 2004.

Capítulos:

- I. Posibilidades y limitaciones de las ciencias sociales en la predicción de comportamiento humano. Reflexiones sobre la utilización del sociodrama para predecir la conducta de un grupo.
- II. El sociodrama como técnica de enseñanza-aprendizaje.
- III. Contextualización del sociodrama real.
- V. Sociodrama real en el aula.

Libro:

Vínculo docencia-investigación para una formación integral (en coautoría), editorial Plaza y Valdés, México, 2001.

Capítulos (parte II):

- IV. Resistencia a vincular docencia e investigación en el proceso educativo.
- V. Aspectos teóricos sobre el vínculo docencia-investigación. Formación y compromiso del profesor-investigador.

VII. Relaciones entre docencia-investigación y entre profesor-alumno.

Libro:

Investigación y evaluación institucional en México. El caso del Conacyt. Experiencias y reflexiones, México, 2020.

Capítulos:

II. Algunas reflexiones sobre la formación de investigadores a partir de la práctica académica y profesional.

V. Reflexiones sobre la metodología de investigación-acción y su aplicación.

Libro:

Una pedagoga cubana comprometida con su pueblo: Lidia Turner Martí, editorial Plaza y Valdés, México, 2020.

Capítulos:

Un acercamiento a la vida y obra de la pedagoga Lidia Turner Martí.

V. Acciones realizadas por Lidia Turner Martí en la Campaña de Alfabetización promovida por el gobierno revolucionario en 1961.

VIII. La investigación educativa para el desarrollo de la formación de profesores, desde la perspectiva de Lidia Turner Martí.

Los libros pueden descargarse *completos y sin costo* de la página electrónica:

www.raulrojassoriano.com

Los aspectos relacionados con la metodología de investigación y la exposición del conocimiento se presentan en la Antología “Investigación y exposición del conocimiento. Aspectos metodológicos y sociales”, que se encuentra en la página mencionada.

PALABRAS PRELIMINARES

Hoy en día siguen presentándose diversas concepciones sobre la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden englobarse en un primer nivel de análisis en dos perspectivas filosóficas diferentes. Una de ellas se consolida a través de los trabajos del connotado pedagogo brasileño Paulo Freire, basados tanto en su experiencia docente como sociopolítica; la otra perspectiva filosófica se sustenta en la corriente positivista*, la cual sigue prevale-

* La corriente positivista está presente hoy en día en la educación y en la investigación de manera explícita o implícita. Dicha corriente se centra básicamente en el análisis de los aspectos externos e inmediatos de la realidad, utilizando técnicas que permitan la obtención de datos cuantitativos, que sean *objetivos*. Para ello *deja de lado la relación sujeto-objeto, es decir, trata de evitar a toda costa que la subjetividad esté presente en los procesos de conocimiento de la realidad, ignorando que la investigación es un proceso objetivo-subjetivo*. Asimismo, en el análisis de la realidad, el positivismo solamente la considera en su desarrollo evolutivo, sin contradicciones estructurales. *Su ideología conservadora orienta el análisis y propuestas de solución sin poner en peligro el sistema social.*

ciendo en todos los niveles de la enseñanza en los diversos países, con sus especificidades según el período histórico.

Desde la concepción pedagógica de Paulo Freire se busca superar lo que él llama *educación bancaria**, concepto que critica puesto que orienta el proceso educativo que se sustenta en la corriente positivista, en el que predomina la *pasividad* del educando y fortalece la autoridad

Un estudio más amplio del positivismo se encuentra en mi libro *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación* (capítulo IV), el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica: www.raulrojassoriano.com

* Paulo Freire define este concepto de la siguiente manera: “En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre con el otro. La educación [en esta visión bancaria] es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación”. (*Pedagogía del oprimido*, p. 79. [En línea]: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2021).

del docente y, por tanto, las relaciones de poder en el aula.

Aquí surge una cuestión fundamental que nos lleva a tomar partido por un modelo educativo y, consecuentemente, por una posición ideológico-política: *¿conocer la realidad social, en este caso educativa, y quedarnos solamente con un conocimiento de los procesos relacionados con la política y práctica educativa, o superar esa concepción positivista de la sociedad y de la educación, la cual solamente pretende quedarse con el conocimiento de los fenómenos sociales?*

Por lo contrario, la posición de Paulo Freire es alcanzar un conocimiento científico de la realidad educativa para utilizarlo en la transformación de las estructuras y prácticas educativas, a fin de superar los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven la sumisión y pasividad en beneficio de quien tiene el poder en los diversos niveles de la sociedad, desde el gobernante hasta el profesor. Opuesta a esta concepción mediatizadora de la educación, Paulo Freire resume de manera magistral, en el siguiente planteamiento, la práctica educativa que cuestiona tal idea mediatizadora: “El

educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen”. (*Ibid.*, 92).

Asimismo, el alumno al asumir un papel activo, crítico y creativo puede superarse y contribuir a su vez a la superación del profesor. Antonio Gramsci, pensador revolucionario italiano encarcelado por Mussolini en 1926, planteó que: “la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa y recíproca y, por consiguiente, todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro”. (*Introducción a la Filosofía de la praxis*, pp. 46-47). Tiempo después esta idea la retoma Paulo Freire, desarrollándola y aplicándola en su práctica educativa.

A partir de las lecturas de los textos de Antonio Gramsci y Paulo Freire mi concepción respecto de la educación, al igual que mi práctica educativa, se modificó radicalmente para tratar de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente se transmitiera el conocimiento,

sino que la formación académica permitiera una práctica social crítica y propositiva sustentada en la teoría y metodología de la ciencia.

A partir de los años 80 del siglo pasado esa práctica educativa no solamente se quedó en el espacio escolar, sino que en mi caso se utilizó para orientar mis conferencias en diversas instituciones educativas y gubernamentales, así como en los movimientos sociales en los que he participado como dirigente, por ejemplo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, al igual que en un movimiento académico-político en apoyo a becarios de doctorado y posdoctorado del Conacyt en el extranjero**, entre otros.

Con base en el pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire, entre otros pedagogos críticos, he desarrollado mi trabajo en el campo educativo, lo cual me ha permitido formular di-

* Al respecto véase el libro *Investigación-acción en la UNAM. Universidad y relaciones de poder* (en coautoría), el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica (www.raulrojassoriano.com).

** Véase: *Investigación y evaluación institucional en México. El caso del Conacyt. Experiencias y reflexiones*, el cual puede descargarse *completo y sin costo* de dicha página electrónica.

versos planteamientos respecto a la educación, la práctica educativa, la relación profesor-alumnado, al igual que sobre el vínculo investigación-docencia, entre otros aspectos.

Por ello, de conformidad con mi *práctica académica, profesional, sociopolítica y deportiva* puedo afirmar que los planteamientos de Antonio Gramsci y Paulo Freire sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten una formación integral en todos los niveles educativos y en los diversos espacios sociales como lo expongo en los capítulos que incluyo en esta antología.

Dr. Raúl Rojas Soriano

**FORMACION
DE
INVESTIGADORES
EDUCATIVOS
UNA PROPUESTA DE
INVESTIGACION**



PLAZA Y VALDES

P Y V

FOLIOS

www.raulrojassoriano.com

Raúl Rojas Soriano

Primera edición en Plaza y Valdés: junio de 1992
Décima segunda edición en Plaza y Valdés: junio de 2008

Ilustración de portada: escultura masculina sedente mutilada,
cultura totonaca.

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

Derechos exclusivos de edición reservados
para Plaza y Valdés, S.A. de C.V. 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, 73. Colonia San Rafael
México, D.F., 06470. Teléfono: 5097 20 70
editorial@plazayvales.com
www.plazayvaldes.com

Calle de Las Eras 30, B.
28670, Villaviciosa de Odón
Madrid, España. Teléfono: 91 665 89 59
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 968-856-287-4

Impreso en México / *Printed in Mexico*

<p>www.raulrojassoriano.com www.facebook.com/rojassorianoraul @RojasSorianoR</p>
--

Esta obra puede descargarse completa y sin costo en la página
electrónica: www.raulrojassoriano.com

Capítulo VII

ASPECTOS TEORICOS SOBRE EL PROCESO DE FORMACION DE INVESTIGADORES SOCIALES

1. En la formación integral de investigadores debe tenerse presente que *la investigación es un proceso dialéctico* ya que a través de ella busca reconstruirse en el pensamiento una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica. Por lo mismo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino sólo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta.

Esta concepción de la investigación permite superar la posición reduccionista que todavía prevalece en muchas instituciones de educación superior en donde se piensa que contar con un esquema o una “receta” es suficiente para alcanzar la verdad científica.

2. En cualquier tipo de investigación es necesario mantener el contacto con la realidad a fin de evitar caer en especulaciones. *La vinculación entre la teoría y la realidad concreta a través de una práctica organizada e instrumentada correctamente, es una exigencia del método científico.* Dicha vinculación puede ser directa o indirecta, mediata o inmediata, dependiendo ello del tipo de fenómenos que se analicen y de los objetivos de cada investigación particular. La ciencia parte, por lo general, de problemas concretos que le plantea la realidad y vuelve a ésta con una comprensión superior de los problemas en tanto que se han elaborado con base en las teorías, métodos y técnicas pertinentes.

3. *La práctica es el criterio de verdad* para: 1) mostrar la validez de los planteamientos sobre el proceso de investigación, 2) construir nuevos conocimientos científicos o someter a prueba los ya existentes y 3) transformar la realidad de manera racional. Así, la práctica reflexionada alcanza la categoría de *praxis*.

4. En el proceso de investigación de lo social existe una *interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento*. El investigador (sujeto cognoscente) se encuentra influido por la población que estudia (objeto de conocimiento) puesto que su actividad humano-social no puede separarse de la realidad que investiga. Esto no significa que deje de ser objetivo en el proceso de construcción del conocimiento científico-social.

5. De acuerdo con el punto anterior, *la investigación es un proceso objetivo-subjetivo* ya que, por un lado, se apoya en teorías, procedimientos e instrumentos desarrollados por la práctica científica (elementos objetivos), y por el otro lado,

en la investigación se deja sentir el aspecto subjetivo en tanto que es un proceso humano pues quien la realiza es el sujeto histórico y no una máquina. El investigador posee intereses sociales y una determinada formación académica, así como representaciones acerca del mundo y la sociedad, prejuicios, valores, expectativas, frustraciones y angustias que se materializan en el proceso de investigación, desde la selección de los temas hasta las soluciones que se plantean para resolver los problemas.

6. De lo anterior se desprende que la investigación es *un proceso sociohistórico* debido a que: 1) el objeto de estudio se elige de acuerdo con una serie de circunstancias sociales, institucionales y personales propias de cada situación concreta; 2) la forma como se investiga, es decir, la manera en que se aborda el estudio de la realidad y, por consiguiente, el tipo de práctica que se realiza y el modo como intervienen los individuos en el proceso de investigación, así como las circunstancias específicas en que se lleva a cabo y la finalidad que se persigue con el trabajo científico, todo ello se encuentra mediado por una serie de situaciones económicas, sociales, político-ideológicas y culturales que se dejan sentir en el proceso de investigación. Esto no significa que dicho proceso dependa en forma determinante de ese marco de referencia externo, puesto que la indagación científica posee su dinámica propia.

7. De acuerdo con lo anterior, existe *una lógica interna, leyes que rigen el proceso de investigación*, por lo que podemos hablar de una autonomía relativa del trabajo científico con respecto a situaciones de carácter socioeconómico, político-ideológico y cultural. Esto implica mostrar una serie de reglas y exigencias metodológicas presentes en toda investigación (véase el capítulo VI).

8. *La vinculación directa y permanente de los elementos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales es una exigencia de la práctica científica, a fin de mantener la visión de totalidad del proceso de construcción del conocimiento como único medio para lograr una formación integral de investigadores. De lo contrario se corre el riesgo de privilegiar alguno de estos elementos con los resultados ya conocidos en la historia de la ciencia.*

9. *El proceso de formación de los investigadores tiene que apoyarse en una ciencia crítica de la educación para que desde una perspectiva de totalidad, se alcance una comprensión más objetiva y precisa tanto de los aspectos y relaciones esenciales y secundarios entre el sistema social y la realidad educativa, como entre la escuela, la familia y el lugar de trabajo, en particular. Sólo así podrán formarse investigadores capaces de cuestionar su realidad académica y social, a fin de iniciar procesos de resistencia contrahegemónicos que permitan liberarnos de la ideología y de las relaciones sociales dominantes, con el objeto de participar en la emancipación de las clases explotadas.*

La teoría de la resistencia dentro del campo de la educación proporciona un marco general para ubicar el análisis crítico de la problemática educativa y orientar la praxis política, tanto en el ámbito académico como social en general.

10. *La formación integral de investigadores implica el trabajo interdisciplinario a fin de lograr un conocimiento más completo y objetivo de los procesos que se estudian. El quehacer interdisciplinario se concibe como una "interacción existente entre dos o más disciplinas diferentes. Tal interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directivos, metodo-*

logía, procedimientos, epistemología, terminología, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien grande. Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos, términos, y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común, y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diferentes disciplinas” (*Interdisciplinariedad*, ANUIES, p. 7).

Para poder participar creativamente en equipos interdisciplinarios es necesario acercarnos a otras disciplinas desde antes de ingresar a la Universidad, a través de la lectura de revistas y periódicos que aborden temas que permitan ampliar nuestra cultura científica. Asimismo, la asistencia a cursos, mesas redondas y conferencias contribuye al desarrollo de nuestras potencialidades para poder trabajar en un equipo interdisciplinario.

11. *El proceso de formación integral de investigadores alcanza plenamente sus objetivos cuando se participa en investigaciones que se realizan en talleres*, que son espacios para la discusión, la reflexión y la superación individual y del grupo de trabajo. El taller representa la base para preparar investigadores. Debemos señalar que nos referimos aquí no al taller tradicional en el que una o dos personas se responsabilizan de las diferentes tareas lo cual reproduce vicios y fallas de la enseñanza tradicional (pasividad, individualismo, apatía).

Nuestra concepción del taller tal como lo hemos instrumentado en decenas de cursos sobre metodología de investigación en diversas instituciones del país, tiene otras características y exigencias. En el capítulo “Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación” abundamos sobre este punto.

12. La formación integral de investigadores implica que el individuo domine no sólo la metodología para utilizar correctamente los diversos procedimientos, técnicas e instrumentos. Se requiere también que se prepare para *exponer en forma escrita y oral los resultados de su quehacer científico*.

El investigador tiene que saber elaborar artículos y libros a fin de difundir su labor científica (véase los capítulos XIII, XIV y XV). También debe ser capaz de exponer ante cualquier tipo de público sus trabajos de investigación para someterlos a la crítica y contribuir así a que otras personas participen en la construcción del conocimiento mediante la presentación de sus experiencias, dudas e inquietudes intelectuales. Una forma de preparar a las personas para que asuman este compromiso es hacer que intervengan en seminarios y mesas redondas, como moderadores y expositores, para superar poco a poco el temor de hablar en público. Mayores elementos se exponen en el capítulo XVI.

13. Partimos de la idea de Antonio Gramsci de que “todos los hombres son intelectuales... mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (*Alternativa pedagógica*, pp. 51-52). Esto significa que *cualquier individuo puede llegar a ser investigador o participar en investigaciones sobre su propia realidad*. Por lo tanto, y contrariamente al sentir popular y a la ideología dominante en las instituciones de educación superior, todas las personas pueden llegar a: a) entender la función de la actividad científica-tecnológica en tanto que se encuentran en contacto directo con productos de dicha actividad (conocimientos, aparatos, instrumentos); b) comprender los procesos específicos que se realizan para que una investigación logre sus objetivos y, c) en la llamada investigación-acción o investigación militante, que es la que nos interesa aquí, los individuos objeto de estudio se convier-

ten en sujetos que aprenden en interacción con otros sujetos (investigadores profesionales), a conocer con mayor objetividad su mundo a fin de participar activa y conscientemente en la transformación de éste.

14. *La formación integral de investigadores es un proceso que se da tanto de manera formal (en las universidades y otras instituciones) como de modo informal (en la vida familiar y social).* Esto significa que no basta con asistir a cursos sobre metodología e iniciarse en prácticas de investigación en las diferentes asignaturas o módulos de las diversas carreras, o realizar trabajos de investigación en ámbitos fuera del medio académico, para lograr *sólo con esto* convertirnos en investigadores.

En el proceso de formación de investigadores tiene que verse la realidad con otros ojos, con los ojos de la ciencia; observar lo que otros “no ven” o ignoran; detenernos a reflexionar en aquello que parece obvio o sin trascendencia para los demás pero que puede resultar importante para el análisis de los fenómenos que estudiamos. Si deseamos formarnos como investigadores tenemos que poner atención en lo que dicen los demás, elaborar notas así como aprender de los errores de los compañeros y someter a la crítica de éstos nuestros trabajos.

El investigador no puede dejar de serlo al salir del laboratorio o gabinete; sigue siéndolo en su vida cotidiana la cual puede proporcionarnos espacios para la reflexión y la búsqueda de soluciones a los problemas sobre los que trabajamos (véase nuestro libro *Apuntes de la vida cotidiana*, en coautoría con Amparo Ruiz del Castillo).

15. De conformidad con lo anterior, podemos señalar que *mientras más temprano se inicie al individuo en la investiga-*

ción, más fácil será que comprenda y realice las actividades propias del trabajo científico. Lo ideal sería que dicho proceso comenzara desde la infancia a fin de aprovechar la gran capacidad de asombro, imaginación y creatividad que poseemos en ese periodo de nuestras vidas.

Nuestra formación desde la niñez en los marcos de la ciencia ayudaría a evitar muchos esfuerzos y dificultades en los niveles medio y superior de la educación cuando pretendemos involucrarnos en un proceso de investigación. Esto nos permitiría tener una mayor disciplina en el trabajo científico: rigor en las observaciones, hábitos de lectura, procesos de análisis y reflexión orientados correctamente, trabajo en equipo, facilidad para exponer en forma verbal y por escrito nuestros planteamientos.

16. *La formación integral de investigadores es, sin duda, un acto político, por lo que no puede concebirse como un proceso neutral.* Asumir tal o cual postura filosófica y teórica, y por consiguiente la estrategia metodológica correspondiente, lleva implícita una determinada actitud político-ideológica.

De esto se deduce que el proceso de formación de investigadores no puede ser neutral, pues la posición político-ideológica se encuentra hasta en el tipo de ejemplos que el profesor emplea para ilustrar los distintos procesos específicos de la investigación. Asimismo, en la construcción del conocimiento están presentes factores político-ideológicos, de conformidad con las determinaciones socioeconómicas de cada situación concreta. Por ello, la investigación es un proceso sociohistórico al igual que la formación de investigadores y, por lo mismo, hablar de estos dos procesos implica también concebirlos como procesos políticos con su respectiva carga ideológica.

La formación de investigadores críticos, capaces de problematizar su realidad circundante, es una acción de resistencia contrahegemónica ya que permite producir conocimientos que sirvan para transformar las relaciones sociales dominantes. Por ello, estamos de acuerdo con lo que plantea Gramsci de que “la verdad es revolucionaria” puesto que sirve para cuestionar el orden social establecido.

No obstante ser un acto político, la formación de investigadores se realiza con base en un plan estructurado debidamente a fin de que las personas conozcan y apliquen en forma correcta los métodos y técnicas para investigar y exponer el trabajo científico.

Esta obra puede descargarse completa y sin
costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com

Capítulo IX

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA METODOLOGIA DE INVESTIGACION

INVESTIGACION-ACCION 1978-1992

Antecedentes

Para realizar este trabajo hemos sistematizado las experiencias adquiridas en el campo de la docencia y la investigación. Nuestras ideas en torno al proceso de formación de investigadores se han modificado con el correr de los años hasta llegar a concebirlo como un proceso sociohistórico y con base en este planteamiento central, intentamos desarrollar diversos elementos que sirvan para construir una teoría sobre el particular.

Cabe mencionar que esta pretensión surge de la necesidad de superar las ideas reduccionistas y ahistóricas que prevalecen tanto en la docencia como en la práctica de investigación en nuestro país.

Comenzamos a impartir cursos sobre metodología de la investigación para egresados de diversas disciplinas, a partir de 1978. Los primeros cursos seguían las líneas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje en donde destacaba la exposición de parte nuestra, a pesar de que en ese entonces impartíamos talleres de investigación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Pensábamos que el tiempo destinado a los cursos extracurriculares (de 30 a 40 horas cada uno) era insuficiente para organizar talleres de investigación.

En los siguientes cursos la necesidad tanto de obtener productos más concretos como de lograr que los asistentes quedaran cada vez más satisfechos, nos llevó a introducir el trabajo en taller para poder realizar una práctica específica que permitiese la elaboración de un proyecto de investigación.

En todos los cursos que impartimos en diversas instituciones del país y de Guatemala (hasta 1989) asistían egresados de diferentes carreras cuyas preocupaciones profesionales y de investigación en especial eran muy disímiles lo cual tenía sus ventajas y desventajas. Con respecto a las primeras pueden citarse la posibilidad de organizar equipos interdisciplinarios y la de enriquecer las discusiones teórico-metodológicas con los aportes de las distintas disciplinas. Entre sus inconvenientes pueden señalarse las dificultades, debido al tiempo limitado de los cursos, para que los integrantes de los equipos pudieran avanzar más rápidamente en la elaboración de sus proyectos de investigación. También observamos cierto desinterés en algunas personas cuando se exponían en las sesiones plenarias trabajos muy diversos a pesar de nuestra insistencia de que tal variedad de temas debería servir para adquirir una cultura científica más amplia, requisito esencial para lograr una formación integral como investigadores.

Después de impartir cursos-taller sobre metodología a los que asistían egresados de diversas carreras y con intereses profesionales diferentes decidimos, a partir de 1990 y a raíz de la influencia que venía ejerciendo mi compañera Amparo Ruiz del Castillo, especialista en Sociología de la educación y con obra publicada en este campo, centrarnos básicamente en la impartición de cursos-taller sobre metodología de la investigación educativa en muchos de los cuales participa mi compañera para desarrollar los temas de las corrientes sociológicas aplicadas a la educación.

Cabe mencionar que a estos cursos asisten egresados de diversas carreras, pero con intereses profesionales comunes centrados en un objeto específico de preocupación: *el fenómeno educativo*.

Hemos impartido más de ciento veinte cursos-taller sobre metodología de la investigación con una duración de 30 a 40 horas cada uno, de los cuales más de cuarenta se han orientado básicamente al área educativa, mismos que hemos impartido en diversas instituciones del país. Esto nos ha permitido también orientar nuestro interés hacia el análisis del proceso de formación de investigadores educativos.

Por otro lado, es necesario destacar que nuestra concepción del proceso de investigación se ha superado y enriquecido constantemente a través de la práctica educativa. En un principio nuestra exposición seguía la línea tradicional en donde dicho proceso se contempla de manera lineal, reduccionista, tal como aparece en los esquemas de varios libros de metodología.

Con el transcurso de los años y con la publicación de nuestro segundo libro *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*, las ideas que teníamos sobre la investigación fueron modificándose hasta que logramos madurar la concepción dialéctica del proceso de conocimiento

que nos sirve de guía en la preparación de investigadores. El planteamiento dialéctico sobre la teoría de la indagación científica lo exponemos en el capítulo VI.

Las experiencias adquiridas en este campo nos han permitido también concretar una serie de lineamientos para iniciar la elaboración de una teoría sobre formación de investigadores. Como toda teoría, y especialmente en el campo de las ciencias sociales, estos planteamientos se encuentran influidos o atravesados por nuestra posición político-ideológica, misma que está presente tanto en la concepción que tenemos de la realidad social como en la práctica de investigación.

Sin embargo, esto no constituye de modo alguno un impedimento para construir una teoría sobre formación de investigadores en el área educativa que, como se verá más adelante, rescate los elementos esenciales de acuerdo con el marco filosófico y teórico en el que nos apoyamos.

Aun cuando las experiencias expuestas en este trabajo se refieren a cursos-taller extracurriculares, la mayoría de los señalamientos que aquí hacemos los hemos aplicado en los cursos-taller sobre metodología que impartimos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y las experiencias adquiridas en esta práctica educativa han servido a la vez, para enriquecer nuestras ideas sobre la formación de investigadores.

Aspectos socioculturales y psicológicos en el proceso de formación de investigadores

1) La preparación integral de investigadores implica adquirir una amplia cultura científica que nos permita comprender los avances que se realizan en otras ciencias para fortalecer el trabajo interdisciplinario, así como profundizar nuestra comprensión sobre la problemática social que estudiamos.

Por ello, no bastan las lecturas que se indiquen para cada contenido curricular, sino que es preciso revisar otras fuentes documentales (periódicos y revistas especializadas, por ejemplo) y asistir a conferencias, seminarios y mesas redondas a fin de adquirir poco a poco una vasta cultura científica. Esto, sin duda, se reflejará positivamente en la investigación ya que tendremos mayores elementos para comprender la importancia de nuestro trabajo desde el punto de vista científico y social. Asimismo, el conocimiento de los avances tanto de nuestra disciplina como los que suceden en otras áreas permitirá orientar mejor el desarrollo de la investigación.

Para que el proceso de adquisición de una cultura científica resulte significativo, es necesario, dice Bachelard, que “toda cultura científica deba comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico*, p. 21).

2) La formación integral de investigadores requiere considerar al individuo como un sujeto sociohistórico y, a la vez, como un ser humano que tiene necesidades, motivaciones y exigencias personales que le llevan a adoptar determinadas actitudes. Si partimos de este planteamiento estaremos en posibilidad de comprender la trascendencia de contar con un ambiente agradable a fin de facilitar los procesos de comunicación e integración grupales.

Vista la formación de investigadores como un proceso sociohistórico profundamente humano, el docente tiene que situarse en la realidad concreta de los alumnos a fin de conocer mejor sus expectativas, motivaciones e intereses so-

ciales, profesionales e individuales para confrontarlos con su propia realidad y tratar de superar conjuntamente con ellos, las dificultades que puedan presentarse en el trabajo colectivo e individual. Aquí las palabras de Antonio Gramsci adquieren un significado especial cuando señala que en la escuela creativa “el maestro ejerce sólo una función de *guía amistosa* como ocurre o debería ocurrir en las universidades” (*Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 113, subrayado nuestro).

Esta idea de Gramsci permite establecer una relación más afectiva entre el educador y el educando a fin de construir un diálogo crítico sobre la realidad académica y social en donde viven. Esta situación facilita, sin duda, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin caer en la pasividad y el conformismo que traería el hecho de pensar erróneamente que por existir confianza entre el profesor y el alumno se puede acreditar el curso sin mayor esfuerzo.

Para evitar incurrir en una práctica educativa espontaneísta, “la teoría de la resistencia sugiere que los educadores radicales deben desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes. Esto quiere decir que cualquier forma viable de pedagogía radical debe analizar cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, cómo se mantienen y cómo se relacionan con ellas los estudiantes. Esto implica ver más allá de las escuelas. Tomar en serio la contra-lógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares y la cultura de la fábrica. Para muchos estudiantes de la clase trabajadora, estos dominios son ‘el tiempo real’ que se opone al ‘tiempo muerto’ que, con frecuencia, experimentan en la escuela” (Giroux, *op. cit.*, pp. 64-65).

Debemos, por lo tanto, “concebir al hombre —dice Gramsci— como un bloque histórico de elementos puramente individuales y subjetivos, y de elementos de masa y objetivos o mate-

riales, con los cuales el individuo se halla en relación activa” (Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, p. 159). Sobre esta afirmación, dice Broccoli, “es necesario entender el término (de bloque histórico considerado como cualidad individual) en su auténtica potencialidad dialéctica: el hombre-proceso de sus actos *tiende* a realizar el bloque histórico a través de una serie de relaciones *activas* que van desde el acercamiento a los otros hombres y el ambiente... hasta la determinación de una síntesis de elementos individuales y de masa y objetivos, en la que reside la auténtica individualidad. Creemos poder concluir que ella se da por el establecimiento de un estado de comunicabilidad acabada entre el hombre, los otros hombres y el ambiente, o sea, por la historización del hombre...” (*ibid.*, p p. 159 - 160).

3) El cambio de la concepción tradicional del proceso educativo por otra consecuente con la pedagogía crítica no solamente la viven los alumnos, sino también los profesores tenemos que enfrentarnos a nuestro propio mundo lleno de contradicciones. Así, la formación académica que hemos recibido y las exigencias institucionales que padecemos, nos pueden llevar a rechazar modelos de enseñanza-aprendizaje en donde se busque la liberación del individuo a través de la concientización que oriente la transformación de nuestra realidad personal, institucional y social.

Participar en la formación de investigadores implica cambiar nuestra filosofía ante la educación, la sociedad y la vida a fin de asumir una actitud que sea consecuente con las exigencias de un proceso educativo innovador y revolucionario.

4) La forma como las personas adquieren el conocimiento en general y sobre la metodología de la investigación en particular, los elementos que recuperan de las sesiones ple-

narias y de los talleres, y la manera como los integran a los demás conocimientos adquiridos durante su formación, las dudas que poseen, el interés por realizar investigaciones, etcétera, dependen de las características propias de su preparación profesional y de las experiencias que han tenido en su vida social y familiar.

Las repercusiones del proceso de formación de investigadores, rebasan el ámbito académico ya que al ir a nuestras casas quienes deseamos ser investigadores, continuamos con nuestra preparación pues aquello que aprendemos y cómo lo aprendemos, lo incorporamos tanto a la formación profesional como al proyecto de vida que nos hemos trazado. De igual forma, las características y exigencias del medio social e institucional en donde vivimos y trabajamos, influyen en nuestra formación como investigadores al determinar los problemas objeto de estudio y las orientaciones teóricas que asumimos para fundamentar la investigación.

5) Por último, en los cursos-taller orientados a la formación de investigadores, tenemos que considerar un fenómeno que se presenta en menor o mayor medida: la competencia individual y grupal. Ésta se da en toda relación social; sin embargo, nuestra idea es que al madurar el grupo, la competencia no elimine el compañerismo sino que lo refuerce puesto que las críticas y esfuerzos individuales y colectivos deben dirigirse a una formación integral de los investigadores.

Reflexiones sobre el diseño curricular para la formación de investigadores

La preparación de investigadores es un proceso complejo en el que se involucran diversas situaciones sociohistóricas y exigencias institucionales. También están presentes distintas

concepciones de la realidad social y de cómo se aborda su estudio. En ellas se expresan los intereses sociales y las posiciones político-ideológicas de los grupos e individuos. Esto se refleja en los planes de estudio y ha sido motivo de un notable desacuerdo entre los profesores en relación con los contenidos que deben incluirse en los cursos sobre metodología de investigación.

Respecto a las carreras que se imparten a nivel superior, la mayoría de ellas (al menos en las ciencias sociales) incluyen en sus proyectos académicos asignaturas sobre metodología, por lo que pudiera pensarse que la elaboración e instrumentación de un programa de estudios en esta área es realmente fácil. También resultaría sencillo para los alumnos comprender y llevar a la práctica en una investigación específica los planteamientos metodológicos adquiridos en el aula.

Empero, la situación se torna difícil cuando analizamos los problemas que enfrentamos los profesores de una misma carrera para organizar el programa de estudios de metodología. Al determinar los objetivos y contenidos que debemos incluir, así como los métodos de trabajo y la bibliografía que pensamos utilizar, se presentan diversos desacuerdos.

Sin duda, la manera de enfocar la metodología y, por lo tanto, los objetivos y los temas que se incorporen al programa así como la forma de llevar a la práctica el proyecto académico, estarán en función de la preparación profesional, de los intereses intelectuales y de las experiencias concretas que los docentes tenemos en el campo de la investigación.

Por ejemplo, hace algunos años en un foro sobre la Enseñanza de la Metodología en la Formación de Profesores e Investigadores en Ciencias Políticas y Sociales organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), analizamos los programas de estudio de la mate-

ria de posgrado “Metodología avanzada de las ciencias sociales I” que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

En nuestra exposición en dicho foro, efectuado en diciembre de 1982, señalamos que entre los cuatro programas analizados no había puntos en común en relación con los objetivos, los contenidos y la bibliografía.

Estas diferencias las hemos visto en las universidades y dependencias públicas del país y en otras de América Latina en las que hemos impartido cursos y conferencias sobre metodología de investigación. Nos atrevemos a afirmar que tal discordancia se presenta en todas las instituciones en donde se imparte este tipo de cursos o se realizan investigaciones específicas sobre los fenómenos sociales, debido a que, como ya se señaló antes, existen diversas concepciones sobre la realidad concreta y por lo mismo observamos distintas formas de abordar su estudio (metodología de investigación).

El siguiente caso sirve para ilustrar aún más los desacuerdos sobre la enseñanza de la metodología de investigación. Me refiero a la Maestría sobre Metodología de la Ciencia que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y cuyo plan de estudios fue elaborado por el maestro Eli de Gortari. Dicho proyecto académico fue duramente criticado por el doctor Mario Bunge quien con otra concepción de la metodología “de corte positivista” rechazó los planteamientos de Eli de Gortari elaborados de acuerdo con el enfoque materialista dialéctico. El maestro Eli de Gortari rebate las críticas de Mario Bunge entre otras, que la Maestría se basa en supuestos utópicos y, por lo tanto, ella misma es utópica, y de que el plan de estudios “se funda en una concepción anacrónica del método científico” (Eli de Gortari, *La metodología: una discusión y otros ensayos sobre el método*, pp. 12-14). “En resumidas

cuentas, dice Bunge, la Maestría en Metodología ha sido concebida sobre la base de un mito nacido y muerto en el Siglo XVII. No puede, por lo tanto, dejar de ser fantasmal. De hecho es una Maestría en *Mitodología*" (*ibid.*, p. 49, subrayada por mí la palabra *mitodología*, de *mito*).

Thomas S. Kuhn, destacado físico teórico plantea en el prefacio de su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, una inquietud que hoy en día subsiste en torno a la científicidad de la investigación social. Dice Kuhn: "el pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados".

En nuestro país, concretamente, hemos observado diferencias en las instituciones académicas y del sector público respecto a la manera de concebir la metodología, así como al realizar una investigación. Sin embargo, consideramos que existen elementos comunes para formular las bases de una teoría sobre la formación de investigadores y la investigación científica en ciencias sociales y, en particular, en el área educativa. Estas bases las hemos expuesto en capítulos anteriores. Al final de este capítulo presentamos los objetivos y contenidos de los cursos-taller sobre metodología de investigación que hemos impartido en diversas instituciones.

En los siguientes apartados nos referimos a las formas de organización y a los aspectos didáctico-pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que se ha enriquecido a través de nuestra práctica educativa.

Formas de organización

La preparación integral de investigadores se basa tanto en los contenidos del proyecto curricular como en las formas de trabajo y actitudes que asumimos los profesores y alumnos en el aula y en nuestro mundo circundante. También en dicho proceso de formación están presentes las características del medio en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, participar en la preparación de investigadores exige tomar en cuenta diversos aspectos que tienen que ver con el *curriculum oculto* y con situaciones o exigencias que están aparentemente poco relacionadas con el diseño curricular pero que afectan a éste de diversa manera. De conformidad con nuestra experiencia exponemos a continuación una serie de elementos que deben considerar los organizadores, así como los profesores y alumnos de los cursos-taller sobre metodología de investigación con el objeto de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como en este trabajo centramos la atención básicamente en los cursos extracurriculares por las razones antes expuestas, partimos del hecho de que en la gran mayoría de los casos el interés por asistir a tales cursos es personal. También observamos que aun cuando los participantes sean de una misma institución o disciplina hay diferencias en los niveles de conocimiento sobre la metodología de investigación. Además, en muchas ocasiones los integrantes del grupo se conocen sólo de manera superficial o no ha existido antes del curso un trato entre ellos. Partimos pues, de la heterogeneidad de formaciones académicas e intereses profesionales no obstante que los cursos-taller se refieren a la investigación educativa.

Para facilitar la integración grupal y elevar el aprovechamiento del grupo solicitamos a los organizadores tener en cuenta los siguientes aspectos:

1) Debe extenderse la invitación para asistir al curso-taller a profesionistas de otras instituciones interesados en el estudio del fenómeno educativo. El contar con personas que posean otras experiencias coadyuvará a hacer más dinámicas las sesiones de trabajo y a integrar equipos interdisciplinarios para enriquecer las discusiones, además de que se podrá analizar el fenómeno objeto de estudio con un enfoque más integral. Lo anterior permite que los individuos interesados en formarse como investigadores conozcan otras experiencias y expongan las suyas ante personas que pueden ayudarles a elevar la calidad de sus trabajos.

2) Debe disponerse de la bibliografía básica del curso-taller cuando menos con un mes de anticipación a fin de efectuar oportunamente las lecturas y facilitar la realización de las actividades previstas. Esto hará posible una mayor participación tanto en las plenarias como en los equipos de trabajo, lo que conducirá a elevar el nivel de reflexión y discusión en el grupo.

Insistimos en que el curso-taller se inicia, aunque de manera informal, desde el momento en que las personas se inscriben a él y disponen de los materiales bibliográficos y hemerográficos para trabajar sobre los contenidos curriculares. De esta manera, tratamos de que la gente cambie su actitud y no espere hasta el momento de iniciarse el curso-taller para realizar las lecturas. Señalamos, además, el requisito de que los participantes entreguen durante el primer día de actividades formales una reseña crítica de las lecturas para asegurarnos cierta homogeneidad del grupo

en relación con los aspectos principales de la metodología de investigación. Dentro de los materiales del curso-taller deben incluirse las preguntas-tema que servirán de base para organizar las sesiones plenarias (este documento se presenta al final del capítulo).

3) También solicitamos a los organizadores señalar en el tríptico sobre el curso-taller que se entrega a los posibles participantes, la necesidad de pensar desde ese momento en algún posible tema de estudio en caso de no estar realizando alguna investigación. De ser posible se indicará a las personas que inicien la recopilación de información básica sobre el tema para facilitar las actividades del taller. Además, se les señalará a los participantes que tendrán mayor probabilidad de elegirse para el trabajo en taller los temas de aquellas personas que demuestren el primer día del curso poseer materiales suficientes para iniciar la investigación. Si existen miembros del grupo que tienen cierto avance en su proyecto se organizará un *equipo especial* para que trabajen en taller (más adelante ampliamos este punto).

4) Si se realizan previamente las lecturas encomendadas habrá un mayor interés y motivación para participar activa y críticamente durante el curso-taller. Además, si como conductores del mismo somos capaces de estimular a los asistentes y transmitirles confianza, los grupos pueden ser numerosos (alrededor de noventa personas) y obtener resultados altamente satisfactorios, según lo hemos comprobado en muchos cursos-taller. Cuando trabajamos con grupos grandes recomendamos disponer de dos micrófonos, uno para el conductor o moderador de las sesiones plenarias y el otro para los demás participantes, lo cual permitirá

mantener la atención del grupo y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si el número de personas es elevado solicitamos para el trabajo en taller contar con tres o más aulas aledañas al auditorio o sala principal para facilitar las actividades de asesoría y mantener la integración del grupo.

5) El curso-taller debe realizarse en aulas o auditorios que cuenten con sillas y mesas móviles a fin de organizar, con base en las exigencias de la pedagogía crítica, las sesiones plenarias y el trabajo de los talleres.

Partimos del hecho de que la disposición tradicional de las sillas (colocadas en filas y orientadas hacia el frente) atenta contra un modelo innovador y revolucionario. Sólo aceptamos esa ubicación durante el acto formal de la inauguración. Cuando los directivos se retiran una vez inaugurado el curso-taller, la formalidad del acto inicial en donde las sillas están colocadas de manera tradicional (lo cual reproduce las relaciones de poder: los que están al frente o arriba en el estrado son “superiores” mientras que los que están abajo o sentados escuchando pasivamente son “inferiores”) tal formalidad decíamos, se elimina y realizamos entonces distintas acciones contrahegemónicas (en términos de Gramsci) a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva crítico y creativo.

Empezamos de inmediato a atender contra las formas de organización del aula que sólo permiten el monólogo y el mantenimiento del poder por parte de las autoridades y del docente. Ayudamos entonces a los asistentes a colocar las sillas en doble o triple círculo, dependiendo del tamaño del grupo, para trabajar “cara a cara” y facilitar así los procesos de comunicación e integración grupales.

Cuando las sillas y mesas están clavadas al piso recomendamos a los participantes realizar acciones contrahegemónicas a fin de arrancarlas de los lugares en que se encuentran inmóviles. Buscamos así, ser consecuentes con nuestra concepción de la educación en general y con el proyecto de formación integral de investigadores en particular, puesto que el trabajo académico de acuerdo con la idea que tenemos de la pedagogía crítica, no puede estar sujeto a criterios de planeación burocrática que lleva a fijar las sillas y mesas al piso para evitar supuestamente mayores esfuerzos a la administración escolar.

En mayo de 1991, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM donde impartimos el curso de metodología, enfrentamos la necesidad de exigir a las autoridades escolares contar con las condiciones adecuadas para realizar nuestra práctica docente que requiere sillas móviles para llevar a cabo el trabajo en taller y las sesiones plenarias. El salón asignado en un principio, tiene como el resto (a nivel licenciatura) las sillas clavadas al piso. Sólo un aula cuenta con sillas móviles. Ésta se encontraba en esa fecha subutilizada por lo que solicitamos a servicios escolares que nos cambiaran a ese salón para poder trabajar con los 160 alumnos inscritos en la materia.

La burocracia universitaria siempre ha sido difícil de vencer para que cambie sus formas de organización a fin de facilitar el trabajo académico. Por ello, dimos tres días de plazo para que “resolvieran el problema o de lo contrario, nos obligarían a arrancar las sillas de los lugares donde estaban clavadas”. Antes de cumplirse el plazo las autoridades nos asignaron el salón solicitado.*

* En noviembre de 1992 la Profa. Amparo Ruiz del Castillo y quien esto escribe solicitamos a las autoridades de la Facultad levantar las sillas de los salones que utilizábamos ya que de lo contrario, nosotros lo haríamos. Ocho días después de

Como 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 ecología 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).

En otras ocasiones hemos tenido que realizar acciones contrahegemónicas para que se reconozca la importancia del trabajo académico. En febrero de 1991 en un curso-taller sobre metodología de la investigación educativa que impartimos en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Coatzacoalcos, Veracruz, las autoridades de esta institución solicitaron a la Dirección de Comunicación Social de la Presidencia Municipal de dicha ciudad, el salón de cabildos para llevar a cabo las actividades del curso-taller. Iniciábamos a las ocho de la mañana y habían transcurrido veinte minutos después de esa hora y la persona encargada de abrir la sala de cabildos no llegaba todavía. Ante tal situación propuse a los directivos de la Universidad iniciar las actividades académicas en la plaza principal, frente al palacio de gobierno, y escribir en el pizarrón que llevábamos para utilizarlo en la sala de cabildos, la razón por la que nos encontrábamos en ese lugar impartiendo el curso-taller. Pedí también que se invitara a los

la petición, y justo el día en que llevábamos las herramientas para levantar las sillas, las autoridades acataron nuestra demanda.

periodistas locales para mostrar la irresponsabilidad de las autoridades municipales que nos obligaban a ochenta profesores a llevar a cabo las actividades académicas en la plaza principal de la ciudad de Coatzacoalcos. Frente a esta situación los directivos de la Universidad junto con el grupo acordaron entonces realizar una acción contrahegemónica y quitar la chapa del salón de cabildos. Está por demás decir que el director de Comunicación Social de la Presidencia Municipal se molestó por este hecho, pero ante la amenaza de tener ochenta profesores recibiendo el curso-taller en plena plaza, frente al palacio municipal, tuvo que aceptar dicha acción.

Para que la burocracia incrustada en las instituciones educativas reconozca la trascendencia del trabajo académico, pedimos a los organizadores de los cursos-taller solicitar a las autoridades encargadas de inaugurar el evento académico ser puntuales, pues de lo contrario iniciaremos las actividades del curso-taller sin su presencia. Actuar de esta forma nos ha permitido que en las instituciones donde impartimos los cursos-taller los directivos se subordinen a las exigencias y necesidades académicas.

Al principio de cada curso-taller surgen diversos procesos informales de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos se da cuando pedimos a los participantes colocar las sillas en doble o triple círculo, dependiendo del tamaño del grupo. Observamos entonces actitudes que muestran la presencia del modelo de enseñanza-aprendizaje que deseamos superar: la gente empieza a ocupar los lugares de atrás y hasta se “pelea” por conseguir una silla en el segundo o tercer círculo para no quedar en el primero (de adentro hacia afuera). Son pocos los que se animan a sentarse en los asientos del primer círculo.

Tal actitud les hemos dicho a los participantes (de Poza Rica, Veracruz, Mérida, Yucatán, entre otros lugares), viene a mos-

trar una vez más los problemas que enfrentamos para llevar a la práctica el modelo de enseñanza-aprendizaje de la pedagogía crítica. Este modelo presupone evitar obstáculos para que la comunicación sea más fluida, tener la posibilidad de estar frente a frente y hacer caso omiso de las diferencias que la institución escolar —reproductora de la ideología dominante— establece entre autoridades, profesores y estudiantes.

Insistimos a los participantes que asumir tal actitud como algo natural, es una muestra de la inseguridad y desconfianza en que caemos al participar en un grupo, pues buscamos tener algo en frente que nos sirva de escudo, como una mesa o una silla. Reproducimos de esta forma el modelo tradicional en donde el diálogo se encuentra cancelado o es muy limitado, y se ponen consciente o inconscientemente barreras para mantener las jerarquías entre los que saben (los maestros) y los que buscan aprender (los alumnos). Afortunadamente la respuesta de los asistentes ha sido positiva ya que después de reflexionar sobre las consecuencias de esta actitud, la gran mayoría trata de superarla, con lo cual se gana un espacio más para alcanzar los objetivos de los cursos-taller sobre metodología de investigación y mejorar nuestra actuación como profesionistas.

6) Una forma de estimular a las personas para que revisen las lecturas encomendadas antes de iniciar el curso-taller, y participen con más entusiasmo durante su realización, es destacar que el tiempo de trabajo adicional fuera del programado formalmente para el evento, se tomará en cuenta en la constancia de participación para sumar estas horas al total de las señaladas oficialmente. De esta manera, reconocemos la importancia del trabajo académico fuera del horario señalado para el curso-taller y, a la vez, se convierte en una acción contrahegemónica que atenta contra la burocracia institucio-

nal que sólo avala el tiempo de trabajo “visible” que se realiza en el horario establecido formalmente.

7) Por último, platicamos con los organizadores del curso-taller sobre la relevancia que reviste para nosotros como conductores y para todo el grupo en general, crear un ambiente en donde prevalezca el compañerismo durante los recesos, ya que esto permitirá alentar la comunicación informal a fin de contribuir a elevar la calidad del trabajo en las sesiones plenarias y los talleres. Por ello, insistimos en que, dependiendo de la zona, se ofrezca a los participantes café, refrescos, té, galletas o un refrigerio. Partimos del hecho insoslayable de que los asistentes merecen todo nuestro respeto y atención y que los recesos son parte importante de la comunicación e integración grupal. Refrendamos así el carácter humano del proceso de formación de investigadores.

Aspectos didáctico-pedagógicos del proceso de formación de investigadores

1) Hablar del concepto *alumno* significa reproducir las ideas del modelo tradicional de la educación en donde se le contempla como un individuo pasivo, receptivo, que sólo tiene como actividad y propósito aprender lo que le enseña el profesor. Tal posición acrítica conlleva a reproducir en el aula las relaciones de poder que se dan en distintas esferas sociales. Si buscamos, en cambio, participar en la transformación de la sociedad se requiere modificar las relaciones dominantes en la familia, la fábrica, la oficina y la escuela.

Los procesos tanto formales como informales en el ámbito de la preparación de investigadores nos ha conducido, siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica, a retomar el concepto de profesor-investigador y, consecuentemente, a

trabajar en nuestro análisis con un término que nos permita rescatar la concepción marxista que tenemos del proceso educativo. Por ello, en adelante hablaremos en estas páginas del *alumno-investigador* quien al avanzar en su formación como investigador se irá convirtiendo en profesor-investigador o profesionista-investigador, según el caso, aunque recomendamos que todo profesionista dedique algunas horas a la enseñanza ya que esta actividad le abrirá nuevas perspectivas en su trabajo de investigación.

2) En cada curso-taller obtenemos valiosas experiencias ya que cada grupo posee características particulares que lo distinguen de los demás. Puede suceder que se desconozca nuestra forma de trabajar como docentes o que sólo se tengan algunas referencias. Por eso, los primeros momentos frente al grupo son muy importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje,* ya que de ellos dependerá que los alumnos-investigadores adquieran confianza y participen activa y creativamente en las diversas actividades tanto de las sesiones plenarias como de los talleres. Para lograr lo anterior es necesario, entre otras cosas, involucrar a las personas en el proceso de su propia formación como investigadores a fin de que actúen de manera responsable y entusiasta. ¿Cómo hacerlo? Antonio Gramsci sugiere 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” (*ibid.*, p. 19).

Para ello el profesor-investigador debe vincular el desarrollo de las diferentes sesiones con cuestiones de interés para la vida cotidiana de las personas, tanto en el ámbito social como familiar e institucional. Siempre habrá posibilidad de referirnos a algún hecho o experiencia para ilustrar los distintos aspectos del proceso de conocimiento, lo cual permitirá

* Para facilitar el proceso de comunicación y motivar la participación del grupo sugerimos realizar una dinámica grupal.

elevant el interés por la indagación científica. La ubicación del profesor-investigador en el medio particular de los alumnos-investigadores es, pues, una exigencia fundamental para facilitar el proceso de formación de investigadores.

3) Solamente cuando los alumnos-investigadores actúen de manera activa, crítica y propositiva pueden superarse realmente y contribuir a su vez para que el profesor-investigador adquiera aprendizajes significativos y al reconocer sus limitaciones también las supere. Gramsci decía que “la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, recíproca y, por consiguiente, todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro”.

Al asumir un papel activo en el aula, los alumnos-investigadores intervienen creativamente en su formación. Para lograr esto, el profesor-investigador debe cambiar su concepción tradicional del proceso educativo en el que se destaca como algo “natural” sólo la participación activa de quien enseña. Es necesario que el profesor-investigador se ubique en el lugar de las personas que desean formarse como investigadores para comprender mejor las limitaciones y temores que siente la mayoría, que prefiere mantener una actitud pasiva en lugar de intervenir críticamente en las sesiones plenarias y en los talleres.

Con base en la experiencia podemos decir que aquellos alumnos-investigadores que no se atreven a hablar debido a su timidez o por falta de interés, lo harán cuando el profesor-investigador asuma su verdadero papel, es decir, los motive y sea capaz de crear un ambiente de respeto en el que se tolere el disenso en el grupo. Cuando se alcanza esto, los alumnos-investigadores tendrán confianza en que sus puntos de vista se escucharán con atención y se comprenderá entonces, de manera plena, que la crítica, la participación voluntaria y el

involucramiento responsable y entusiasta en las diversas actividades del curso-taller con elementos consustanciales en la formación de investigadores.

Si algunas personas permanecen al margen de las discusiones recomendamos que se platique con ellas después de la sesión para conocer las razones de tal conducta, a fin de motivarlas para que participen ya que pueden tener ideas o sugerencias importantes para elevar la calidad del curso-taller.

De esta forma, realizamos otra acción contrahegémica tendiente a derrumbar la enseñanza tradicional en donde sólo un reducido número de personas participan, mientras que la mayoría se relega por temor a hacer el ridículo, por falta de conocimientos o porque no se le ha motivado lo suficiente.

4) En el proceso de formación de investigadores, el control inicial lo ejerce necesariamente el profesor-investigador. Sin embargo, a medida que se avanza y el grupo asume poco a poco su responsabilidad, el poder del conductor del curso-taller va disminuyendo mientras que el grupo en su conjunto logra madurar lo suficiente para hacerse cargo de las diversas actividades del curso-taller; en este proceso, el profesor-investigador interviene cada vez menos, sin dejar de ser un *guía amistoso* en términos de Gramsci.

Este proceso de superación se ha puesto de manifiesto en prácticamente todos los cursos-taller que hemos impartido, lo que nos permite demostrar la validez del planteamiento de Freire: "El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen" (Véase: M. Escobar, *Paulo Freire y la educación liberadora*,

antología, p. 26). Esta forma de concebir la relación profesor-alumno busca acabar, a través de una práctica académica y sociopolítica sustentada en la filosofía del materialismo histórico y dialéctico, con el autoritarismo intelectual que han apoyado renombrados autores como Durkheim, Weber y Skinner (Véase el capítulo V).

5) La formación integral de investigadores implica procesos de aprendizaje tanto individuales como a nivel del equipo de trabajo y de la totalidad del grupo. El aprendizaje individual es decisivo en cuanto que repercutirá en los otros dos tipos de aprendizaje y éstos a su vez, influirán en aquél.

El primer tipo de aprendizaje se da por medio de las lecturas asignadas por el docente-investigador, la participación que tiene el alumno-investigador en las sesiones plenarias a través de las actividades que establece el equipo de trabajo respectivo, así como aquellas que se fija para sí el alumno-investigador fuera del horario normal del curso-taller.

El aprendizaje grupal referido al que se da al interior del equipo de trabajo, surge cuando se analizan y discuten cuestiones tanto metodológicas como aspectos o problemas concretos de los proyectos de investigación; las actividades del taller pueden llevarse a cabo en el horario establecido formalmente o fuera de éste, de conformidad con la decisión que tome el equipo.

El trabajo en taller representa un espacio de gran importancia para lograr que todos los miembros participen ya que el número de personas que conforman los equipos es por lo general reducido (de preferencia de tres a ocho). Para nosotros esta técnica didáctica significa, por un lado, la mejor forma de prepararse como investigadores puesto que se estará en posibilidad de concretar la metodología en proyectos de investigación (sobre esto volveremos más adelante). Por el

otro, representa una oportunidad para que las personas adquieran mayor seguridad a fin de participar activa y críticamente en las sesiones plenarias, en donde se da el tercer tipo de aprendizaje que involucra a todo el grupo.

De acuerdo con nuestra metodología de enseñanza-aprendizaje, las sesiones plenarias tienen los siguientes propósitos:

a) En primer lugar, nos permiten exponer el programa de estudios, los métodos de trabajo, las formas de evaluación, etcétera, así como la concepción teórica que como profesores-investigadores tenemos sobre el proceso de investigación.

b) Conocer las dificultades comunes que surgen en los equipos de trabajo en relación con el desarrollo de los proyectos de investigación, así como las diferencias en cuanto al manejo de la metodología y los avances de cada equipo.

c) En las sesiones plenarias también se da el espacio para conocer las dificultades sobre las lecturas encomendadas, así como los problemas que enfrentan los diversos equipos, a fin de proponer de manera conjunta las medidas para resolverlos. Asimismo, dichas sesiones sirven para exponer los trabajos de los equipos para que el grupo los critique y proporcione elementos que sirvan para elevar la calidad de las investigaciones.

d) La última sesión plenaria sirve para exponer y criticar los proyectos de investigación que se elijan al azar o de manera intencional, según lo veremos más adelante.

6) En nuestra metodología del proceso educativo solamente la primera sesión se encuentra bajo la total responsabilidad del profesor-investigador. En esta parte del curso-taller ex-

ponemos las principales corrientes teóricas de la educación; además, desarrollamos nuestra idea de la investigación como un proceso sociohistórico y sometemos a consideración del grupo el planteamiento dialéctico sobre la investigación que se presenta en el capítulo seis.

Establecemos aquí la diferencia entre el proceso de investigación, el cual sigue sobre todo los lineamientos de la lógica dialéctica, y la forma como se expone el trabajo, en donde está presente la lógica formal (véanse los esquemas que se exponen en el capítulo seis).

En nuestra disertación sobre el proceso de la investigación se indican las recomendaciones metodológicas básicas que deben seguirse en cualquier trabajo científico e ilustramos su aplicación con ejemplos del campo educativo.

Cuatro tesis fundamentales guían el desarrollo de nuestra exposición: La investigación es: 1) un proceso sociohistórico; 2) un proceso dialéctico; 3) un proceso objetivo-subjetivo y, 4) está sujeto a una lógica interna, a leyes que orientan el quehacer científico.

En esta primera parte del curso-taller planteamos una pregunta que hemos escuchado en muchas partes y que recupera la discusión en torno al problema de la metodología: *¿Cuál es la mejor metodología para realizar una investigación?* Para responder a esta cuestión es necesario contestar las siguientes preguntas: 1) *¿qué objetivos buscan alcanzarse con la investigación?*, 2) *¿cuál es el marco político-ideológico de los directivos que patrocinan la investigación?* y, 3) *¿cuál es la formación académica, las experiencias profesionales y expectativas intelectuales del investigador así como su posición de clase y, consecuentemente, su marco político-ideológico?*

De la respuesta a estas tres cuestiones podremos determinar el enfoque teórico más adecuado para realizar la investi-

gación y, por consiguiente, señalar la propuesta metodológica que seguiremos en la construcción del conocimiento.

Lo anterior nos remite de nuevo al problema antes comentado: existen diversas lecturas de una misma realidad, lo cual se dejará sentir en los planteamientos teóricos que se elaboran para tratar de interpretar los fenómenos que se estudian. Sin embargo, ciertas formulaciones teóricas tienen una mayor capacidad explicativa de la realidad y, por lo tanto, permiten una apropiación más objetiva y precisa de la misma (véase mi libro: *Teoría e investigación militante*, capítulo I). Esto nos lleva a analizar en la primera sesión el problema de la objetividad en las ciencias sociales, con referencia al área educativa.

En la segunda parte de la primera sesión hacemos una síntesis de la teoría que hemos desarrollado sobre la investigación científica y después analizamos con cierto detalle cada uno de los procesos específicos de la investigación.

Al término de esta sesión señalamos *la diferencia entre* a) la enseñanza de la metodología y su aplicación concreta; b) la forma como se realiza el proceso de investigación en el área académica y como se efectúa en el ámbito gubernamental y privado y, c) el proceso de investigación y la exposición por escrito del trabajo científico. De este modo evitamos confusiones frecuentes en torno a estas cuestiones a fin de avanzar más rápidamente en el curso-taller.

7) *Las sesiones plenarias y la participación del grupo.* Después de la primera sesión plenaria y con el receso respectivo, la primera parte de la siguiente sesión la dedicamos para responder preguntas o conocer las dudas que haya suscitado nuestra exposición, aunque cabe mencionar que los alumnos-investigadores pueden interrumpirnos en cualquier momento para plantear sus preguntas e inquietudes. Hecho esto

presentamos a consideración del grupo nuestra metodología para realizar las siguientes sesiones plenarias y el trabajo en taller.

Cabe mencionar que la manera como se desarrolle la primera sesión y las subsiguientes, depende de las características académicas del grupo y de las circunstancias socio-ambientales específicas.

Para las sesiones plenarias, solicitamos a los participantes centrar las lecturas sobre las preguntas-tema que deben tener desde el momento de la inscripción y las cuales se discutirán en dichas sesiones. Se señalará con precisión el día y el turno en que se analizará cada una de las preguntas-tema.

De acuerdo con nuestra concepción del proceso educativo enfatizamos al grupo la necesidad de crear un ambiente de confianza y respeto, a fin de disipar poco a poco la angustia de mucha gente que rehusa expresarse en público por temor a sufrir comentarios o críticas negativas por parte del resto de los asistentes. Puntualizamos que formarse como investigadores implica adquirir o mejorar nuestra capacidad de escuchar los planteamientos de las demás personas, a fin de poder ejercer la crítica con los fundamentos necesarios y aprender también de los errores de nuestros compañeros.

Si bien es importante estimular la participación de todo el grupo en las sesiones plenarias con el objeto de impulsar el análisis crítico y propositivo, debemos de igual modo evitar —con base en medidas no autoritarias— que unas cuantas personas se apoderen de tales sesiones, ya que al intervenir en repetidas ocasiones pueden inhibir la participación de la mayoría.

Para eliminar este fenómeno señalamos al grupo que a partir de la siguiente sesión plenaria se elegirá al azar al moderador y a los relatores que se encargarán de exponer en

la siguiente sesión la síntesis de las discusiones, críticas y propuestas vertidas en la sesión respectiva. Seleccionamos a dos relatores en lugar de uno porque en nuestra metodología del proceso educativo tratamos con esto de lograr dos objetivos: 1) que participen en las sesiones plenarias el mayor número posible de asistentes y, 2) con base en las relatorías de las dos personas elegidas para tal propósito, retomamos el problema de la objetividad y la subjetividad del conocimiento, a fin de mostrar las coincidencias y divergencias entre los relatores.

Después de exponerse las dos relatorías sugerimos que ambas personas se reúnan y presenten en la siguiente sesión y de manera conjunta una sola relatoría, la cual tendrá sin duda un mayor nivel de objetividad ya que podrán analizarse las discordancias y sus posibles causas a fin de recuperar los aspectos esenciales de la discusión.

En la elaboración de la relatoría están presentes elementos objetivos y subjetivos: la preparación académica y experiencia así como la capacidad de atención e interés de quienes fungen como relatores.

Señalamos al grupo que una relatoría implica considerar aspectos del método de investigación como son el análisis y la síntesis, para precisar las aportaciones más relevantes del grupo. Esto representa, sin duda, una parte fundamental del proceso de formación de investigadores. De ahí la importancia de participar como relatores.

Cuando percibimos que la mayoría del grupo carece de experiencia como moderadores y relatores o se nota angustia en la mayor parte de la gente por la posibilidad de ser elegidos, señalamos que por única ocasión se aceptarán personas que deseen voluntariamente participar en el papel de moderador y como relatores. De esta forma evitamos forzar la situación ya que de lo contrario puede conducir a que muchas

personas deserten debido al temor que inspira el estar frente a todo el grupo con una responsabilidad bien definida.

Si se logra crear un ambiente de compañerismo, la confianza invadirá poco a poco a la gran mayoría de los asistentes. Observaremos entonces lo que nos ha sucedido en muchos cursos-taller: quienes no intervenían al principio por temor a la crítica, al sentir que existe respeto y compañerismo en el grupo solicitarán participar voluntariamente como relatores o moderadores. Si esto pasa dejaremos de elegir al azar a las personas y seleccionaremos entonces a aquellas que no habían intervenido y desean hacerlo de manera espontánea.

Al comenzar la sesión plenaria y antes de elegir al moderador y a los relatores, exponemos la forma como debe llevarse a cabo dicha sesión y los aspectos que tiene que cuidar todo el grupo. Enfatizamos que quien funge como moderador es el conductor de la sesión por lo que el grupo debe mostrar respeto hacia el compañero que tiene dicha responsabilidad.

Con relación al moderador debe considerarse lo siguiente para hacer más dinámica la sesión:

a) Con base en la lista de asistentes solicitará a dos o tres personas que expongan el tema que corresponde discutirse y después dejará que intervengan quienes deseen hacerlo voluntariamente. La elección de las personas debe realizarse una por una y no todas a la vez ya que esto último puede originar que la mayor parte del grupo sienta que ya pasó el peligro (de ser elegido para exponer) y quizás no presten toda la atención requerida.

b) El moderador debe controlar la sesión para evitar que las discusiones se prolonguen demasiado o se desvíen del tema que se trata.

c) También debe buscar suprimir el diálogo entre dos personas ya que esto limita la participación del resto del grupo, o que se suscite murmullo entre los asistentes. Asimismo, debe estar atento al desarrollo de la exposición de cada una de las personas para que respeten el tiempo fijado. Si la intervención de alguna de ellas resulta interesante por los elementos que aporta para la discusión del tema puede, con la anuencia del grupo, prolongar su exposición.

Cuando se ha logrado la integración del grupo, solicitamos a aquellos alumnos-investigadores que poco intervienen que asuman un papel más activo ya que, señalamos, resulta de gran importancia para su formación como investigadores el exponer sus dudas e inquietudes.

Al inicio de la siguiente sesión los relatores presentarán el resumen con los elementos principales expuestos durante la discusión. El moderador solicitará al grupo comentarios, críticas y aportaciones para enriquecer las relatorías, mismas que deberán formar parte de las memorias del curso-taller.

Las sesiones plenarias permiten también, de acuerdo con nuestra metodología del proceso educativo, conocer los avances, problemas y situaciones relevantes que surgen en los equipos que trabajan sobre un tema específico de investigación. Asimismo, se conocen las dificultades comunes de todos los equipos y las formas para tratar de superarlas. La selección de las personas que exponen los avances de los proyectos de investigación también es al azar con el fin de motivar a todos los miembros del equipo para que participen en la realización de la investigación respectiva. Pueden intervenir voluntariamente los demás miembros del equipo para precisar algunos problemas o señalar otros que la persona elegida no consideró en su exposición.

Para lograr que los integrantes del equipo se interesen aún más por el desarrollo de su investigación el moderador de las sesiones plenarias deberá pedirle a algunas personas seleccionadas al azar que señalen, por ejemplo, los objetivos de la investigación que realiza su equipo, o las hipótesis principales, etcétera. De esta forma, las personas que poco participan tratarán de involucrarse más en el trabajo del taller ya que pueden resultar seleccionadas en las siguientes sesiones para presentar los avances de su proyecto. Si el alumno-investigador que se elige con base en la lista no se encuentra en ese momento, el profesor-investigador debe tomar nota de esto para que en las próximas sesiones se le pida su participación.

La última sesión plenaria servirá para exponer aquellos proyectos que se elijan al azar (tres o cuatro, dependiendo del tiempo disponible), aunque pueden seleccionarse de manera intencional. La metodología para organizar dicha sesión la precisamos más adelante.

Para terminar con este apartado, es necesario señalar un fenómeno frecuente que sucede en las sesiones plenarias. Muchas personas que les corresponde exponer se dirigen al profesor-investigador como si el grupo fuese él. Tal hecho reproduce el modelo educativo tradicional en el que la autoridad es el maestro y por lo mismo tiene que buscarse su aprobación. Debemos insistir en que el alumno-investigador se dirija a todo el grupo y no sólo al conductor de la sesión. Otro fenómeno común es que muchos participantes hablan en voz baja como si no quisieran ser escuchados para eludir las críticas.

Si se carece de micrófono, el profesor-alumno o el moderador debe recomendar que las personas se expresen lo suficientemente fuerte para que se escuche la voz en todo el auditorio y se evite el murmullo. Para comprobar esto,

el profesor-investigador puede situarse en el extremo opuesto de donde se encuentra la persona que en ese momento está hablando a fin de solicitarle, si considera conveniente, que eleve el tono de su voz.

8) *Características del trabajo en taller.* Desde el inicio del curso-taller debe fomentarse el trabajo en equipo tanto para preparar los temas metodológicos para exponerse en las sesiones plenarias como para realizar las tareas de investigación. De esta forma se mejorará sustancialmente la participación de los alumnos-investigadores, ya que la discusión en grupos pequeños permite que intervengan todos o la mayoría de sus integrantes en el intercambio de ideas, experiencias, dudas e información. Sin embargo, no debemos pensar que todos participarán de igual modo. Siempre habrá personas que acaparen la atención por los conocimientos e información de que disponen, porque se consideran genios y quieren sobresalir, o debido a que tienen facilidad para expresarse en público.

A fin de evitar que la mayoría del equipo mantenga una actitud pasiva y actúe cómodamente al delegar a los que “saben o hablan bien” el desarrollo de la discusión y la presentación de los resultados, debemos recalcar que la discusión y la crítica son elementos fundamentales para formarse como investigadores por lo que todos los integrantes del equipo deben participar en la construcción del conocimiento.

El trabajo en taller —dentro de nuestra metodología del proceso educativo— tiene dos finalidades, básicamente: a) la preparación de los aspectos teóricos sobre la metodología de la investigación y, b) el desarrollo de la investigación sobre un problema específico.

Contrariamente a la forma tradicional del trabajo en taller, en donde los miembros de éste eligen a un representante del

mismo (al que “habla mejor” o “sabe más”) para exponer tanto los avances del trabajo como los resultados finales del mismo en las sesiones plenarias, en nuestra metodología del proceso educativo, la elección se hace al azar a fin de que todos los miembros del equipo tengan la misma probabilidad de intervenir en las sesiones plenarias.

Antes de seguir adelante conviene destacar algunos aspectos sobre la organización de los equipos para el trabajo en taller.

En nuestro primer libro publicado hace más de catorce años (*Guía para realizar investigaciones sociales*) insistimos en que es necesario aprender a investigar, *investigando*. Por ello, en los cursos-taller es requisito fundamental iniciar un trabajo de investigación o, en su caso, profundizar sobre el que ya se realiza.

Los equipos de trabajo se forman según el interés de los miembros del grupo por algún tema específico. Como se indicó en el apartado “Formas de organización” tendrán preferencia los temas de aquellas personas que antes de iniciar el curso-taller se preocuparon por reunir materiales bibliográficos y hemerográficos mínimos para iniciar su trabajo de investigación. Se escogerán los temas que estén en esta situación y tengan mayor aceptación. Los equipos deben ser, de preferencia, de tres a ocho personas.

Puede darse el caso de que haya personas que posean un tema de interés muy particular y que desean desarrollar y profundizar durante el curso-taller. Cuando se presenta este tipo de situaciones, tratamos de que los alumnos-investigadores formen un *grupo especial*, ya que aun cuando se trabajen temas específicos siempre será preferible tener cuando menos un interlocutor que conozca de nuestro proyecto y nos exponga sus dudas y comentarios para que podamos aprovecharlos, a fin de elevar la calidad de la investigación que

realizamos. Recrear el conocimiento ante un grupo por pequeño que sea es fundamental para mejorar nuestro trabajo.

Cuando cada participante propone su tema de investigación puede presentarse en ese momento, señalando su carrera y la institución de donde procede. De esta manera se evita la pérdida de tiempo al principio de la primera sesión en donde por lo general y sobre todo en grupos numerosos no se llega a conocer a todas las personas si se carece de un elemento que sirva para ubicarlas. Si se presenta cada participante al proponer su tema, será más fácil recordar a esa persona y sólo se retrasa dicha presentación dos o tres horas. El profesor-investigador debe tratar de aprenderse el nombre del mayor número posible de los alumnos-investigadores si el grupo es numeroso y de todos si es pequeño. De esta forma se evita un trato despersonalizado con las consecuencias negativas en las diferentes actividades del curso-taller.

Investigar implica someter a la crítica nuestros trabajos y el taller representa el medio idóneo para ello puesto que se da casi siempre una relación de compañerismo en donde “todos aprendemos de todos”. Esto permite establecer un ambiente en el que prive el respeto y la confianza a fin de que se considere a la crítica reflexiva como un elemento consustancial en la formación de investigadores.

Las experiencias que hemos tenido con cientos de profesores, investigadores, profesionistas y estudiantes de todo el país nos ha permitido con su ayuda elaborar la siguiente hipótesis: “El trabajo en taller, como técnica didáctica de la pedagogía crítica, conjuntamente con la toma de conciencia y compromiso con la realidad en la que vivimos, permite la praxis investigativa, mientras que la enseñanza tradicional de la metodología se centra sólo en la reproducción del conocimiento teórico existente sobre ésta, lo que conduce a una formación enciclopedista”.

En varios cursos-taller sobre metodología de investigación que hemos impartido en distintas instituciones del país, hemos podido corroborar (contrariamente a lo que señala el planteamiento tradicional sobre el trabajo en taller de que el total del grupo no debe ser superior a 25 personas), que *sí* se puede trabajar en talleres con grupos numerosos de alrededor de noventa personas siempre y cuando se tome en consideración lo siguiente:

a) El grupo debe realizar las lecturas encomendadas antes de iniciarse el curso-taller.

b) Los participantes deben estar suficientemente motivados para el trabajo en taller e interesarse en el tema de investigación que su equipo desarrolla.

c) En las sesiones plenarias deben exponerse las dificultades metodológicas que enfrenta cada equipo a fin de que, una vez analizadas, se propongan los medios para superarlas.

d) Estimular a los asistentes para que preparen en los equipos respectivos los aspectos metodológicos que se desarrollarán durante las plenarias. En estas sesiones se discutirán los elementos teóricos de la metodología, mientras que en el taller se buscará aplicar en los trabajos de investigación los señalamientos expuestos durante las sesiones plenarias y aquellos que se deriven de las lecturas.

e) Debe existir asesoría permanente para cada equipo por parte del conductor del curso-taller. Resulta de gran ayuda contar con otros profesores-investigadores adjuntos para que nos informen de los avances y dificultades que enfrenta cada equipo, a fin de poner más atención en aquellos con mayores problemas en el desarrollo de sus investigaciones.

f) Es necesario tener presente que conformar equipos de trabajo significa enfrentar formaciones académicas distintas, experiencias e intereses sociales diversos, así como personalidades diferentes, todo lo cual puede afectar negativamente el trabajo grupal. En todo caso el conductor buscará que tales elementos se recuperen positivamente a fin de contribuir a la buena marcha del taller.

g) Debe insistirse en que el trabajo en taller implica: análisis, reflexión, crítica y creatividad, lo que requiere que cada uno de los miembros del equipo participe activamente durante y fuera del taller, consultando diversas fuentes de información sobre el tema de investigación y los asuntos metodológicos en general. Sólo así se podrá evitar la improvisación y el empirismo que, desafortunadamente, todavía privan en el medio académico y profesional.

h) En los cursos-taller pueden participar tanto egresados como estudiantes y autoridades de las instituciones en donde se efectúa el evento académico. La verdadera integración se da cuando todas las personas se involucran en el trabajo de discusión, reflexión y crítica en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación. Las jerarquías académicas y administrativas ceden su lugar al compañerismo y al trabajo colectivo que se realiza con responsabilidad y entusiasmo por parte de la gran mayoría del grupo.

i) Para evitar lo que se observa con frecuencia de que las personas a quienes se encarga transcribir a máquina el proyecto no asistan a la sesión o lleguen tarde y, por ello, el equipo que resulta elegido para exponer se vea en la imposibilidad de hacerlo por carecer del documento, insistimos en que el trabajo en taller requiere que todos los miembros se involucren en las diversas actividades del mismo. Estas son

múltiples y variadas: recolección, análisis, discusión y síntesis tanto de los materiales bibliográficos y hemerográficos como de aquella información empírica que recabe directamente el equipo. Participar activamente en el taller permitirá a cualquier persona exponer el proyecto de investigación en las sesiones plenarias. De esta forma reconocemos que formarse como investigador implica asumir la responsabilidad tanto de participar en el desarrollo de la indagación como en la presentación del trabajo.

j) Debe señalarse desde el principio del curso-taller que cada equipo entregue por escrito en la última sesión plenaria el proyecto de investigación, cuidando que su contenido y exposición sean de la más alta calidad. Para la presentación del trabajo véase el esquema que se encuentra en el capítulo VI.

9) Organización de la sesión plenaria final

a) El profesor-investigador debe recomendar un día antes de la última sesión plenaria que los equipos elegidos eviten leer el trabajo, salvo cuando sea indispensable dar a conocer una idea o información básicas. También debe sugerir que se utilice el pizarrón, el rotafolio u otros recursos didácticos para mantener la atención del grupo y facilitar la comprensión de las ideas.

b) El profesor-investigador debe nombrar un día antes a un coordinador general para que dirija la última sesión del curso-taller. Puede ser aquella persona que mostró una mayor dedicación y su participación fue destacada durante el desarrollo de las diversas actividades. De esta forma tratamos de evitar trastornos en la sesión final que pueden presentarse si se eligiera al coordinador de manera aleatoria y tuviera poca experiencia para dirigir la última sesión,

lo cual repercutiría negativamente en los resultados finales del curso-taller.

c) Si las circunstancias lo permiten el profesor-investigador puede solicitar a los organizadores del curso-taller una videocámara para utilizarla durante el desarrollo de las diversas actividades y, en especial, en la última sesión. Después de la presentación formal de los trabajos se pasa el video para que el grupo observe con mayor objetividad las fallas y limitaciones así como los aciertos que tuvieron los equipos al exponer sus proyectos. También el video sirve para mostrar diversas conductas entre los miembros del grupo y que pueden revelar el nivel de atención del grupo, a fin de orientar mejor nuestras estrategias didáctico-pedagógicas en los siguientes cursos-taller.

d) El profesor-investigador debe señalar al grupo que las personas que les corresponda exponer lo hagan en voz alta para evitar el murmullo, mientras que el resto de los integrantes debe poner atención al expositor ya que *el saber escuchar es parte fundamental en nuestra formación como investigadores.*

e) Dependiendo del tiempo disponible y para no cansar al grupo, el número de trabajos que pueden presentarse en la sesión plenaria final oscila entre tres y cinco.

f) El profesor-investigador se pondrá de acuerdo con el coordinador general sobre los distintos aspectos que deben considerarse en la última sesión:

- Con base en la lista de participantes se escogerá al azar a un moderador que dirija la sesión en donde expondrá el primer equipo que resulte seleccionado al azar. Habrá tantos moderadores como equipos se elijan para exponer, dependiendo del tiempo disponible.

- Cada moderador debe seleccionarse antes de la presentación del proyecto de investigación en donde va a fungir como tal. De esta forma se evita que al elegirse a todos los moderadores los demás miembros del grupo se despreocupen o pierdan interés en el desarrollo de la sesión.
- De conformidad con la lista de miembros que proporcione cada equipo de trabajo, se escogerá al azar a un integrante del equipo que resulte elegido a fin de que presente el proyecto de investigación respectivo. Esta persona podrá solicitar a uno o dos miembros de su equipo que le auxilién en el desarrollo de la exposición.
- El coordinador general debe mencionar al inicio de la sesión plenaria los puntos principales que tratará el equipo seleccionado. Estos contenidos son los mismos que se presentan en el esquema sobre la exposición del diseño de investigación (véase el capítulo VI).
- Para vincular la teoría con la práctica, el equipo que presenta su trabajo debe expresar primero sus puntos de vista teóricos sobre la metodología en sus diversos aspectos (formulación de objetivos, definición y planteamiento del problema, construcción del marco teórico y conceptual, formulación de hipótesis, etcétera) y después mostrar como se materializaron en su investigación tales cuestiones metodológicas.
- El moderador debe cuidar el tiempo previsto para la exposición del trabajo (entre veinte y treinta minutos) y el señalado para que el grupo formule sus preguntas y críticas (alrededor de quince minutos). También debe orientar el desarrollo de la sesión a fin de que los comentarios del grupo hacia el equipo que expone versen

sobre aspectos de carácter metodológico, a fin de evitar discusiones sobre otras cuestiones que resultan interesantes pero que pueden desviar la atención de lo que se pretende en esta última sesión plenaria: *mostrar la consistencia metodológica de los proyectos de investigación.*

- El moderador de la sesión deberá, una vez terminada la exposición del equipo, seleccionar con base en la lista a dos o tres personas, de una en una, para que formulen sus preguntas o comentarios al equipo que expone. Si observa dificultad para que la persona elegida manifieste sus dudas o críticas, el moderador puede orientar la participación de aquélla a través de preguntas concretas sobre algún aspecto de la exposición del equipo. Debe estimularse a aquellos alumnos-investigadores que poco intervienen para que lo hagan y se evite así centralizar la participación en unas cuantas personas. Si un miembro ya expuso sus comentarios y desea intervenir otra vez pero existen otros que no han participado, el moderador debe buscar que se expresen quienes aún no lo han hecho.
- Si un equipo de trabajo se destacó por su dedicación y entusiasmo y desea exponer su trabajo, el coordinador general solicitará la aprobación del grupo para que se presente dicho proyecto. Esto es muy importante ya que permite reconocer el esfuerzo de los distintos equipos a fin de evitar que sus miembros queden frustrados al no poder exponer su investigación en la que invirtieron muchas horas de trabajo.
- Después de cada exposición el moderador debe agradecer a los miembros del equipo su participación y pe-

dirá que se gratifique su esfuerzo con un merecido aplauso.

- Al término de la última sesión plenaria (después de presentarse los trabajos de investigación), realizamos una evaluación de las actividades del curso-taller para conocer los aspectos positivos y negativos del evento académico, a fin de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación.

Consideraciones finales

A través de los cursos-taller sobre metodología impartidos en diversas instituciones académicas y dependencias del sector público, hemos observado el entusiasmo de la gran mayoría de profesores, profesionistas y estudiantes que participan voluntariamente en procesos de formación de investigadores. Sin embargo, subsisten diversos problemas que repercuten negativamente en estos procesos entre los que se encuentran:

1. Insuficiente apoyo de las instituciones para que las personas interesadas en formarse como investigadores puedan asistir sin presiones a los cursos-taller de metodología.
2. Elevadas cargas de trabajo en las instituciones o problemas familiares diversos que limitan cumplir con todas las exigencias del curso-taller (realización de lecturas, asistencia a bibliotecas, actividades del taller fuera del horario normal del curso, etcétera).
3. Dificultades personales o institucionales para continuar con las investigaciones que surgen del trabajo en taller.

4. Inestabilidad política de los directivos o falta de apoyo de éstos para organizar los siguientes cursos-taller, a fin de satisfacer la inquietud que queda en la mayoría de los asistentes al primer curso-taller de continuar su preparación en el campo de la investigación. Esta situación nos ha llevado a organizar un Diplomado en Investigación Educativa para reforzar la parte teórica y metodológica a fin de motivar a los participantes para que terminen su investigación.

Formarse como investigador presupone, de conformidad con lo que hemos expuesto en estas páginas, enfrentar un proceso complejo, cuyo carácter sociohistórico nos lleva a desafíos que rebasan con mucho los planteamientos tradicionalistas atravesados por el enfoque positivista que, desafortunadamente, todavía persiste en la preparación de investigadores.

Nuestra concepción y práctica del trabajo docente se ha visto enriquecida a través de las experiencias adquiridas en los cursos-taller sobre metodología. Esto nos ha conducido a modificar varias ideas a fin de mejorar la propuesta metodológica sobre formación de investigadores que exponemos en este texto.

Debido al interés por contar con elementos que nos permitan elaborar una teoría sobre formación de investigadores y para elevar la calidad de nuestro trabajo docente, aplicamos un cuestionario a los participantes de once cursos-taller. En el capítulo siguiente se presentan los resultados así como aquellos que se obtuvieron de un segundo cuestionario dirigido a las personas que asistieron al segundo curso-taller que se organizó en Mérida, Yucatán en julio de 1991, y en el que se expuso la metodología empírica del proceso de investigación. Este segundo curso se realizó también en la Escuela Normal Superior de Bacalar, Quintana Roo (abril de 1991), pero por carecer del cuestionario en ese momento, no fue posible aplicarlo.

Curso-taller

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA 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 educativa de conformidad con las corrientes teóricas prevaletentes.
3. Analizar críticamente los distintos procesos específicos de la investigación educativa.
4. Conocer los problemas metodológicos más frecuentes así como los medios para resolverlos.
5. Elaborar un diseño de investigación sobre un problema específico dentro del campo de la educación.

Temario

1. La investigación como proceso sociohistórico. Repercusiones en el trabajo científico-social.
2. Fundamentación epistemológica del proceso de conocimiento.
3. Principales corrientes sociológicas aplicadas al campo de la educación. Su concreción en el proceso de la investigación educativa.
4. El proceso de la investigación. Exigencias metodológicas fundamentales. La lógica interna en la investigación científica.
5. Delimitación del tema de estudio, justificación del trabajo de investigación y formulación de los objetivos.

6. Planteamiento del problema de investigación.
7. Elaboración del marco teórico y conceptual.
8. Construcción de hipótesis científicas. Su función en el proceso de investigación.

Curso-taller

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA 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 el campo de la investigación educativa.
3. Aplicar en el trabajo de investigación que se realiza desde el primer curso-taller las recomendaciones metodológicas pertinentes que se deriven del segundo curso-taller.
4. Conocer y aplicar las reglas lógicas y lingüísticas en la exposición del trabajo de investigación.

Temario

1. Operacionalización de hipótesis: variables, dimensiones, indicadores, referentes empíricos. Su función en el proceso de investigación.
2. Técnicas de muestreo.
3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos: encuesta, entrevista, observación, etcétera. Ventajas y desventajas.

4. Prueba de hipótesis: Técnicas estadísticas, diseño experimental, práctica sociopolítica, etcétera.
5. Técnicas estadísticas para analizar la información empírica. Alcances y limitaciones.
6. Análisis e interpretación de los resultados.
7. Exposición del trabajo de investigación. Estructura del informe. Importancia de la redacción en la construcción del discurso científico. Dificultades comunes y recomendaciones.

* * *

PREGUNTAS PARA ORGANIZAR LAS MESAS REDONDAS

1. ¿Por qué la investigación científica es un proceso socio-histórico?
2. ¿En qué consiste el proceso de investigación?, ¿cuál es su finalidad?
3. ¿Cómo repercuten los planteamientos del materialismo histórico y de la corriente funcionalista en la investigación educativa?
4. ¿Cómo se procede a definir y a plantear científicamente un problema de investigación?
5. ¿Cómo se elaboran los objetivos de investigación?, ¿cuál es su papel en el proceso de la investigación científica?
6. ¿Cómo se construye el marco teórico y conceptual?, ¿cuál es su papel en el proceso de investigación?
7. ¿Cuáles son las relaciones entre el planteamiento del problema, los objetivos de investigación y el marco teórico y conceptual?

8. ¿Qué es una hipótesis científica?, ¿cómo se construye?, ¿cuál es su función en el proceso de investigación?
9. ¿Cuáles son las relaciones entre las hipótesis, el planteamiento del problema, los objetivos de investigación y el marco teórico y conceptual?
10. ¿En qué consiste el proceso de operacionalización de hipótesis?, ¿cuál es su función en el proceso de investigación?
11. ¿Cuáles son las exigencias metodológicas y factores externos (personales, institucionales y sociales) que influyen en la selección de las técnicas y en el diseño de los instrumentos de recolección de datos (encuesta, guía de observación, guía de entrevista, etcétera)?
12. ¿Cuáles son las exigencias metodológicas que deben considerarse para lograr un conocimiento empírico *objetivo* (que corresponda a la realidad) a través de las técnicas e instrumentos de recolección de datos?
13. En los estudios por muestreo, ¿por qué una muestra representativa es necesaria pero no suficiente para obtener información válida y confiable para analizar científicamente el objeto de estudio?
14. ¿Cuáles son los alcances y limitaciones del instrumental estadístico en el análisis de los fenómenos educativos?
15. ¿Cuáles son las relaciones entre el análisis e interpretación de los resultados con: los objetivos de investigación, el planteamiento del problema, el marco teórico y conceptual y las hipótesis?
16. ¿Cuáles son los aspectos básicos que deben considerarse en la estructura y redacción del trabajo de investigación?

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA METODOLOGÍA

Raúl Rojas Soriano



PLAZA Y VALDES
P Y V
EDITORES

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

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

Capítulo I

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

1. Mis esfuerzos e inquietudes como docente se han orientado en los últimos años hacia una práctica educativa que considero se ubica dentro de la pedagogía crítica* o radical, pues la misma práctica me ha llevado a comprobar que sus bases filosóficas, teóricas y me-

* Existe una gran cantidad de literatura sobre la *pedagogía crítica* que para muchos autores representa una filosofía educativa, una corriente pedagógica, pero también se ha visto como un movimiento social pues pretende el desarrollo del sentido crítico de las personas en busca de la transformación personal y social. Paulo Freire se considera uno de los fundadores de dicha teoría pedagógica cuyos planteamientos han sido fundamentales en su consolidación; otros autores importantes son Henry Giroux y Peter McLaren.

todológicas permiten organizar e instrumentar procesos de formación académica diferentes de los que ofrece la enseñanza tradicional. Por falta de espacio, estos fundamentos los expongo en el libro: *Formación de investigadores educativos*.

En los cursos que imparto sobre metodología de la investigación tanto curriculares como extracurriculares insisto, 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. Señalo 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.

Planteo 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 solamente 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, expreso 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 señalo 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 fundamental para que la práctica educativa adquiera 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 no estén de acuerdo 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, destaco 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.

El afán que persigo en los cursos que imparto es, además, proporcionar elementos formativos que trascienden la visión acrítica y pragmática de la pedagogía tradicional, pues tratamos de ubicarnos –les digo 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, busco superar la idea generalizada de que nuestro paso por las aulas es solamente para cursar materias de manera acrítica, o únicamente para conseguir constancias de acreditación. Me 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, señalo 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. Solamente 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.

Destaco 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 señalo 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 expongo 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 imparto la mayoría de las personas están de acuerdo con la propuesta educativa que acabo 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.*

2. A principios de 1994 viví una experiencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM que me permite mostrar lo anterior y que se ha repetido con sus variantes en cursos extracurriculares que he impartido en otras instituciones tanto de México como del extranjero.

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 la investigación que inicié en septiembre de 1993 señalé 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. Insistí 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, expuse la filosofía que guiaría nuestra práctica educativa y cuyos lineamientos básicos presenté en párrafos anteriores. Noté 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, decidí darles la 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, toleré esta situación sin dejar de señalar la necesidad de ser puntuales.

Como esta irregularidad persistía me vi obligado 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 recomendé a la gente que se esmerara aún más por mejorar la calidad de sus trabajos. En ocasiones otros estudiantes pedían permiso 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 consideraban 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, observé que aquellas personas que no habían asistido conmigo al primer curso de metodología eran quienes menos intervenían en clase y su cumplimiento con las tareas era más bajo respecto al 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 solamente 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, les solicité con mucha anticipación leer al respecto un pequeño trabajo. Señalé a las alumnas y alumnos que bastaba conocer únicamente las cuatro operaciones aritméticas fundamentales para comprender el tema.

Dos semanas después pregunté quién había realizado la lectura, y de un grupo de cincuenta personas solamente ocho contestaron afirmativamente. Durante una hora cuestioné su falta de compromiso y lo que esto significaba para ellos, 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 consideran únicamente un “rollo”).

Estaba casi seguro de que la mayoría había leído el texto pero existía el temor de expresarlo porque posiblemente pensaba que iba a preguntar y el miedo “a los números” se manifestó en el grupo, no obstante que se trataba de aritmética elemental. Ante esta situación, me vi obligado a suspender en ese momento la clase.

En vista de que las vacaciones del mes de diciembre se iniciaban en la semana siguiente, decidí 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 me buscaron para darme 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 conmigo 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 había percibido en otros grupos y sirvió posteriormente para tomar una decisión al respecto.

3. Con base en esta charla, decidí –con mi ayudante de cátedra– que al regresar de las vacaciones organizaríamos las clases de acuerdo con la pedagogía tradicional. Pedí a los dos alumnos con quienes platicué 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 estaban colocadas en ese tiempo en el resto de las aulas donde se impartían las carreras de nivel licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Mi participación como profesor se orientó según los lineamientos de la pedagogía tradicional en su versión más conservadora. Los cambios que hice en forma unilateral, contrariamente a mi 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; realizaría exámenes sin previo aviso; las tareas tendrían que entregarse únicamente en la fecha indicada, enfatizando que serían tomadas en cuenta para su evaluación. Les señalé también que daría por realizadas las lecturas encomendadas para facilitar la comprensión de los temas que expondría en clase. Además, pasaría lista pues tomaría en cuenta la asistencia para la calificación final.

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

Sobra decir que cambié el tono de voz y dejé de preguntarles al inicio de la clase sobre cuestiones relacionadas con sus actividades académicas. Asimismo, me abstuve de caminar en medio del salón pues las sillas no estaban dispuestas en círculo. Me sentaba detrás del escritorio y escribía en el pizarrón sin voltear a ver a las personas.

Adopté, pues, un comportamiento diferente del que había tenido con los estudiantes antes de su incumplimiento (aunque sabía que la falla no era de todo el grupo). Al terminar la clase me retiraba de inmediato para evitar que se acercaran a saludarme o para hacerme preguntas. Resulta obvio que suspendí el trabajo en taller y las mesas redondas.

Cabe destacar que durante los días en los que me comporté como un profesor tradicionalista, 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 hice y por la exigencia de que entregaran sus tareas el día que había señalado. También mostraban o aparentaban mostrar un mayor interés por la clase.

Con esto pude 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” me comentaba un profesor emérito de la UNAM en aquella ocasión en que se sitúa la experiencia que aquí relato.

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

Acepté 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; dejé de estar detrás del escritorio; mi actitud cambió notoriamente a fin de facilitar el diálogo con el grupo.

4. *Al volver al método de enseñanza-aprendizaje con el que había 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. Pensé 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 señalé 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. Tuve que hacer un gran esfuerzo para continuar, con el apoyo de mi ayudante de clase, con las diversas actividades del curso-taller.

Pensé 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 solamente beneficia a las clases dominantes.

Esta actitud se expresa en los estudiantes cuando piensan únicamente en cumplir con las tareas asignadas por el maestro y en cursar materias para acumular cré-

ditos, 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.

5. Lo anterior me 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 he 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 viví en ese curso-taller de metodología se repetiría justamente un año después en el grupo en el que realicé la investigación-acción, que

describo en el capítulo cuarto del libro *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica (www.raulrojassoriano.com).

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com

Capítulo II

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

1. En un curso-taller sobre metodología de la investigación educativa que impartí en la Escuela Normal Superior del Estado de Nayarit (México)* observé en varios maestros actitudes conformistas similares a las manifestadas en otros grupos y que critico en algunos alumnos, por ejemplo, inasistencias o impuntualidad; escaso interés por intervenir en las actividades académicas; cumplir con los trabajos solamente 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

* Las constancias de las participaciones que he tenido en actividades académicas se encuentran en mi página electrónica (www.raulrojassoriano.com).

actividades de la clase, hacer discretamente las tareas (lecturas, apuntes) de otras materias, o los trabajos propios de la profesión, si son egresados.

En los cursos extracurriculares observo a profesores que únicamente 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 ciertos docentes con su formación académica, pues lo que les importa es solamente incrementar su currículum 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*, 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 observo 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.

* Actualmente a este programa en México se le conoce como “Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros”.

En ese curso-taller viví, como en otros que he 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, puedo 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 acabo de señalar.

2. Después de ofrecer a los participantes de ese curso-taller de metodología que impartí en la Escuela Normal Superior de Nayarit una introducción general sobre los contenidos y las formas de trabajo, solicité seis voluntarios. No les mencioné en un principio mi 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 presento en el capítulo 3 del libro *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*.

Como lo esperaba, no hubo voluntarios para participar en dicha actividad. Esta misma actitud la he ob-

servado con grupos de profesores y de profesionistas en general de diversas instituciones. Lo mismo me ha pasado con los estudiantes de licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Frente a esta situación mencioné a los asistentes a ese curso-taller las experiencias que he tenido al impartir 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 expongo en el capítulo tres del libro *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*).

Planteé 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 pido 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 he trabajado muestran el deseo de participar sin saber aún qué van a hacer; no temen hacer el ridículo y su entusiasmo se expresa espontáneamente. Observo que muchos de ellos hasta se “pelean” por ser de los seis elegidos.

Ante la actitud que observé en esos profesores-alumnos del estado de Nayarit, similar a la de otros grupos, les pregunté en ese momento: ¿Qué ha hecho de nosotros (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 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 viví con los profesores-alumnos de la Escuela Normal Superior de Nayarit, considero necesario externar en el siguiente numeral algunas reflexiones y exponer otras experiencias similares a las que acabo de describir. Esto permitirá mostrar que existen ciertas conductas comunes en diversos grupos que afectan negativamente el proceso educativo.

3. Parto 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 lo 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 solamente 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 creo 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 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 observo en los adultos, algunas de cuyas manifestaciones he descrito en páginas anteriores.

Una experiencia parecida la he tenido al trabajar con adolescentes-jóvenes. Me refiero concretamente a estudiantes de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Desde hace varios años imparto cursos sobre metodología de la investigación, los cuales se ubican en el 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 bachille-

rato pretende una formación reflexiva y crítica, de modo que aliente la *participación activa y creativa*.

Sin embargo, al llegar a la licenciatura basta solamente un semestre en el que predomina la enseñanza tradicional para anular seis semestres de un bachillerato con las características y objetivos señalados. Sobre esto he 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 apartado I, que afectan negativamente el proceso educativo*.

El fenómeno que he 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 viví la experiencia que relato 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, observo en las personas una conducta similar a la que exhiben los grupos con los que trabajo en México y en otras partes de América Latina.

En un curso-taller que impartí a sesenta investigadores, profesores y profesionistas de la Academia de

* Sobre este asunto realizo un análisis en el capítulo cuatro del libro *Investigación-acción en el aula. Enseñanza y aprendizaje de la metodología*, el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica (www.raulrojassoriano.com).

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 solicité seis voluntarios para realizar una dinámica grupal. Cabe mencionar que no les mencioné que se trataba de intervenir en una actividad de este tipo, la cual realicé 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.

Solamente cuando les dije lo que se pretendía hacer y mencioné la conducta que asumieron los grupos de niños y niñas a quienes les he impartido pláticas sobre investigación (en el capítulo tercero del libro *Investigación-acción en el aula. Enseñanza y aprendizaje de la metodología* expongo una experiencia al respecto), solamente entonces algunos de los asistentes se animaron a participar en la dinámica grupal.

Cabe mencionar que tengo videograbaciones de estas experiencias y en esa ocasión había pensado en hacer una sobre el comportamiento de grupo cubano. Sin embargo, desistí de tal propósito porque minutos antes de iniciar el curso-taller la organizadora de este me pasó una nota (que tengo guardada como recuerdo), en la que me 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.

Es necesario señalar 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.

4. Una vez que he presentado estas reflexiones y experiencias volvamos al curso-taller que impartí en la Escuela Normal Superior del Estado de Nayarit.

Después de que expuse el tipo de dinámica grupal que pensaba 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 exponía los aspectos teóricos de la metodología y revisaba los avances de los equipos en relación con sus proyectos de investigación.

En cierto momento solicité 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 di 20 minutos. Cuando recogí las hojas solamente conté 35. Insistí al grupo sobre la necesi-

dad de que todas las personas entregaran sus respuestas; únicamente logré que 45 lo hicieran.

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

Con estos datos mostré al grupo la presencia de cinco realidades 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 darme su ejercicio porque consideraban que era insuficiente y que se vieron obligados a entregarlo ante mi 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 acabo de describir lo hemos vivido la mayoría de los docentes, y buscamos las formas de combatirlo 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 solamente nos interesa conseguir constancias o cumplir con las exigencias que impone la institución.

En el caso al que me he 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.

Aproveché la ocasión para decirle al grupo que si 79 personas registraron su asistencia, suponía que ese era el total de profesores-alumnos presentes en el aula; sin embargo, solamente había 59. Esto nos llevaba a pensar –le dije al grupo– que cierto porcentaje de personas inscritas únicamente 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.

Expuse 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 planteé un día antes de emplear ese tiempo para avanzar en las actividades del curso-taller.

Como el día siguiente era domingo le repetí al grupo el acuerdo al que habíamos llegado desde el primer día: iniciar las sesiones puntualmente, a las 9:00 horas, pues comenzaría 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 pude 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 únicamente beneficia a las clases dominantes.

Lo más interesante sucedió cuando señalé al grupo, al terminar el trabajo en taller, que seleccionaría 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. Infortunadamente solamente había tiempo para que tres de ellos lo hicieran, por lo que el grupo decidió los proyectos que deberían exponerse.

5. 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.

Sé 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, solamente 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. Tratemos también que la apatía y el conformismo no invadan nuestra vida académica y limite nuestras aspiraciones de mejoramiento profesional. Solamente 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 importante 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 interese modificar su forma de pensar y, mucho menos, participar en procesos concretos de transformación de la realidad en la que viven, estudian o trabajan. Estas personas seguramente desean continuar gozando de la tranquilidad de la rutina, de los beneficios de apegarse a la reglas y exigencias burocráticas y, por lo tanto, no quieren comprometerse para realizar cambios en su situación personal, institucional y social. Esta posición debe respetarse, aunque para mí 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.

**Esta obra puede descargarse completa y sin costo
de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

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. Avisamos 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 recomendaciones 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 comenzando 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 fructífera.
- 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.**

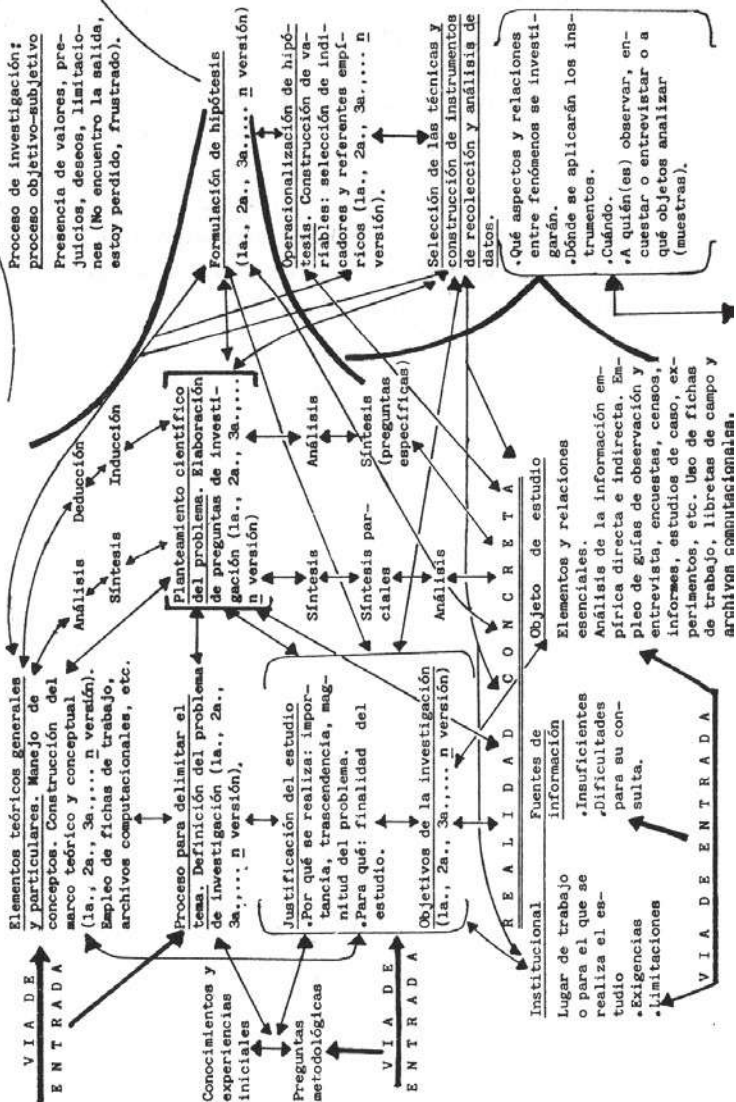
Hechas estas recomendaciones expusimos al grupo una tesis que consideramos básica en un curso de Metodología: **La investigación es un proceso sociohistórico**, es decir, no se realiza en abstracto sino en determinadas situaciones sociales, institucionales y personales. Esto nos lleva a plantear que 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:

PROCESO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA
 Diversas vías para investigar la realidad
 e iniciar la construcción del conocimiento
 Dr. Raúl Rojas Soriano



EXPOSICION DEL TRABAJO CIENTIFICO

Elementos del diseño de investigación

Dr. Raúl Rojas Soriano

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

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
	<hr/>	<hr/>
	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
	<hr/>	<hr/>
	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:		
<p>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.</p>		

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
	<hr/>	<hr/>
	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 videgrabadora 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 videgrabadora 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 socio-cultural 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 secretaria 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 realicen 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.

**Esta obra puede descargarse completa y sin
costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

SOCIODRAMA

Real

EN EL AULA

(Una experiencia de investigación-acción)

Raúl Rojas Soriano



Diseño de portada: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Ilustración de portada: *La Biblioteca*. Norma Gómez, 1996.

SOCIODRAMA REAL EN EL AULA

Primera edición: agosto de 1997

Primera reimpresión: junio de 1999

Segunda reimpresión: septiembre de 2004

© Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

© Raúl Rojas Soriano

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., C.P. 06470, Teléfono: 5097 20 70.

E-mail: editorial@plazayvaldes.com

ISBN: 968-856-536-9

Impreso en México

Printed in Mexico

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

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

CAPÍTULO I

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PREDICCIÓN DEL COMPORTAMIENTO HUMANO

Reflexiones sobre la utilización del sociodrama para predecir la conducta de un grupo

Los avances teórico-metodológicos y técnicos que hasta ahora han conseguido las diversas disciplinas sociales permiten describir con más rigor los fenómenos, por ejemplo, las relaciones que tienen con otros aspectos de la realidad, así como las formas que adquieren en cierto momento y en el transcurso del tiempo. También se ha buscado explicar cada vez con mayor precisión las causas por las que surgen los problemas y analizar sus efectos en determinadas situaciones.

Empero, el conocimiento que se obtiene a través de la investigación social sólo en contadas ocasiones se utiliza para intervenir directamente en la realidad concreta, con el propósito de modificar las condiciones sociales que originaron los problemas objeto de estudio.

Por lo general, los trabajos de investigación sirven a sus autores para: 1) conseguir el título profesional o el grado académico correspondiente; 2) alcanzar los objetivos planteados por el patrocinador del proyecto o el directivo de la institución donde se realizó la investigación; 3) satisfacer una inquietud personal de conocimiento en un área específica de la disciplina y, además, utilizar el trabajo para, 4) obtener más puntaje en las evaluaciones institucionales con el fin de conseguir más prestigio en la comunidad académico-científica respectiva, así como lograr mejores percepciones económicas.

El interés de muchos investigadores es presentar sus trabajos en seminarios o congresos para que su obra empiece a ser difundida y, por consiguiente, alcance cierto reconocimiento en el medio académico-científico y profesional respectivo; un número aún más reducido de tales trabajos llega a publicarse.

En resumen, de acuerdo con nuestra experiencia podemos afirmar que la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales se generan básicamente para obtener conocimientos y sólo en pocas ocasiones éstos se emplean para orientar procesos de transformación de los fenómenos.

Partimos de que la construcción de un **conocimiento**

objetivo en las ciencias en general, pero en particular en el área social, implica -hay que reconocerlo- un gran esfuerzo y disciplina intelectual puesto que el trabajo de investigación que genera tal conocimiento se realiza con rigor científico. Se requiere aquí del concurso de la teoría pertinente -cuando existe-, así como de los recursos metodológicos y técnico-instrumentales disponibles o en posibilidad de elaborar y utilizar.

En todo el proceso de investigación no basta el dominio de la teoría y de los diversos procedimientos; es necesaria la imaginación creativa -elemento fundamental en ese proceso- para lograr resultados significativos que sean de utilidad para la ciencia y la sociedad.

El interés de toda disciplina científica no se reduce únicamente a describir y a explicar con la mayor objetividad y precisión que pueda conseguirse, las causas de los fenómenos o los efectos que éstos tienen en determinadas situaciones. Se busca, además, predecir la tendencia que seguirá un fenómeno o la conducta que adoptarán los individuos ante situaciones o hechos específicos que le afectan en su actividad cotidiana y como miembros de un determinado grupo social.

La predicción es, sin duda, una de las mayores dificultades que han tenido las ciencias sociales desde su origen. Por lo tanto, el reto no resulta fácil asumirlo pues enfrentamos, por un lado, obstáculos y limitaciones tanto de carácter teórico como de orden metodológico y técnico y, por el otro, la complejidad

inherente a cualquier fenómeno social que se estudie, por simple que parezca.

Esta complejidad del proceso social se manifiesta en una gran diversidad de relaciones entre fenómenos; contradicciones entre sus componentes; situaciones y hechos que adquieren sentido distinto para los integrantes de un mismo grupo; formas y tendencias que asume el proceso social objeto de estudio en su devenir histórico. Asimismo, se entremezclan aspectos objetivos y subjetivos, internos y externos, esenciales y secundarios, los cuales se encuentran en permanente cambio. En esa dinámica se expresan los movimientos constantes de todos los componentes del proceso, y el ser y no ser de las cosas.

Tal representación de **lo social** podría verse como algo desquiciante, caótico y, por lo mismo, imposible de lograr su aprehensión por parte del individuo. Sin embargo, resulta indispensable apropiarnos vía el pensamiento conceptual de los fenómenos objeto de estudio para formular hipótesis, leyes y teorías que sirvan para construir una interpretación científica de la realidad.

Debemos pues encontrar “lo invariable” dentro de lo variable, es decir, lo que permanece más tiempo en el proceso social, o aquello que es común a muchas situaciones o fenómenos, con el propósito de ir desentrañando y precisando las relaciones y aspectos esenciales de los hechos que estudiamos.

Cuando se trata de explicar y, sobre todo, predecir el comportamiento humano nos enfrentamos con otra limita-

ción: La teoría hace referencia a los aspectos y relaciones más generales de la situación o fenómeno que se analiza y, por el nivel de abstracción en que se presenta, deja de lado la especificidad histórica de los procesos.

En otros términos, la teoría requiere, para que se vuelva pertinente, recrearse en la realidad concreta. Y ello sólo es posible si se realizan -como planteaba Lenin- análisis concretos de situaciones concretas.

Los resultados que se obtienen a través de las investigaciones se refieren a una población específica o a una muestra de ella. A partir de los datos empíricos encontrados podemos efectuar, con determinado grado de error, **generalizaciones** sobre el comportamiento de ciertas variables; sin embargo, su alcance en el tiempo y en el ámbito social es más bien reducido debido en alguna medida a que la conducta observada varía al analizar el mismo fenómeno en otros contextos sociales, aun cuando en éstos se presenten circunstancias similares a las existentes en la población original de la que proviene la información base de la predicción.

La dificultad para establecer generalizaciones se debe a lo señalado en párrafos anteriores: la **complejidad** del proceso social, que desafía los paradigmas teórico-metodológicos mejor elaborados; ello obliga al investigador a mantener una vigilancia epistemológica sobre el proceso de conocimiento en la que se tenga siempre en cuenta la concepción de **lo social** en su desarrollo histórico y se considere la diversidad de coyunturas que

se manifiestan en la dinámica de cualquier proceso social.

También debemos agregar que en el análisis de la realidad social resulta prácticamente imposible manipular variables como si estuviéramos en un laboratorio. Además, es necesario señalar otra cuestión que no está presente o se encuentra alejada de la discusión central de las ciencias naturales: el aspecto ético, sobre el cual exponemos algunas ideas más adelante.

Con relación al objeto de nuestra preocupación en este libro, podemos señalar que existen técnicas como la entrevista y la encuesta que nos permiten conocer, a través de las opiniones, el comportamiento que supuestamente adoptarían las personas en caso de presentarse cierto problema o hecho concreto.

Sin embargo, la conducta que la gente sigue en ese momento no necesariamente está de acuerdo con lo que expresó previamente. Hay que recordar que las técnicas mencionadas (entrevista y encuesta) se aplican en determinadas condiciones sociales, anímicas y físicas que posiblemente no se encuentren presentes de igual forma en la situación real, o intervengan variables “extrañas” antes o en el momento en que se espera que el conglomerado social asuma determinada conducta, y ello oriente las acciones en sentido distinto al previsto.

Un ejemplo de lo antes dicho son las encuestas sobre preferencias electorales, las cuales tienen una cierta posibilidad de fallar en la predicción del comportamiento de

los individuos, lo que depende de aspectos internos (inherentes a la investigación) y externos. Entre los primeros podemos citar: los procedimientos que se utilizan para recabar la información; el tamaño de la muestra en la que se aplicó el o los instrumentos de recolección de datos, el tipo de preguntas y el modo en que se formulan, entre otros.

Con relación a los factores externos que pueden llevar a modificar los resultados previstos, se encuentran: la intensificación de las campañas de los candidatos en los días inmediatos anteriores a las elecciones; la realización y difusión de obras públicas por las autoridades para influir en el ánimo de la gente con el propósito de beneficiar electoralmente al partido político que está en el poder; campañas de desprestigio hacia ciertos candidatos de la oposición a través de los medios de comunicación masiva; el convencimiento a última hora de los “indecisos” para votar por tal partido político debido a la difusión (días u horas antes de los comicios) de conductas socialmente reconocidas como valiosas o, lo contrario, que se descubran comportamientos moralmente cuestionables de ciertos candidatos y, en consecuencia, los ciudadanos les nieguen su apoyo en las urnas, etcétera.

Por ello, aun cuando las opiniones que se recaban a través de una encuesta o entrevista permiten cierta aproximación sobre como actuarían las personas y con base en dicha información podríamos proponer hipótesis sobre el comportamiento futuro de una población con ciertas características, en la práctica sabemos que existen situacio-

nes objetivas y subjetivas que difícilmente las técnicas convencionales pueden considerar.

El aquí y el ahora encierran una dinámica particular que sería prácticamente imposible de reconstruir con la información que proporcionan las técnicas antes mencionadas.

En ocasiones se requiere de otras formas de acercamiento a la realidad concreta para obtener una información más objetiva y precisa que sirva para alcanzar los propósitos de la investigación, así como para formular y comprobar hipótesis sobre la conducta de los individuos ante determinadas situaciones.

Es importante señalar que el análisis del comportamiento puede orientarse desde la corriente conductista con todas las implicaciones ideológicas que trae consigo (manipulación de la gente para fines “científicos” o personales, control de conductas consideradas “anormales” por parte de los grupos que desean mantener el orden establecido -del cual se benefician-, etcétera).

Sin embargo, desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico, podemos tratar de conocer la forma como se comportan las personas ante determinadas situaciones para diseñar políticas y estrategias de acción que permitan incidir en la transformación de realidades concretas.

En este proceso, el conocimiento objetivo y preciso del comportamiento de los individuos permitirá también que éstos reflexionen críticamente sobre su actuación con el propósito de emprender los cambios que consideren perti-

nentes para lograr los fines colectivos e individuales propuestos.

Surgen aquí varias preguntas relacionadas con la utilización de técnicas como el sociodrama: ¿debe la población en la que éste va a realizarse conocer anticipadamente lo que sucederá en determinado momento y lugar (**sociodrama tradicional**)? o ¿debe planearse sin que el grupo se encuentre previamente enterado (**sociodrama real**)?

Un hecho que apoya el segundo tipo de sociodramas son los simulacros que se realizan en México para mantener preparada a la gente en caso de presentarse un sismo. Aquí los estudiantes y maestros en las escuelas o los trabajadores en las oficinas y fábricas desconocen cuándo habrá un simulacro.

Se espera de esta manera que el comportamiento de las personas se apegue lo más posible a lo que acontecería en una situación real, lo cual permite estudiar la conducta de los individuos como si fuera un “laboratorio”, aunque como lo señalamos al principio, nunca podremos tener o crear las condiciones ideales para que podamos hablar de un experimento tal como se planea y realiza en un laboratorio de química o física.

Antes de que realizáramos el sociodrama real en el grupo de Metodología II en septiembre de 1996 pensamos sobre las consecuencias que pudiera tener tanto para la clase en sí como en cada uno de sus integrantes. Para decidirnos

a utilizar esta técnica es necesario situar al lector en el contexto donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros estudiantes.

**Esta obra puede descargarse completa y sin
costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

CAPÍTULO II

EL SOCIODRAMA COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde hace varios años impartimos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM las asignaturas de Metodología I y II de acuerdo con el enfoque de la pedagogía crítica; recurrimos al método de investigación-acción para lograr una mayor participación y compromiso de los estudiantes en el proceso educativo.

El marco filosófico y pedagógico en el que situamos nuestra práctica docente lo presentamos en el texto: **Investigación-acción en el aula**. Los planteamientos fundamentales de dicho método aplicado en el ámbito escolar, que hemos elaborado de conformidad con nuestra práctica docente, los exponemos en el libro que escribimos con la profesora Amparo Ruiz del Castillo: **Vínculo docencia-investigación para una formación integral**.

Aquí sólo destacaremos que nos interesa otro tipo de formación académica con el propósito de superar la concepción tradicional situada en la perspectiva positivista, que busca preparar individuos de manera pasiva y receptiva para que se incorporen en forma acrítica al aparato productivo y político-administrativo, tendencia que se ha manifestado con más fuerza a partir de la implantación del modelo neoliberal en nuestra sociedad.

El modo de enseñar y de aprender que se sustenta en la pedagogía crítica es el que se orienta hacia una formación activa, reflexiva y propositiva que permita a las personas contar con una preparación que sirva tanto para mejorar su desempeño en la escuela como en su carrera y en su vida diaria, es decir, en los diversos espacios sociales en donde interactúan con otros individuos y grupos sociales.

En otros términos, tratamos de que los estudiantes se preparen para que participen activa y críticamente en el conocimiento científico de los fenómenos objeto de estudio de su disciplina, con el propósito de incidir en la transformación de su realidad concreta.

En esta línea de trabajo académico buscamos acabar con las relaciones autoritarias que todavía se manifiestan ampliamente en la institución escolar. Tal situación impide una participación democrática de estudiantes y profesores en la búsqueda de formas de organización social que les permitan alcanzar sus anhelos de superación, tanto colectiva como individualmente.

Empero, este planteamiento no resulta fácil de concre-

tarlo, pues en la práctica educativa cotidiana se presentan diversos obstáculos. Algunos de ellos son la resistencia al cambio que observamos entre profesores y alumnos, ya que la gente puede estar de acuerdo racionalmente con la necesidad de modificar su modo de pensar y de actuar para encauzar su formación de manera distinta a la tradicional; sin embargo, en la práctica observamos que no siempre existe disposición para realizar las acciones pertinentes para impulsar y consolidar los cambios necesarios en el aula, la escuela y en la sociedad en su conjunto.

Para centrar nuestro análisis, nos referiremos aquí sólo a los cambios que pueden darse en el aula y en la institución escolar, sin dejar de reconocer que las posibilidades reales para llevar a cabo las transformaciones en estos espacios sociales depende, en gran medida, de las características culturales, económicas y políticas de los diversos actores que participan a diario en la trama social.

Ignorar lo anterior significaría ubicarnos en la corriente del positivismo cuyas limitaciones para impulsar transformaciones estructurales son manifiestas, tal como lo con-
signa la práctica social.

Nuestra preocupación porque los estudiantes se formen de manera distinta a la tradicional la hemos planteado y discutido con ellos y ellas. En este diálogo consideramos sus opiniones, críticas y sugerencias para mejorar nuestra práctica docente.

Señalamos en las primeras clases del curso la metodología del trabajo educativo que seguiremos y sus

consecuencias, a fin de que las personas decidan libremente si se quedan en el grupo o les buscamos acomodo con otros profesores. Hasta el momento no hemos encontrado a ningún estudiante que impugne, al menos abiertamente, esta forma de enseñanza-aprendizaje que se sitúa en la perspectiva de la pedagogía crítica.

Este hecho nos ha permitido continuar impartiendo nuestros cursos con la orientación pedagógica señalada -con sus claras implicaciones político-ideológicas- aunque debemos reconocer que en ocasiones hemos tenido que regresar durante dos o tres semanas a la forma tradicional de enseñanza. Algunas de estas razones y la reacción de los grupos las exponemos en el primer capítulo del libro **Investigación-acción en el aula**.

Es necesario formular otras preguntas antes de describir la experiencia que podemos catalogar como un sociodrama real. Por ejemplo, **¿están de acuerdo los y las estudiantes con este procedimiento para conocer la conducta real del grupo ante la presencia de un hecho que afecta directamente su situación o expectativas académicas?, ¿cómo actuaría el grupo en caso de presentarse una situación similar, teniendo las condiciones sociales y físicas parecidas al contexto en el que se llevó a cabo el sociodrama?, ¿se sentirán algunas personas “utilizadas” o molestas porque no se les comunicó lo que se iba a realizar?**

Estas preguntas nos remiten a cuestiones de orden moral las cuales hemos analizado con las personas que parti-

ciparon en dicha experiencia para decidir si seguimos con este tipo de dinámicas grupales o adoptamos otros procedimientos que nos permitan conocer el comportamiento real que tendría determinado grupo ante cierta situación que le afecta. Ello, con el propósito de descubrir las potencialidades del grupo y de cada uno de sus integrantes, para que todas las personas interesadas en cambiar las concepciones y prácticas sociales de carácter positivista que todavía dominan en nuestra sociedad, adquieran con base en este tipo de experiencias (el sociodrama real) algunas ideas sugerentes para tal fin.

Estamos conscientes que este tipo de experiencias deben estar acompañadas de la realización permanente en el grupo de prácticas educativas que se encaminen en el mismo sentido: acabar poco a poco con el fenómeno de la pasividad y el conformismo que se manifiesta no sólo entre los alumnos sino también en los profesores, y que es producto de la educación de corte positivista que todavía impera en nuestra sociedad.

Tratamos, pues, con este tipo de dinámicas grupales (el sociodrama real) de contribuir a alentar la participación activa, crítica y propositiva de los estudiantes, para que su formación académica y el posterior desempeño profesional sea de una gran calidad pero con un profundo sentido social y humano.

Hemos buscado en nuestra actividad como profesores no herir nunca los sentimientos de los alumnos y alumnas, así como darles siempre la oportunidad de que expresen

abiertamente sus ideas y críticas, pues consideramos que ello resulta fundamental para que el proceso educativo sirva para la liberación de los individuos de las ataduras que nos ha forjado la corriente positivista y que, en cierta medida, nosotros hemos permitido que se consoliden al mantener una visión acrítica de los procesos sociales.

Tratamos de realizar con los estudiantes diversas dinámicas grupales para integrar al grupo y elevar su nivel de participación, siempre en la perspectiva de ofrecerles elementos que sirvan para que adquieran una formación integral.

Las experiencias que hemos tenido al utilizar dinámicas grupales en el proceso educativo han sido altamente positivas, aunque varias de ellas se salen del manejo tradicional y pueden ocasionar cierto desconcierto, sobre todo entre aquellos alumnos que aún no han logrado identificarse con el marco filosófico-pedagógico que sustenta nuestra labor docente. Podemos citar, por ejemplo, el desconcierto que vivió uno de nuestros grupos ante una situación determinada que planeamos se diera en cierto momento del proceso educativo.

En el texto **Investigación-acción en el aula** mencionamos las respuestas que dieron los y las estudiantes a un cuestionario aplicado después de haber realizado un acto para **conocer qué hace el grupo cuando el maestro y los profesores adjuntos no llegan a clase a la hora señalada.**

En esa ocasión utilizamos una videograbadora y una grabadora y, además, elegimos previamente a cuatro estudian-

tes para que observaran el fenómeno, sin que el grupo supiera de ello. La pregunta que se incluyó en el cuestionario diseñado para la evaluación parcial del curso fue la siguiente: ¿Te molestó que de manera intencional se haya grabado la sesión el día que faltamos a clase, sin que estuvieras enterada(o)? De un total de 66 personas sólo 2 (2.3 %) contestaron que sí les había molestado. Cuando les expusimos al grupo la intención que tuvimos al organizar esta actividad, las personas comprendieron el objetivo de la misma y no hubo más comentarios negativos.

En el capítulo siguiente describimos un sociodrama real que realizamos en el grupo, previo al que meses después volveríamos a organizar.

Sin embargo, para disipar algunas dudas que el empleo de este tipo de técnicas pudiera tener en el ámbito de la moral, en esta ocasión pedimos a las veintiún personas que colaboraron en la revisión de la información derivada del sociodrama real y que participaron en éste, que reflexionaran críticamente sobre la utilización de dicha técnica. Sus ideas, comentarios y sugerencias se presentan por separado, en el capítulo doce de este libro.

**Esta obra puede descargarse completa y
sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZACIÓN DEL SOCIODRAMA REAL

Es pertinente destacar que la organización de una dinámica grupal como el sociodrama real, que se sale de las pautas que tradicionalmente orientan la realización de este tipo de actividades en la pedagogía, tiene como finalidad, y así lo hemos planteado a aquellos grupos en los que impartimos cursos, el contar con más elementos para que todos en conjunto reflexionemos sobre nuestra actuación y tratemos de corregir las fallas y errores. Con ello buscamos incidir en el proceso educativo con el propósito de que la formación académica se vuelva más crítica.

Cabe destacar que la mayoría del grupo en el que se planeó el sociodrama ya tenía antecedentes sobre nuestra forma de trabajo pues habíamos organizado al menos otro sociodrama para conocer la madurez del grupo. Si aquí relatamos brevemente lo sucedido en aquella ocasión, es para

ubicar mejor al lector en cuanto al tipo de dinámicas grupales que realizamos en nuestros grupos.

Tal sociodrama se centró en la organización de una mesa redonda en la que se analizaría un tema sobre metodología. Le solicitamos a las profesoras adjuntas que el día en el que se realizaría esa dinámica grupal no asistieran a clase y nosotros nos retiraríamos después de organizar dicha mesa redonda en la que participaban cuatro alumnos y alumnas como expositores y uno como moderador. Previamente habíamos platicado con una alumna para que hiciera la descripción de la experiencia que viviría el grupo.

Se trataba de que tres alumnos y una alumna considerados como los más latosos fungieran como “perturbadores” de la sesión. Para ello platicamos días antes con estas personas para indicarles que su comportamiento estuviera dirigido a perturbar la sesión de trabajo académico.

Nuestra hipótesis en este caso, era que el grupo buscaría evitar que dichos alumnos desquiciaran la clase, siguiendo los planteamientos filosóficos y pedagógicos que habíamos expuesto desde el inicio del curso y recordando la forma como lo habíamos dirigido. La moneda estaba en el aire.

Efectivamente, tales personas -según se expresa en el relato de la estudiante que participó como observadora y que leyó cuando regresamos al aula después de concluida la mesa redonda- refrendaron la idea que el grupo tenía de ellos: se pararon o caminaron varias veces en medio del salón, incluso uno de los alumnos se dedicó a mover las

bancas. También hicieron comentarios en voz alta, otro se dedicó a leer el periódico y se lo pasaban entre sí; además se arrojaban papeles, etcétera, todo ello mientras la mayoría de los alumnos estaba atento a las exposiciones de quienes participaban en la mesa redonda, aunque evidentemente un poco perturbados y molestos por el desorden y la inmadurez que mostraban los “actores”.

En un principio el comportamiento de los “perturbadores” no extrañó al grupo pues se pensó que era “normal” que en ausencia del profesor tales personas expresaran abiertamente sus “inquietudes”.

Sin embargo, en vista de que su conducta no era la que se esperaba en una reunión de esa índole, el enojo del resto del grupo no se hizo esperar. Los llamados de atención hacia dichas personas para que dejaran de molestar fueron hechos por muchos alumnos y alumnas. Su comportamiento fue duramente criticado. Por varios minutos la exposición tuvo que ser suspendida para evitar el desorden completo de la clase. Los “perturbadores” fueron obligados por el grupo (más de cien alumnos) a respetar la sesión.

Cuando llegamos al aula, había un ambiente de respeto y tranquilidad.

Terminada la mesa redonda se leyó el relato y con todo el grupo analizamos la experiencia, la cual fue considerada altamente positiva por los alumnos y alumnas para su formación académica. Cabe mencionar que en esa ocasión participaron por primera vez alumnos que antes no habían intervenido en clase.

Además, una de las personas que intervino como “perturbadora” participó en el análisis de la información del sociodrama real que exponemos a partir del capítulo quinto.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que el grupo había madurado lo suficiente para comprender que la realización del **sociodrama real** tenía como propósito observar su comportamiento ante una situación **real** (cosa que no hubiéramos podido conocer por medio de las técnicas convencionales de recopilación de información: encuesta, entrevista u observación ordinaria); ello con el fin de que el grupo reflexionara críticamente sobre su comportamiento ante un hecho que se había presentado como algo real, para que todos y cada uno analizáramos lo que había sucedido.

Sin duda, esta “catarsis” que se produjo en el grupo permitió que afloraran diversos sentimientos; empero, también sirvió para que el grupo y cada uno de sus integrantes “se midiera”, es decir, supiera hasta donde es capaz de ir ante determinadas situaciones que le afectan (hubo personas que no habían participado en clase voluntariamente y en la ocasión en que se realizó el sociodrama real tuvieron el **coraje** de expresar sus opiniones, tal como lo mencionan al relatarnos la forma cómo vivieron la experiencia).

El sociodrama es una técnica que puede contribuir a profundizar en el análisis de problemas de integración y participación que afectan a un grupo; antes de su aplicación pueden formularse hipótesis para predecir la conducta de

los individuos. Dicha técnica jamás debe utilizarse si el profesor no ha logrado una relación estrecha con los estudiantes en la que haya confianza y respeto, ni tampoco si el grupo no se halla lo suficientemente identificado como tal (conciencia grupal).

Además, los participantes deben estar en el grupo voluntariamente y hacer suya la filosofía y forma de trabajo de quien dirige el proceso educativo ya que se parte del supuesto de que aquélla se expuso al principio del proceso y que los miembros del colectivo determinaron, después de aportar sus puntos de vista, que estaban de acuerdo con el enfoque que se le daría al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, debe considerarse que la realización del sociodrama real sólo puede hacerse si el proceso educativo se lleva a cabo de acuerdo con el método de investigación-acción; ello permitirá que el sociodrama se vea como algo natural en el proceso de formación académica.

Sin duda, los convencionalismos sociales, el temor a hacer el ridículo o de no agradar a los demás, son factores que llevan a algunas (¿o muchas?) personas a rechazar el sociodrama real, especialmente aquellas que no están completamente integradas al grupo o que no han asimilado la filosofía y la forma de trabajo del conductor del mismo. Aquí habría que preguntarse qué sucede si se organiza un sociodrama con niños. ¿Acaso sería el mismo porcentaje que rechazaría el sociodrama real en comparación con lo que pasa entre los jóvenes y adultos?, ¿considerarían el

sociodrama real como un juego más sin consecuencias negativas para su vida?, ¿por qué hay jóvenes y adultos que muestran una reacción diferente a la que manifiestan los niños?

En un sociodrama real se debe evitar que la gente conozca previamente el hecho que será la base del mismo, pues de lo contrario se perdería la espontaneidad ya que el comportamiento del grupo y de cada uno de sus miembros sería un tanto “arreglado”, por no decir artificial, con el fin de responder a las expectativas del profesor y de los integrantes de la clase.

En el sociodrama tradicional el grupo sabe con anticipación la situación que se va a dramatizar, las personas que intervendrán y los papeles que asumirá cada una en la obra; el escenario, como es lógico, se prepara para la representación teatral.

“El sociodrama (tradicional) pretende fundamentalmente descubrir las relaciones entre las personas, los lazos sociales...consiste en hacer representar una historia a las personas que se someten a la experiencia, con la ayuda de un director de escena y eventualmente de unos asistentes de dicho director, a los que Moreno (inventor de esta técnica) llama ‘ego-auxiliares’ ”. (Duverger, *Métodos de las ciencias sociales*, p. 397. Lo del primer paréntesis es nuestro).

Después de escenificar la obra, “se abre una discusión con el auditorio para analizar lo que acaba de pasar, constituyendo también las reacciones del auditorio un elemento

del sociodrama. La experiencia termina indicando a los interesados cómo podría mejorarse la situación” (*Ibid.*, p. 398).

Para Seltitz, *et al.*, el sociodrama es una “situación en la que se da a un grupo de personas una serie de roles para representarlos como lo harían en la vida real; observando cómo la persona desempeña un cierto rol, podemos comprender mejor sus actitudes sociales” (**Métodos de investigación en las relaciones sociales**, p. 774).

Otros autores señalan que “el sociodrama puede definirse como la representación dramatizada de un problema concerniente a los miembros del grupo, con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada” (José de Jesús González Núñez, *et al.*, **Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas**, p. 91).

Para realizar el sociodrama (tradicional):

a) El grupo elige el tema del sociodrama. b) Se selecciona a un grupo de personas encargadas de la dramatización. Cada participante es libre de elegir su papel de acuerdo a sus intereses. c) Una vez terminada la representación, se alienta un debate con la participación de todos los miembros del grupo, con el objetivo de encontrar resultados a los problemas presentados. (ibid., pp. 91-92).

Para Madeleine Grawitz, el psicodrama y el sociodrama son “experimentos que conservan un carácter artificial y los sujetos no llegan a dejar libre su espontaneidad” (**Métodos y técnicas de las ciencias sociales**, p. 430).

Con respecto a la técnica del sociodrama tal como fue concebida por su creador (Moreno), Duverger señala que en ella se refleja:

Una ideología americana (estadounidense) fundamental: la creencia de que las tensiones y los conflictos en las relaciones entre grupos sociales tienen un carácter anormal y pueden ser resueltos por métodos de terapéutica social; la negativa a admitir la existencia de antagonismos de estructura, del tipo de la lucha de clases...Importantes firmas americanas utilizan el sociodrama para resolver los problemas de organización interna de las empresas. (Duverger, op. cit., p. 399).

En este libro, hemos decidido agregarle al concepto Sociodrama el adjetivo **real** para diferenciar esta técnica del sociodrama tradicional tal como ha sido descrito por los autores antes citados y por muchos más.

Con respecto a la manera de organizar el sociodrama real, diferimos del sociodrama tradicional ya que: a) **el grupo no se encuentra enterado de la situación que vivirá**; b) **sólo participan con papeles previamente asignados el o los coordinadores del grupo y los actores sociales externos, en caso de que se requieran.**

Coincidimos con el sociodrama tradicional en el hecho de que después de su realización se abre la discusión para que el grupo reflexione críticamente sobre lo acontecido y externe libremente sus opiniones y sugerencias para aprovechar la experiencia en beneficio de los participantes.

También debe tenerse presente al leer el sociodrama real

que describimos en el siguiente capítulo, que dicha técnica la enmarcamos dentro de la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico y de acuerdo con el método de investigación-acción aplicado al proceso educativo tal como lo exponemos en el libro: **Investigación-acción en el aula.**

Esta obra puede descargarse completa y
sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com

CAPÍTULO V

SOCIODRAMA REAL EN EL AULA

He aquí lo que sucedió en esa ocasión, de acuerdo con la transcripción literal de la grabadora (las frases o palabras que escribimos entre paréntesis es para facilitar la comprensión de las ideas y hechos).

Profesora adjunta (Cristina): ¿Conocen al Lic. Pedro Mundo, Secretario de Servicios Escolares? Viene a darles un aviso.

Funcionario: “A todos les hemos explicado cada semestre que la intención de la inscripción es que el alumno entienda que el único límite para incorporarse a los grupos es la capacidad de cada salón, entonces se ha tomado una decisión: en vista de que es antipedagógico que la gente esté así (sentada en las ventanas) y que se traigan sillas de

otros salones, consideramos que hay que recuperar los espacios de la impartición de clases; por ello, este grupo va a quedarse con ochenta alumnos, y el sobrante se va a ir a otro grupo, a otro salón. El próximo martes va a salir una lista...” (interrupción de un alumno que pregunta: ¿con base en qué?; respuesta del funcionario: “trabajaremos con el maestro con base en el aprovechamiento que van teniendo en la clase actual. Van a tener otro salón más chico que no tiene sillas movibles, va a ser con sillas fijas y ya están los maestros aprobados, entonces este grupo del Doctor Raúl Rojas Soriano va a quedar con ochenta alumnos, y el maestro nos indicará quiénes son los que se quedan; el martes se les informará...” (se escuchan murmullos fuertes y varias preguntas: ¿Qué maestro?, etcétera).

Funcionario: El martes se les avisa

Alumna: ¿El profesor está de acuerdo?

Funcionario: Sí, porque éste es un acuerdo del Consejo Técnico, y aparte otra de las cosas es que en un grupo así hay mucho escándalo y los maestros que están aquí junto (al salón) se quejan de que un grupo numeroso hace mucho barullo y que no les permite dar clases. ¿No está ahorita el maestro (Rojas Soriano)?

Alumno: Cuando nos inscribimos se nos da la oportunidad de escoger al maestro.

Funcionario: Les decía al principio que el único límite que el alumno tiene para que se incorpore a un grupo es la capacidad del salón, lo cual ustedes no comprenden. Cuando la computadora dice que no hay cupo quiere decir que es todo lo que le cabe al salón. Entonces desgraciadamente esto da pie, por ejemplo, a que el Doctor Rojas Soriano haga una lista y la envíe a servicios escolares, ¡pero vean los resultados!

Alumno: ¿Vendrá el maestro?

Funcionario: Es una medida que se acaba de tomar ahorita por el Consejo Técnico (interrupción de los alumnos para decir que la hora en que nos toca la clase es de 11:00 a 13:00 horas:

Alumna: ¿Hablarían ustedes con los demás maestros?, porque si no se nos amontonaría el horario.

Funcionario: No, obviamente, es la misma hora, el mismo temario se verá, lo único que cambiará es el salón; será más chico y las sillas clavadas al piso...(interrupción por parte del grupo).

Alumno: ¿Esto quiere decir que en esta clase hay personas que están tomándola y no están inscritos? o ¿todos estamos inscritos?

Funcionario: No, yo supongo que todos están inscritos en la materia.

Alumno: Entonces, ¿por qué la computadora si tiene un límite, cómo acepta a toda esta gente?

Funcionario: Por eso te decía que nosotros aceptamos lo que le cabe al salón, pero por ejemplo, aquí hay más de lo que le cabe a éste, debido a que el maestro pasó una lista adicional. De la reubicación de los alumnos los trabajará el profesor. Este grupo se quedará con ochenta y el sobrante lo incorporaremos a otro en el mismo horario.

Alumno: Yo tengo una duda: con el profesor Rojas Soriano hemos venido trabajando y tenemos ya ciertos proyectos de estudio, entonces al cambiar de profesor no sé qué tanto nos podría afectar.

Funcionario: Será la misma metodología, el mismo temario (murmullo generalizado de rechazo).

Alumna: “¡Nosotros vamos adelantados!”

Funcionario: El maestro (nuevo) retomará lo que ustedes han llevado, la metodología del profesor Rojas Soriano y a dónde se quedaron, inmediatamente a partir de ahí empezarán... (murmullos fuertes que impiden escuchar la frase completa).

Alumno: Dice que el Consejo Técnico determinó que el exceso de la capacidad del salón es antipedagógico, ¿Por qué?, ¿el Consejo Técnico hizo un estudio donde demuestran que este tipo de postura y ...? (frases inaudibles).

Funcionario: Lo que publicamos en los horarios -no se si lo vieron- es que en el margen derecho (de la pantalla de la computadora) está el número de alumnos que tiene cada grupo para que el alumno vea que nosotros no nos quedamos con ningún lugar.

Alumna: Yo creo que se está tomando en cuenta el problema de carácter formal como es el lugar en el salón y no el aprovechamiento que estamos teniendo en clase. Estamos conscientes de que aquí el profesor Rojas Soriano lleva otro tipo de metodología no sólo porque es metodología (la materia) sino porque es una concepción distinta, por eso es que hay más estudiantes aquí que con otros profesores. Yo creo que es distinto a que se nos niegue la libertad de escoger a nuestros maestros.

Funcionario: Ah, la libertad está, quisiera que ustedes entendieran que el único límite sería la capacidad del salón, que estuvieran todos sentados. Porque aquí pueden haber otros cuarenta pero, si...(interrumpe un alumno).

Alumno: Pero yo pienso que si hay tantos alumnos es

porque de verdad quieren tomar clases con el profesor Rojas Soriano y pienso que incluso los que están sentados de esa manera (en las ventanas) van a aprovechar más con el profesor Rojas Soriano que con otro que ni conocen, y que aun estando sentados en sillas no les interesará la clase, pues no conocen la metodología de ese profesor.

Funcionario: Claro, pero yo creo que el corte del grupo para quedar en ochenta será con los que el profesor considere que están teniendo aprovechamiento, entonces quedará la gente que está ahorita aprovechando...(murmullos).

Alumno: Pero a cinco semanas de clase, no se me hace que sea antipedagógico (la forma de trabajar del grupo). Es más antipedagógico que haya gente que cinco semanas después de iniciadas las clase llegue a... (frases inaudibles, ruido).

Alumno: Propongo algo para los que quieran, obviamente nadie va a aceptar que nos quiten (todo el grupo dice ¡NO!) el grupo que escogimos. Sí, que lo hagan pero el próximo semestre, y que reduzcan el número de alumnos pues ya iniciamos el semestre.

Funcionario: Ustedes se saltan también el procedimiento porque acuden con el maestro para que elabore listas y ... (frases inaudibles por el ruido que hace el grupo). El funcionario continuaba diciendo que: “porqué no le

dejamos ahí y ahorita viene el Doctor Rojas Soriano...(murmullos protestando que no, algunos le dicen: “No le saque”).

Funcionario: Parece ser que el doctor va a venir; si quieren lo consultan con él...(ruido).

Alumna: Bien o mal otros maestros también dividieron al grupo. Tal vez igual y no sea conveniente... Entonces lo que hizo un maestro (en otro grupo) y que a nosotros nos pareció muy obvio: dividió el grupo y unos trabajaban una cosa y otros trabajaban otra. Pero lo que sea nos tiene constantemente activos y no hay de que estemos perdiendo clase, sino que simple y sencillamente nos tiene más activos y hasta puede que nos ...(murmullos). La cosa es que no nos están consultando, sino que nos lo están dando ya. Con enojarnos, la verdad no van a cambiar la decisión; pero también la situación no es de llegar y decir que van a ser ochenta y los demás que se amuelen, sino que también nos den otras opciones...

Funcionario: Esa es otra de las razones porque los grupos grandes tienen que cuidarse, porque sabemos que hay maestros que parten el grupo y el alumno lo acepta, entonces nada más vienen un día a la semana a tomar esa clase y para el alumno (yo también fuí alumno) es muy **padre** tomar solo una vez clase (barullos hechos por el grupo que interrumpen al funcionario).

Funcionario: Pero el Consejo Técnico aprueba los créditos de cada asignatura con base en un trabajo escolar de horas de clase... Porque para eso está el SUA (Sistema Universidad Abierta).

Alumna: ¿Entonces por qué nos ponen aquí?

Alumno: Nosotros además de estas horas creo que hacemos más horas de trabajo, o sea, el provecho y el esfuerzo de las horas que tu hagas es independientemente del tiempo que permanecemos aquí.

Funcionario: Sí, pero lo que está debidamente establecido son los créditos de la asignatura, es el trabajo de clase, no el que tu hagas en casa...

Alumno: Yo creo que muchos estamos aquí desde el primer semestre y los tres (semestres) los pasamos muy contentos con el maestro.

Funcionario: Si, yo lo sé, pero lo tendrá que considerar el profesor.

Alumno: Venimos de menos a más y para venir de menos a más se tiene que tener los tres cursos que hemos tenido para poder estar en donde estamos ¿no?

Funcionario: Eso lo tendrá que tomar en cuenta el maestro.

Alumna: Se me hace injusto porque por ejemplo, muchos están en este semestre (son nuevos), y a lo mejor dicen: bueno yo obtuve el promedio para estar aquí e inscribirme en ventanillas, pero otros dijeron: estamos desde primer semestre, segundo semestre, llevamos un proceso que ellos (los alumnos de recién ingreso) no llevan; entonces creo que es una disparidad.

Funcionario: Por supuesto.

Alumna: Nosotros aquí internamente no tenemos problemas por tener un grupo grande. El profesor no tiene problemas por tener un grupo de este tamaño. Así que lo único sería quizá lo que usted menciona, respecto a que hay mucho ruido, pero eso se puede solucionar.

Funcionario: Bueno, ¿por qué no esperamos a que venga el profesor ahorita y platican con él?

Alumna: Porque no hacemos una cosa...

Alumno: Va a hablar la compañera, **escuchemósla.**

Alumna: Se me hace una falta de respeto que nosotros que somos los elementos más importantes de un proceso importante, no se nos consulte la manera como queremos aprender, con quién queremos aprender. Sino que simple-

mente vengan y se nos imponga un modo distinto al que venimos llevando desde los primeros semestres y sobre todo a estas alturas, que es lo que falta para que termine este semestre, ya formamos los equipos para hacer trabajos de investigación los cuales están muy avanzados, ya tenemos muchos trabajos para entregar la siguiente semana y de pronto llegan y nos dividen, sin saber siquiera que criterios se utilizaron. Tampoco se nos está preguntando sobre qué base van a hacer esa división: sobre el nivel académico, el orden en que nos inscribimos, sobre una actitud subjetiva, porque tampoco nos están consultando, sino igual, nos van a informar después. Entonces considero una falta de respeto que nada más vengan y nos avisen ahora esta propuesta de... Sería más bien de exhortarlos a que tomen en cuenta todas las propuestas, sobre todo tú (funcionario) que consideres las propuestas que se están haciendo ahorita, y esto de dividir al grupo (propuesta de un alumno) para que una parte venga a clases un día, y en otro el resto, creo que contradice seguir el programa... y esto lo van a imponer (**barullos**, alguien dice: sería más bien darle solución a esto).

Funcionario: Es lo que yo te decía, ahorita llega el doctor Raúl Rojas, le avisan de esto, y baja la profesora adjunta y yo subo para ponernos de acuerdo.

Alumno: Desde luego el Consejo Técnico está para nuestro bienestar y para nuestro desarrollo académico ¿no?,

entonces también el Consejo Técnico tiene que decidir con nosotros algo positivo para nosotros.

Funcionario: Yo creo que ahorita con el profesor platican las propuestas.

Profesora adjunta (Cristina): Entonces propongo esto, que se vaya el licenciado, nosotros discutimos y esperamos al maestro porque nosotros tampoco lo sabíamos.

Alumna: De seguro van a tomar una decisión, mejor la tomamos aquí (**barullos**, todos gritan y hablan al mismo tiempo).

Profesora adjunta (Lorena): Guarden silencio, vamos a discutir este asunto.

Profesora adjunta (Cristina): ¿Alguien quiere ser moderador para que escuchemos sus opiniones, para determinar si están de acuerdo?, porque si no lo están, ¿qué vamos a hacer? (ruido en el salón y proponen a Pablo).

Profesora adjunta (Cristina): A ver silencio, pues así no vamos a poder y nada más Lorena se va a quedar a la mitad (se oye un fuerte ¡ah! del grupo).

Alumno: Bueno pues, yo no estoy muy informado de esta medida, la cuestión es que ¿hay alguien aquí que este

dispuesto a acatar esta medida?, el grupo exclama ¡NO! Una compañera opinaba que si el problema es el ruido se puede solucionar. Ahora bien, el mismo maestro no permite este tipo de criterios burocráticos que ni siquiera contribuyen a lo que es la clase, al proceso de aprendizaje, lo que yo esté...que por lo menos se nos digan las decisiones del Consejo Técnico.

Alumna: Yo creo que una solución sería dividir al grupo, que la mitad viniera un día y la otra parte viniera el otro día, pero lo que diga el Consejo no sé que tan importante sea.

Alumno: Yo creo que lo más viable es hablar con los demás grupos de metodología. Este problema es también del grupo de la profesora Castro; dicen que metió y que dio listas y que hubo una serie de irregularidades... creo que hay que hablar con los demás alumnos, con los demás maestros de metodología ... en nuestro grupo la propuesta es que nos vamos a quedar todos en este salón, el problema es de tipo pedagógico. Vamos a tomar una mitad del grupo el martes y la otra el jueves y se acabó. Y esa decisión se toma y se plantea en orden y se firma un papel y se le entrega al Consejo Técnico y punto, ya no pueden hacer nada (las autoridades).

Profesora adjunta (Cristina): Yo propongo una cosa práctica también, que una o dos personas escriban las pro-

puestas por si hay la necesidad de hacer (todo el grupo interrumpe).

Alumno: Yo había propuesto se consulte con los otros grupos de metodología para ver qué se decide. Ahorita es conocer la postura de quienes están o no de acuerdo con la medida de dividir al grupo.

Alumno: Primero hay que proteger la idea de que aquí trabajamos, y si es por cuestión de ruido, nos callamos un poco y trabajamos.

Alumno: O nos quedamos así, o nos separamos...
(ruido).

Alumna: Otra opción para que no digan que sólo venimos una vez a la semana por una materia sería una hora y una hora, cuarenta personas pueden venir de once a doce, y las otras cuarenta de doce a una (todo el grupo dice que **no**).

Alumno: Si la cuestión es eso, yo creo que por consenso si unos quieren tomar una hora y una hora, un día y otro día, y otros sí (barullos).

Profesora adjunta (Lorena): Hay que escribir todas las propuestas. A ver muchachos, si es una propuesta hay que ponerla... (todos dicen sus propuestas a la vez y no se les entiende).

Alumna: No he terminado...

Profesora adjunta (Lorena): No estamos llegando a nada por el escándalo, entonces por favor moderador, **modera.**

Alumna: Algo que también les iba a decir en buena onda, es que se están poniendo muy agresivos, o sea, como que así no vamos a arreglar nada poniéndonos agresivos y mucho menos si no dejan terminar a nadie, siempre empiezan haciendo barullo. Es precisamente de lo que se están quejando (las autoridades), de que hacemos tanto ruido, o sea, dejen terminar y ya no opinen, levanten la mano pero no hagan tanto ruido. Y sobre todo respeten el comentario de los demás... me imagino que por eso se quería ir (se refiere al funcionario).

Alumno: No se cómo vean los demás este comentario que voy a hacer: no lo hago por “tirarle la mala onda” a alguien, pero no sé si ustedes hayan notado caras nuevas, no lo digo por los que hayan entrado de nuevo ingreso. Yo lo digo porque hubo unos cambios tan impresionantes de los que se pasaron de la tarde a la mañana, entonces ahora, la misma Facultad está enfrentando este problema. El turno de mañana está super saturado y no nada más en este grupo. Hay que tomarlo en cuenta, entonces lo que yo propondría es que no hay que dividir al grupo, no hay que permitir que nos impongan eso, porque este problema ellos lo

pueden arreglar; entonces sería mi propuesta que **no** a la división, o sea que nos quedemos así como estamos. No sé si a ustedes les había comentado anteriormente que el maestro había dicho que el cupo del salón de las sillas movibles era de 130, ahorita no sé que cupo tenga el salón.

Alumno: Nada más una cosa, las propuestas, por favor que alguien las escriba para cuando venga el profesor...

Alumno: Bueno yo creo que todos estamos aquí como menciona el profesor en sus textos, estamos por voluntad propia, entonces yo creo que no somos niños de tres y cuatro años que nos tienen que imponer las cosas para que las hagamos. O sea, a lo que voy es a esto, nosotros ya asimilamos una propuesta como la del profesor Rojas Soriano, por eso estamos tantos aquí. Si en algún momento tenemos que dialogar, bueno pues, dialogamos, pero hay que hacerlas entender (a las autoridades) que estamos aquí por gusto, y que vamos a trabajar, y que si de alguna manera se va a dividir el grupo que vengan unos el martes y otros el jueves. Pues hay que demostrarles que también nosotros vamos a trabajar.

Alumno: Lo que les quiero decir yo es que con esta propuesta el maestro no va a estar de acuerdo en que se divida el grupo; en semestres anteriores nos había dicho que no está de acuerdo en dividir el grupo en dos.

Alumno: Era por lo mismo, todos están hablando de que están de acuerdo en dividir el grupo, de venir unos un día y otros otro día, el profesor, no acepta la división del grupo y sobre todo él lo ha dicho que puede trabajar con grupos muy numerosos, y por eso mismo el primer semestre no tuvimos ningún problema, aunque éramos muchos. La capacidad del salón era de 130 sillas movibles, lo que podemos plantear es que se completen las sillas del salón, porque el profesor trabaja en equipos y tenemos que... (interrupción por la llegada del profesor, hay gritos, aplausos, barullos).

Profesora adjunta (Cristina): Estamos discutiendo ahorita las propuestas.

Alumna: En caso de que el Consejo Técnico no quiera modificar esa imposición, todos estamos de acuerdo en lo que comentamos ahorita... **ya llegó el profesor.**

Profesora adjunta (Lorena): A ver quién de ustedes quiere plantearle la situación al maestro.

Alumno: Hay un problema, el Sr. Pedro Mundo (Secretario de Servicios Escolares) vino a decirnos que hay un exceso de alumnos en los grupos y que el Consejo Técnico considera antipedagógico que haya gente sentada en las ventanas y que la decisión que van a tomar es dejar a ochenta personas en este grupo

y sacar el resto que son más de cuarenta para ponerlos en grupos que tienen menos demanda. Yo creo que esto se mueve a razón de que hay grupos que están muy saturados y otros con menos gente, lo dicen por nuestro grupo. Todos estamos de acuerdo en que queremos estar aquí; sobre esta disputa y esta decisión se llegó a la conclusión de que se podría proponer que se dividiera al grupo y que viniera (a tomar clase) una parte un día a la semana y la otra parte el otro día de la semana. Esa es la cuestión.

Profesor (Raúl): ¿Qué es lo que están haciendo?

Profesora adjunta (Cristina): Son propuestas que han dado los diferentes compañeros para la solución de este problema.

Profesor (Raúl): Vamos a plantearlas.

Alumno: El Consejo Técnico no aprueba eso de dividir el grupo a la mitad, dice que el problema era referente a las bancas, ruido y espacio. Si el problema son las bancas, yo compro la mía o también podemos proponer que cada quien traiga la suya.

Profesor (Raúl): ¿Ustedes que opinan? Estamos a un mes de clases; si algunas personas se fueran con otros maestros a ... (es interrumpido por un alumno).

Alumno: ¿Por qué usted elaboró una lista en la cual estaba de acuerdo junto con él (Pedro Mundo)?, yo quiero saber cuál es su opinión.

Profesor (Raúl): Yo entregué una relación a la Secretaría de Servicios Escolares con 23 personas adicionales para que se incorporen a la lista de las personas que están inscritas normalmente, supuestamente hoy o mañana nos iban a entregar la lista definitiva.

Alumno: Entonces ¿no nos está afectando a las personas que estamos en la lista (la autorizada inicialmente)?

Profesor (Raúl): Así es, sin embargo, hay una serie de situaciones que quiero comentarles: tuvimos hoy un problema en la Coordinación de Sociología porque rechazaron algunas partes de la **Presentación** que hice a un número de la revista **Acta Sociológica**; ¿se acuerdan que les había comentado que me pidieron excluyera de dicho texto la crítica al último informe de gobierno, y que retirara las citas de Marx sobre las repercusiones del proceso productivo en la salud del obrero? Parece que el problema empieza a ser más grande, no sé si están relacionadas ambas cosas o son dos cuestiones separadas, no quiero pecar de “paranoia”, pero habría que estar atentos.

Con respecto a la cuestión que les planteó el Secretario de Servicios Escolares, si se dividiera el grupo en dos para tener clases una vez por semana se nos complicaría

mucho pues no abarcaríamos todo el programa de estudio y tendríamos que venir el sábado o el viernes para completarlo, no creo que sea justo para ustedes. Habría la posibilidad de mantener al grupo tal como está y ver que hacemos ante la decisión de la Secretaría de Servicios Escolares, o si ustedes están de acuerdo podemos dividir el grupo. Esta dependencia siempre nos ha dado facilidades para realizar nuestras actividades en clase pero llega un momento en que la gente se molesta por los apoyos que solicitamos; hay un límite hasta donde la estructura burocrática soporta los cambios y después de eso empiezan, ustedes saben, las formas de contención o de control social.

Alumno: Oiga profesor en ese caso nosotros no queremos dividirnos, vamos a pasar una lista donde digamos que no estamos de acuerdo y se la llevamos a Pedro Mundo.

Profesor (Raúl): Por qué no lo hacen ahora.

Profesora adjunta (Cristina): Pero él dijo que cuando usted llegara le avisáramos para que él subiera a ...

Alumno: Hagamos la lista y bajamos todos.

Profesor (Raúl): El tiempo es poco. ¿Cómo pensaban encabezar el título de su carta contra la decisión de las autoridades?

Alumna: “Desacuerdo con la decisión tomada por el Consejo Técnico de la Facultad”.

Profesor (Raúl): Para que el proceso sea más rápido utilicen cinco hojas y pongan su nombre completo en una sola hoja para elaborar cuanto antes la lista.

Alumno: Con número de cuenta.

Profesora adjunta (Lorena): Muchachos, la compañera tiene una propuesta.

Alumna: No sé hasta que punto verdaderamente le van a hacer caso a las firmas. Pienso que una vez firmadas deberíamos llamar al Secretario y entregárselas en la mano para que vea que estamos unidos, porque de lo contrario nada más se van a perder las hojas o le van a dar carpetazo al asunto.

Profesor (Raúl): Yo creo que es mejor que venga él.
(Todos discuten sobre el problema a la vez y no se les entiende nada)

Profesor (Raúl): ¿Cuántos faltan de anotarse?

Alumno: ¿Quién no ha firmado? Levanten la mano.

Profesora adjunta (Cristina): Guarden silencio para escuchar una propuesta.

Alumno: Una persona que vaya por Pedro.

Alumno: Que se haga una comisión del grupo que vaya por él.

Profesor (Raúl): ¿Quién desea formar parte de la comisión?, que vayan cinco.

(Llega el Secretario de Servicios Escolares de la Facultad, Lic. Pedro A. Mundo González)

Alumno (dirigiéndose al funcionario): Nos quieren manejar un argumento de tipo privativo que nos afecta a nosotros, y en esto no estamos de acuerdo.

Funcionario: La tradición de la Facultad es que todos los alumnos tienen el mismo derecho de escoger a sus grupos, si se inscriben en el horario que les toca y que se elige de acuerdo con su promedio.

Alumno: Nosotros estamos aquí en la mañana y estamos todos los días, no estamos de acuerdo en dividirnos, o en lo que usted propone que hagamos.

Funcionario: Entonces ahorita tomamos la decisión con el doctor Rojas Soriano ¿no?; vamos a oír otras participaciones al menos tres.

Alumno: Con relación a lo que Pedro Mundo decía, a mí me parece muy mala táctica que los grupos y los maestros de la mañana están juntos con los del turno vespertino, a mí me pasó y tuve que arreglar mis cambios hasta Rectoría para no quedarme en la tarde.

Funcionario: El criterio para regular la afluencia de los alumnos (durante el periodo de inscripciones) es con base en el promedio; el compromiso de la Secretaría de Servicios Escolares es que todos los alumnos que se inscriben en el semestre que les corresponde, por ser decreto, tienen su turno asegurado, y eso es algo que tenemos que decidir: o regulamos los cambios de turno o seguimos con la tradición de que cada quien escoja sus grupos... ¿No sería por sentido común que el límite de la capacidad del salón sea el único límite que se permitiera...? (interrupción por los alumnos).

Alumna: No queremos la división, consideramos pedagógico que el profesor se pare entre nosotros (camine en medio del salón) para darnos clase y que todos puedan participar, y consideramos pedagógico también el que nosotros hayamos llegado a tener la capacidad de participar y expresar nuestra opinión sin miedo; es antipedagógico que se tomen medidas autoritarias y que no se nos tome en cuenta pues quienes recibimos la educación somos nosotros y no el Consejo Técnico.

Alumno: Si se supone que es una decisión del Consejo me extraña que usted no haya subido ningún oficio donde se haya llegado a esa decisión; empezando por ahí, no han tenido la delicadeza de informarnos cuándo se tomó tal decisión, ni en qué términos, nada más se nos avisó que el grupo iba a quedar con sólo ochenta y que cuarenta se iban a ir.

Alumno: El problema no lo propiciamos nosotros, pues no llegamos y aquí nos metimos, los cuarenta que sobramos en caso de que así sea, no estamos tomando clases a la fuerza; la bronca viene directamente de la Secretaría de Servicios Escolares porque aceptó tantas inscripciones así como una lista adicional; nosotros no tenemos la culpa de eso. Cuatro semanas después llegan y nos dicen que nada más se van a quedar ochenta, me parece ilógico.

Funcionario: El Consejo Técnico está integrado también por representantes de los alumnos.

Alumno: Pero realmente no nos están representando porque nunca nos vinieron a consultar.

Alumno: Yo creo que ya no es cosa de estar discutiendo porqué nos sentamos así, o porqué movemos las bancas; en lo que estamos de acuerdo es que no queremos dividir al grupo, hay que tomar en cuenta este consenso. Profesor ¡no queremos dividir al grupo!, ¿cuál es su opinión?

Profesor (Raúl): El Lic. Pedro Antonio Mundo siempre nos ha dado todas las facilidades. Yo les agradezco a todos ustedes el apoyo, su decisión de plantear al Secretario de Servicios Escolares estas cuestiones que tanto hemos discutido aquí en clase, y que el Lic. Pedro Mundo vea cómo estamos trabajando, porque recibimos siempre mucho apoyo de él como lo hemos planteado en este grupo, pero ahora esta decisión nos afecta (pausa). Pasando a otro asunto, quiero agradecerles a todos ustedes el haber participado en este **sociodrama...**, gracias al compañero Pedro Antonio Mundo González, quien ha sido siempre muy gentil y nos ha apoyado en todo; hoy ustedes han participado en un sociodrama que se planeó con él y con las profesoras adjuntas... (**interrupción por gritos de asombro y risas**).

Alumna: No lo puedo creer.

Alumno: ¡ NO ¡ (JA, JA, JA, JA). Risas del grupo.

Profesor (Raúl): Esta es una técnica en el campo de las Ciencias Sociales para conocer cuál es la reacción de la gente frente a una situación inesperada con personajes reales, y es tan real que aquí está en nuestro grupo un funcionario de la Facultad de primer nivel, y en ese sentido lo que aquí se ha vivido es justamente un sociodrama para conocer cuál es la reacción de ustedes ante hechos que les afectan directamente.

Ahora bien, queremos invitarlos a participar en la elaboración de un libro sobre esta experiencia. Antes de explicarles en qué consiste su participación, deseamos agradecerles a ustedes y al maestro Pedro Mundo (se oyen risas y aplausos del grupo) que nos ha apoyado ampliamente en esta dinámica grupal y en nuestra actividad docente en general.

Habíamos comentado con Pedro Mundo y con las compañeras que nos ayudan en la clase que si ustedes aceptaban los planteamientos de la autoridad sin discutirlos, sin hacer contrapropuestas, sin argumentar sus puntos de vista, a partir de la próxima clase impartiríamos el curso en la forma más tradicional que fuera posible. Teníamos varias hipótesis, y se comprobó la que creíamos que era la más viable, por eso les agradecemos mucho su participación.

Alumno: Creo que ganamos algo, en primera porque definitivamente somos un grupo super escandaloso y ahora sabemos que tenemos que reducir eso, porque a veces molesta, yo por ejemplo me “engento” mucho y salgo har-to de aquí, cuando escucho gritar a toda la gente; entonces creo que cada uno de nosotros debe regular el tono de voz cuando estemos hablando en el salón.

Profesor (Raúl): Le vamos a pedir al Licenciado Pedro Mundo, y a ustedes también, que nos haga el favor de

escribir la experiencia que acabamos de vivir, con los planteamientos que hizo, así como la propuesta que formuló al grupo, con el fin de publicar un texto sobre este sociodrama.

(El Secretario de Servicios Escolares se despide del grupo y en medio de aplausos se retira del salón).

Profesor (Raúl): A ustedes les pido que contesten las siguientes preguntas y escriban su nombre por favor. Traten de no dejar pasar nada de lo que sintieron; queremos que sea una opinión totalmente individual.

1. ¿Cuál fue su reacción ante los planteamientos y propuestas del Secretario de Servicios Escolares de la Facultad?

2. ¿Estaba dispuesto(a) a dejar que la autoridad impusiera criterios burocrático-administrativos en contra de criterios académicos? SI, NO. ¿Por qué?

3. ¿Estaba dispuesto(a) a realizar las gestiones y acciones necesarias para defender sus derechos? SI, NO. ¿Por qué?

Sus respuestas se incluirán en el libro, por lo que les pedimos sean lo más objetivos y precisos que puedan.

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

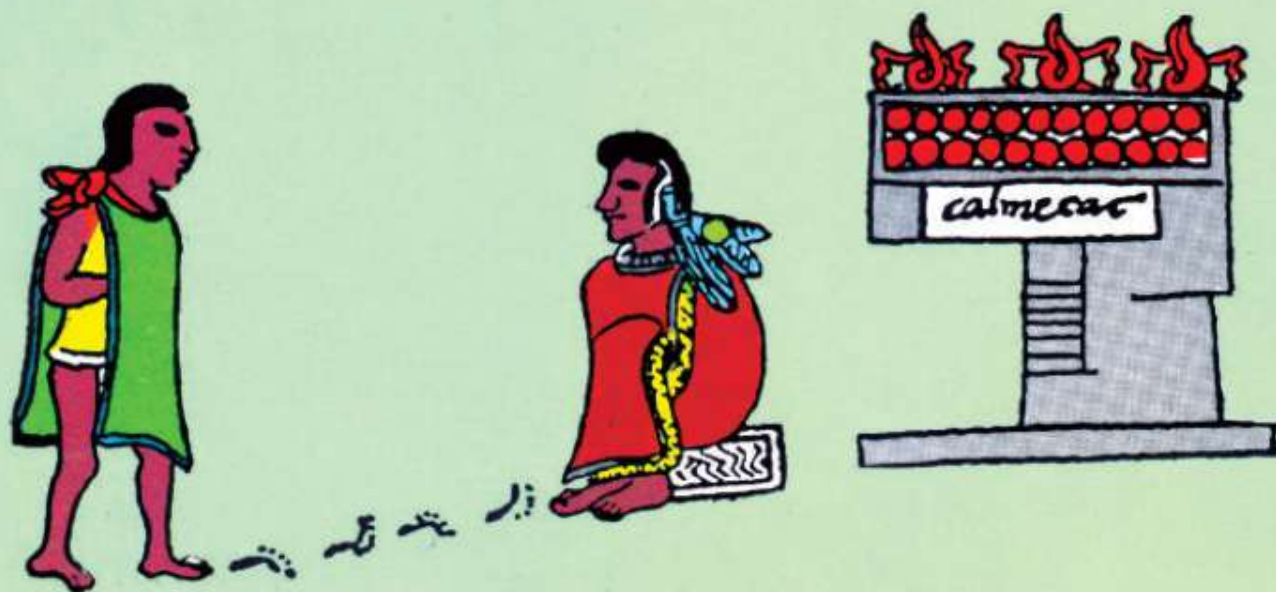
VÍNCULO

DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

para una formación integral

Amparo Ruiz
del Castillo

Raúl Rojas
Soriano



El *tlamatini* en su papel de educador (Códice Mendocino).

PLAZA Y VALDES
P Y V
EDITORES

Diseño de portada: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Ilustración de portada: *El tlamatini* en su papel de educador
(Códice Mendocino), tomado del libro: *La filosofía náhuatl*
de Miguel León-Portilla

**Vínculo docencia-investigación
para una formación integral**

Primera edición: agosto de 1997
Segunda edición: enero de 1998
Primera reimpresión: marzo de 2001

© Amparo Ruiz del Castillo
© 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. 5705-56-46
E-mail: editorial@plazayvaldes.com.mx

ISBN: 968-856-534-2

Impreso en Panamericana Formas e Impresos S.A.
quien sólo actúa como impresor.

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página
electrónica: www.raulrojassoriano.com

IV. RESISTENCIA A VINCULAR DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

En los apartados anteriores nos referimos al concepto profesor-investigador. Empero, todavía existen destacados especialistas y funcionarios en el campo de la educación que rechazan hablar de un profesor-investigador, pues consideran que ambos conceptos deben verse por separado.

En una mesa redonda realizada en octubre de 1996 en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE) sostuvimos una polémica al respecto, ya que un destacado académico expresó su desacuerdo con que hubiera profesores-investigadores. Entre otras cosas planteamos en esa ocasión que referirnos al concepto **profesor-investigador** implica situarnos en un determinado marco teórico, en este caso el de la pedagogía crítica, que orienta la organización e instrumentación de una práctica docente diferente de aquella que se realiza siguiendo los lineamientos de la pedagogía tradicional.

Sólo en este último tipo de enseñanza cabe hablar por separado de los conceptos **profesor** e **investigador**. De acuerdo con dicha pedagogía la función del profesor es dedicarse sólo a transmitir -con los recursos didáctico-pedagógicos pertinentes- los conocimientos aprendidos durante su formación, así como aquellos expuestos en los textos y enciclopedias; además se concibe al docente como ejecutor de las normas para encauzar el apren-

dizaje de aquellas habilidades y conductas que sean de utilidad de acuerdo con el papel que debe desempeñar, según su ubicación en la estructura de clases y, por consiguiente, en el aparato productivo y político-administrativo. Esta es la posición de las teorías sociales que se han desarrollado en la vertiente positivista.

Cabe señalar que el investigador que participó en esa mesa redonda organizada por el CISE y que mostró su desacuerdo con que haya profesores-investigadores, al igual que otros cuya forma de pensar es similar, asumen en la práctica lo que implica ser un profesor-investigador pues ejercen la docencia e investigan. Aquí debemos preguntar: ¿sólo unas cuantas personas tienen derecho a ser docentes-investigadores en función de su prestigio?

En esta línea de pensamiento positivista el **investigador** es aquella persona que ha sido formada especialmente en razón de su vocación y aptitud intelectual, lo que le permite dominar la teoría y los aspectos metodológicos e instrumentales de su disciplina, en consecuencia, es la responsable de generar el conocimiento. Se le considera, pues, poseedora de capacidades fuera de lo común; es por ello el **verdadero intelectual** según esta concepción y el que, por lo mismo, está por encima del resto de los profesionales, ya no se diga del común de la gente.

Esta idea de “investigador” todavía persiste pues la hemos encontrado en las instituciones a las que asistimos para impartir cursos y conferencias. **Ser investi-**

gador según esta concepción se expresa de diversos modos y significa -para muchas personas- que pertenece a una clase especial de individuos, por lo que debe vérsese con todo respeto, con gran veneración, como si fuera casi un dios.

Tal idea -errónea- se refuerza por dos hechos. Por un lado, el pensar que un individuo que además de investigar, logra escribir sus trabajos y publicarlos se convierte poco a poco, en un ser que ha superado obstáculos que resultan para la inmensa mayoría prácticamente insalvables. Por el otro, las deficiencias en el campo teórico-metodológico y técnico que muchos profesores y egresados en general perciben en su formación académica, les impiden, conjuntamente con su realidad laboral y de vida, iniciar procesos de investigación. Ello lleva a pensar que sólo unas cuantas personas tienen la capacidad intelectual y la disposición anímica necesarias para el trabajo científico.

Así vemos que sólo unos cuantos empiezan a sobresalir y a gozar del prestigio que representa ser investigador y más si es reconocido por la comunidad académico-científica respectiva por sus aportaciones, aunque muchas de éstas carezcan de sentido o validez para el ámbito social y educativo en particular, en el que nos desenvolvemos.

Separar, por lo tanto, estas dos actividades -docencia e investigación- sólo conduce a reproducir una enseñanza carente de significado tanto para el maestro como para el alumno: es una enseñanza anquilosada que permite

únicamente formar individuos pasivos, receptivos y conformistas que esperan que otras personas (autoridades escolares y maestros) piensen por ellos y les construyan sus proyectos de vida tanto personales como profesionales.

Asimismo, la investigación aislada de la docencia no se nutre de la frescura de las dudas e inquietudes de los niños y de los jóvenes. Es una investigación que irá del gabinete o laboratorio a plasmarse en papel para que se publique como libro o artículo.

Este tipo de investigación alienta una formación enciclopedista que si bien no podemos menospreciar, la práctica demuestra que está orientada básicamente para satisfacer los requerimientos de un sistema productivo y político-administrativo que busca la máxima ganancia y mantener las relaciones de dominación prevalecientes, sin importar las consecuencias sociales que de ello se derivan.

La formación que hoy en día es impulsada por el modelo neoliberal de la economía conduce a formar individuos eficientes para el sistema, es decir, individuos que funcionen de conformidad sólo con la lógica de las exigencias del mercado laboral. Sin duda la ideología que se transmite a través de los diferentes aparatos ideológicos del Estado (medios de comunicación, familia, escuela, iglesia, etcétera) genera un campo propicio para alentar una educación de corte positivista acorde con las exigencias neoliberales de la economía.

V. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EL VÍNCULO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN. FORMACIÓN Y COMPROMISO DEL PROFESOR-INVESTIGADOR

Hablar del vínculo docencia-investigación en la formación académica desde la perspectiva de la pedagogía crítica implica referirnos, ineluctablemente, a aspectos teóricos y a la práctica concreta, los cuales se encuentran condicionados por la realidad histórico-social específica. De acuerdo con esto, podemos plantear una tesis central para orientar nuestra exposición: **el vínculo docencia-investigación se estructura de conformidad con determinadas directrices filosóficas, epistemológicas y teóricas, y refleja las exigencias, posibilidades y limitaciones sociales, institucionales y personales.**

Varias preguntas pueden derivarse de lo antes dicho: **¿Puede darse este vínculo docencia-investigación en todas las carreras y en cada una de las materias? ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias debe poseer la persona que quiera orientar su clase de acuerdo con esta línea didáctico-pedagógica? ¿Cómo involucrar realmente a los alumnos y alumnas en procesos de enseñanza-aprendizaje sustentados en el vínculo docencia-investigación?**

La respuesta a la primera pregunta es en términos afirmativos: sí podemos organizar el proceso educativo en cualquier área del conocimiento a fin de que el vínculo

docencia-investigación sea un recurso metodológico que impulse una formación académica de excelente calidad, pero con un sentido más crítico y social.

Para lograr lo anterior se requiere que existan determinadas condiciones, y con esto trataremos de responder a la segunda pregunta. Una de esas condiciones, quizá la más importante, es que la persona que enseña se convierta realmente en profesor-investigador, es decir, que además de poseer los conocimientos necesarios para impartir los contenidos de la materia, desarrolle las habilidades pertinentes y modifique actitudes para **enseñar a través de la investigación**.

Lo anterior implica adquirir experiencia en este campo y adoptar una actitud diferente en el proceso educativo y fuera del ámbito académico, con el fin de que el profesor-investigador realmente **viva, sienta, goce** su actividad docente la cual estará orientada por procesos de investigación tanto para preparar su materia como para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sólo así el profesor-investigador se encontrará motivado para inducir cambios de actitud en sus alumnos y alumnas con el propósito de que puedan participar activa y críticamente en el proceso de formación, en el cual -estudiantes y docentes- se superan académica e intelectualmente, siguiendo las ideas de Paulo Freire.

Prepararse como profesor-investigador, resulta pues un requisito indispensable para hacer válido el vínculo docencia-investigación. Este proceso de formación tiene que realizarse tanto en la institución escolar como

en el medio profesional correspondiente, pues sólo de esta manera el profesor-investigador podrá estar preparado para ligar tanto la escuela como su materia en particular a la vida del educando, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiriera sentido para este último.

Prepararse como profesor-investigador supone contar con una teoría del conocimiento que oriente nuestra práctica de investigación, así como disponer de una teoría pedagógica para enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación, así como los aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea de reflexión, habría que plantearnos varias preguntas: **¿Para qué formarnos como profesores-investigadores?, ¿Desde qué perspectiva teórica?, ¿Qué aspectos de la realidad deben indagarse?, ¿Cuál es el propósito del trabajo científico?,** en pocas palabras: **¿A quién servimos con nuestras prácticas de formación de profesores-investigadores y al realizar investigaciones concretas?**

La manera como planteamos estas preguntas lleva implícita las respuestas a ellas. Respuestas que expresan nuestras posiciones político-pedagógicas, dice Paulo Freire (**Pedagogía de la esperanza**, p. 130).

La posición que adopta Freire no deja lugar a dudas: “No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica” (Prólogo al libro:

Educación como praxis política, de Francisco Gutiérrez).

Hablar del vínculo docencia-investigación en la formación académica significa referirnos, como lo señalamos antes, a un cambio de **actitud ante la vida**, concretamente, a asumir un compromiso que busca trascender nuestras relaciones en el aula para superar la visión empirista, esquemática, de la realidad, con el fin de propiciar la construcción de conocimientos científicos para utilizarlos en la transformación de nuestra sociedad, comenzando por modificar nuestra realidad cotidiana inmediata.

Ser profesor-investigador supone, pues, no solamente realizar un trabajo académico para satisfacer las exigencias institucionales y personales. Implica estar dispuestos a descubrir verdades o a realizar prácticas que no convienen a los intereses de los grupos dominantes, y en lo particular de aquellas autoridades escolares que obtienen su cargo gracias a las relaciones político-sociales y no necesariamente con base en sus capacidades intelectuales, organizativas, etcétera.

Ser profesor-investigador significa también, plantear acciones que rompan con los esquemas tradicionales impuestos por el poder burocrático en las instituciones. Implica una toma de conciencia de nuestra realidad histórica y actuar en consecuencia para construir con base en la práctica el **poder académico**, con el propósito de enfrentar el **poder burocrático** en las instituciones, que limita o impide el trabajo de los profesores-investigadores.

Por cierto, varios estudiosos de la educación de la

UNAM tuvieron en enero de 1997 una experiencia desagradable: el poder instalado en la Rectoría de la Universidad Nacional determinó de manera vertical la desaparición del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) porque no encajaba dentro del actual proyecto del rector. Sin embargo, lo más triste es que los sesenta académicos que laboraban en el CISE fueron reubicados o buscaron acomodo en otras dependencias de la UNAM presionados por las circunstancias.

Los miembros del CISE solicitaron a muchos maestros que se solidarizaran con su causa enviando a la Rectoría de la UNAM cartas de protesta, sin que los afectados hicieran algo concreto -una acción contrahegemónica- para evitar ser tratados de esa manera. Es decir, **no se comprometieron** y por lo mismo no hicieron valer sus derechos.

De acuerdo con la pedagogía crítica, ser profesor-investigador demanda, desde nuestra perspectiva, discutir en forma colectiva y pronunciarse públicamente cuando existan decisiones burocrático-administrativas que lesionan, limitan o entorpecen el desarrollo del trabajo académico, así como plantear y llevar a cabo acciones contrahegemónicas para ser consecuentes con los postulados filosóficos que sustentan esta pedagogía.

Para que trascienda su labor, el profesor-investigador debe prepararse permanentemente para que tanto sus proyectos de trabajo como sus críticas y propuestas para elevar la calidad académica de la institución, se encuentren debidamente fundamentados.

Vale recordar aquí lo expresado por Salvador Allende en su histórico discurso pronunciado en Guadalajara en 1972, y que bien puede aplicarse a los profesores-investigadores: “ser agitador universitario y mal estudiante es fácil; ser dirigente revolucionario y buen estudiante es lo más difícil”, ya que el agitador es empirista y actúa de manera pragmática, en función de los intereses de ciertos grupos de poder; mientras que el dirigente revolucionario es un activista y analiza críticamente con la ayuda de las teorías correspondientes la situación social que el grupo quiere modificar, a fin de organizar e instrumentar una práctica social transformadora de conformidad con los recursos teórico-metodológicos pertinentes y la dinámica social de la realidad específica.

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

VII. RELACIONES ENTRE DOCENCIA-INVESTIGACIÓN Y ENTRE PROFESOR-ALUMNO

Si partimos del hecho de que prepararse como profesores-investigadores es un proceso que dura toda la vida, dicho proceso se ve, pues, determinado por nuestra realidad histórica concreta, es decir, por las circunstancias de vida y de trabajo.

La práctica educativa es, sin duda, una práctica social históricamente determinada. Para que dicha práctica alcance su más alto nivel, dependiendo de las circunstancias sociales específicas, es necesario como plantea-

mos al principio, y de acuerdo con la idea que tenemos de la pedagogía crítica, **incluir la investigación en todo proceso educativo** para que éste se vuelva más dinámico y fructífero, ya que como señala Freire: “Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo fenómeno” (**Pedagogía del oprimido**, pp.131-132).

Cuando la investigación se incorpora a la práctica docente se cuenta entonces con un valioso instrumento para que el profesor-investigador prepare sus clases con mayor objetividad y creatividad, a fin de mejorar su intervención frente al grupo. La indagación científica también motiva a los alumnos para que no se queden sólo con el conocimiento expuesto en los libros o por el maestro.

Así, la investigación contribuye para que la docencia se convierta en una actividad desafiante, cuestionadora y, por ello, realmente trascendental.

Sólo este tipo de práctica educativa permite formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación.

La docencia la concebimos, por lo tanto, como una práctica que alienta a la investigación y ésta, a su vez, se recrea y supera en el quehacer docente. Sin duda, una institución trasciende cuando incorpora en su proyecto académico actividades de investigación como un elemento esencial para impulsar la superación del trabajo docente e intelectual.

Freire plantea en forma clara la importancia de la investigación en el proceso educativo, pero no de cualquier tipo de indagación. Al respecto dice: “La investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad,...se fije en la comprensión de la totalidad” (**Pedagogía del oprimido**, p. 129).

De conformidad con nuestra experiencia docente, podemos afirmar que todo proceso educativo que se basa en la investigación permite que la relación profesor-alumno sea más dinámica y más crítica, puesto que la indagación abre espacios para que los actores del proceso educativo se superen juntos.

De esta manera, se busca terminar con el monólogo propio de las clases magistrales, a fin de lograr un verdadero diálogo entre el maestro y el alumno para que el proceso educativo se vuelva un acto reflexivo, crítico y propositivo que trascienda a los demás ámbitos de la sociedad.

Gramsci plantea en términos precisos la dialéctica del proceso educativo: “La relación entre el maestro y el alumno es una relación activa y recíproca y, por consiguiente, todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro” (**Introducción a la filosofía de la praxis**, pp. 46-47).

Situándose en la misma línea de reflexión de Gramsci, Paulo Freire señala que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educa-

do, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen” (**Paulo Freire y la educación liberadora**, p. 26).

Con estos planteamientos buscamos contestar a la tercera cuestión planteada en las primeras páginas: **¿Cómo involucrar a las alumnas y alumnos en procesos de enseñanza-aprendizaje, sustentados en el vínculo docencia-investigación?**

Esta forma de concebir el proceso educativo situada en la perspectiva marxista busca acabar con el autoritarismo docente e intelectual que todavía predomina en nuestro medio académico y que ha sido justificado ampliamente por diversos autores conductistas y funcionalistas que buscan mantener las relaciones de dominación tanto en el aula como en la sociedad.

Esto nos lleva a insistir en lo que señalamos antes, de que formarse como profesor-investigador significa cambiar nuestra actitud ante la vida para comprender la realidad histórica en la que vivimos y actuar en consecuencia.

Esta obra puede descargarse completa y sin costo
de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com

Investigación y evaluación institucional en México.

El caso del Conacyt.

Experiencias y reflexiones

Revista



Versión impresa

Domingo 11 de agosto de 2019, página 79.
Sección: Palabra de Lector

Becarios denuncian que el Conacyt abandona a doctorandos en el extranjero

Señor director:

Los estudiantes de doctorado en las universidades extranjeras que están becados por el Conacyt quieren dar a conocer la situación en la que se encuentran frente a la política de austeridad de ese organismo, el cual otorga becas para realizar estudios doctorales en instituciones extranjeras de prestigio a partir de una rigurosa selección de proyectos ya aceptados por las universidades de destino.

Pese a que los programas de doctorado duran en promedio cuatro años, el Conacyt otorga generalmente las becas por tres con la posibilidad de extensión al cuarto, bajo el rubro "por causas de fuerza mayor". Antes de esta administración las extensiones se aprobaban al demostrarse un avance satisfactorio y la pertinencia de un cuarto año, con el apoyo del supervisor.

A partir de este año la gran mayoría de las extensiones han sido rechazadas, argumentando que no se cumple con el criterio, sin dar más detalle.

Esta situación impide que concluyan sus doctorados. El Estado mexicano ha erogado cantidades importantes para que realicen sus posgrados; sería lamentable que se trunquen por falta de financiamiento. Por ello, los becarios solicitan al Conacyt no interrumpirlo para que concluyan sus estudios y regresen a México a participar en su mejoramiento.

Anexo la carta que dirijo a la directora del Conacyt y la carta que me enviaron los becarios para que sea su representante ante esa institución.

Atentamente:
Doctor Raúl Rojas Soriano
(www.raulrojassoriano.com),
en representación del Comité de becarios en el extranjero Carlos Pellicer Cámara

Comité de becarios CONACYT Carlos Pellicer Cámara
@camara_pellicer

En solidaridad con @posdocs2020 y @posdoc2020, compartimos este sondeo sobre el desempeño del @Conacyt_MX aplicando exactamente la misma metodología que le aplicaron a nuestros compañeros@s para renovar sus apoyos tinyurl.com/yy442h48
#EscuchaCONACYT

La Coordinadora de Investigador@s precariables en la defensa de la ciencia mexicana te invita a

EVALUAR EL DESEMPEÑO DEL CONACYT

En un esfuerzo para contribuir a obtener los elevados estándares que el Ciudadano Presidente Andrés Manuel López Obrador exige de los altos funcionarios públicos, la coordinadora propone una evaluación del desempeño de la dirección del CONACYT, aplicando exactamente la misma metodología que dicha institución utilizó para determinar la continuidad del apoyo a decenas de proyectos posdoctorales en México y el extranjero. Participa en esta dirección:
tinyurl.com/yy442h48

S:05 a m - 8 oct 2020 - Hoobits Inc.

COMISIÓN DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

"PRIMER FORO LATINOAMERICANO DE TRABAJADORES CIENTÍFICOS"

AGOSTO 27 DE 2019

VIDEO Participación del Dr. Raúl Rojas Soriano en la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, en apoyo a los becarios del doctorado del Conacyt que estudian en el extranjero. Ciudad de México, 27 de agosto de 2019.

0:18 / 14:14

Participación del Dr. Raúl Rojas Soriano en apoyo a los becarios del Conacyt en el extranjero



REPROBARÍAN LOS CIENTÍFICOS MÁS FAMOSOS DEL MUNDO SI SE HUBIESEN SOMETIDO A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN COMO EL DEL CONACYT (MÉXICO)

Dr. Raúl Rojas Soriano

www.raulrojassoriano.com

KANANKU

Raúl Rojas Soriano

www.raulrojassoriano.com

Investigación y evaluación institucional en México. El caso del Conacyt. Experiencias y reflexiones

Raúl Rojas Soriano

D.R. © Raúl Rojas Soriano

Queda **permitido** por los titulares del copyright, para uso personal y sin fines de lucro, la reproducción total o parcial, pero no la transformación a un formato distinto, de esta obra, citando como fuentes la dirección electrónica del autor <www.raulrojassoriano.com>.

www.raulrojassoriano.com

www.facebook.com/rojassorianoraul

[@RojasSorianoR](#)

[Ig: /raulrojassoriano](#)

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la página electrónica: www.raulrojassoriano.com

II. Algunas reflexiones sobre la formación de investigadores a partir de la práctica académica y profesional

1. En los diversos ámbitos de mi vida social, académica y profesional ha estado presente la investigación como una parte substancial de mi proyecto de existencia. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) soy profesor-investigador desde hace más de 50 años, y en ese tiempo, además de que he conocido diversos sistemas de evaluación institucional –de los cuales tengo una opinión que he expresado en diferentes espacios sociales– también he sido testigo de la manera como se han estado *formando investigadores* en instituciones académicas. Comparto una experiencia que me sucedió hace algunos años en una universidad pública de la Ciudad de México sobre la inquietud para llegar a ser investigador o investigadora:

En una plática con estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, uno de ellos me hizo una pregunta que he escuchado en diversas instituciones académicas: ¿Qué hacer para superar las nociones del sentido común y convertirnos en investigadores? Mi respuesta, les dije a los compañe-

ros estudiantes, posiblemente les desilusione, pero es algo que he aprendido en la práctica de investigación durante muchos años.

*Considero que para formarse como investigadores no basta con asistir a la Universidad y llevar cursos de metodología de la investigación. Es necesario ver la realidad con otros ojos, es decir, con los ojos de la ciencia; observar lo que otros no ven o ignoran; detenernos a reflexionar en aquello que parece obvio o sin trascendencia para los demás pero que puede resultar muy importante para el análisis de los fenómenos que estudiamos. Muchos descubrimientos en el campo de la ciencia se hicieron por casualidad, pero hubo personas con gran imaginación científica que pudieron interpretar esos hallazgos y otorgarles su debido valor (tal es el caso del descubrimiento de los rayos X y la penicilina) [...]. (Raúl Rojas Soriano, “Formación de investigadores”, periódico *Excélsior*, 2 de febrero de 1988. El artículo completo se encuentra en el anexo 3*).*

Desde 1977 comencé a dirigir en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM cursos-taller sobre investigación sociológica y metodología de la investigación y a partir del siguiente año empezaron a llegarme invitaciones para impartir cursos-taller extracurriculares sobre metodología en diversas instituciones del país y del extranjero.

* Para más información, véase mi libro: *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, y el artículo que me publicó el periódico *Excélsior*, el 18 de enero de 1991: “Formación de investigadores”, que también incluyo en el anexo 3.

La experiencia de todos estos años en la cercanía con estudiantes, profesores, investigadores, autoridades académicas y gubernamentales, tanto de instituciones públicas como privadas, me ha permitido analizar las dudas e inquietudes –expresadas en conferencias, cursos, talleres, foros, congresos, entre otros espacios– de muchas personas sobre diversos aspectos relacionados con la investigación, ya sea de índole epistemológico, metodológico, técnico-instrumental y/o de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, he conocido de las dificultades que se presentan al momento de iniciar un proyecto investigativo, en el transcurso del mismo o, incluso, al finalizarlo y prepararse para su redacción final.

Estas experiencias me han llevado a expresar en algunos de mis libros y en diversos espacios de interacción académica que:

[...] la investigación se encuentra condicionada por las situaciones sociales y los marcos institucionales en que se realiza, los cuales determinan el alcance de los proyectos de investigación, la forma de abordar el objeto de estudio, de orientar el análisis y de utilizar los resultados del quehacer científico. (Raúl Rojas Soriano, Investigación social. Teoría y praxis, p. 44).

Lo anterior es un hecho que no puede negarse, aunque debemos reconocer que sigue prevaleciendo la concepción

positivista* que se tiene sobre la realidad y de la forma de concebir los procesos de investigación y evaluación. Al respecto, retomo aquí a Lowy quien escribió sobre esta visión positivista en la investigación:

El error fundamental del positivismo es la incompreensión de la especificidad metodológica de las ciencias sociales con 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

* La corriente positivista está presente hoy en día en la educación y en la investigación de manera explícita o implícita. Dicha corriente se centra básicamente en el análisis de los aspectos externos e inmediatos de la realidad, utilizando técnicas que permitan la obtención de datos cuantitativos, *objetivos*. Para ello deja de lado la relación sujeto-objeto, es decir, trata de evitar a toda costa que la subjetividad esté presente en los procesos de conocimiento de la realidad, ignorando que la investigación *es un proceso objetivo-subjetivo*.

Asimismo, en el análisis de la realidad solamente la considera en su desarrollo evolutivo, sin contradicciones estructurales. Su ideología conservadora orienta el análisis y propuestas de solución sin poner en peligro el sistema social. Un estudio más amplio del positivismo se encuentra en mi libro *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación* (capítulo IV), el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica: www.raulrojassoriano.com

clases. (“Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales, en: Sobre el método marxista, pp. 10-11). (Citado en: Raúl Rojas Soriano, Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación, p. 46).

2. Otro aspecto importante es que el proceso de investigación y su enseñanza se encuentran históricamente determinados por situaciones sociales coyunturales y estructurales. Comento, a manera de ejemplo, *dos experiencias muy distintas* que viví en febrero y marzo de 1984 al impartir dos cursos sobre metodología de investigación a profesionales de disciplinas similares.

1) En la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) impartí en febrero de 1984 un curso-taller sobre metodología de investigación a un grupo de profesores que, en su mayoría, pertenecían al área técnica (ingenierías y analistas de sistemas). Dicho curso se desarrolló a partir del análisis de la metodología de investigación desde dos perspectivas teóricas: el funcionalismo y el materialismo histórico; los proyectos de los participantes podrían situarse en cualquiera de las dos corrientes, o de otras que fuesen pertinentes para el análisis de su objeto de estudio, de conformidad con los propósitos de la pesquisa.

A pesar de que en esta institución académica se utilizaba una perspectiva de investigación distinta a lo que propuse en el curso, desde la que realizo mis investigaciones (el materialismo histórico y dialéctico), *no hubo limitación alguna ni objeciones para que yo expusiera mis planteamientos epistemológicos y metodológicos.*

2) El otro caso se ubica en un ámbito gubernamental. El 28 de febrero de 1984 el director general de Desarrollo Tecnológico de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes me invitó a desayunar, con cierta urgencia, para solicitarme realizar una serie de modificaciones al curso-taller que impartiría a investigadores del área técnica, del 5 al 9 de marzo de ese año. El contenido del curso era similar al que había impartido **días antes** en UPIICSA, del Instituto Politécnico Nacional.

Los temores del director general de esa dependencia gubernamental se debían al enfoque de mi curso, comentándome francamente que *podría costarle el puesto si el subsecretario se enteraba que él promovía un curso con un enfoque diferente al que se utilizaba en la institución*. El relato completo de estas experiencias se encuentra en mi libro *Investigación social. Teoría y praxis* (pp. 41-44).

Las experiencias académicas que he referido, entre otras similares que he vivido, me permiten señalar lo siguiente:

La investigación está condicionada por las situaciones sociales y los marcos institucionales en que se realiza, los cuales determinan el alcance de los proyectos de investigación, la forma de abordar el objeto de estudio, de orientar el análisis y de utilizar los resultados del quehacer científico. (Raúl Rojas Soriano, *Investigación social. Teoría y praxis, op. cit.*, pp. 41-44).

3. Como muchas otras personas que laboran en una institución pública, yo también viví en una dependencia guber-

namental la experiencia de trabajar bajo la presión de terminar las pesquisas en plazos establecidos y con criterios determinados por la burocracia institucional para orientar las investigaciones, los cuales muchas veces se apartan de los lineamientos establecidos por la metodología de la investigación científica. Siendo autocríticos, en un ejercicio de objetividad, me he preguntado varias veces, y así lo he externado en algunos auditorios, si ese tipo de investigaciones pueden considerarse *científicas*.

Así, mi trabajo como asesor-investigador en la Subdirección General Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de 1973 a 1977*, estuvo definido por el paradigma que hoy día sigue dominando en las dependencias públicas de los tres niveles de gobierno de México, y me atrevo a decir que lo mismo sucede, con sus especificidades, en otras partes del mundo: *los trabajos de investigación dependen en cierta medida del proyecto político que tienen los directivos en las distintas instancias gubernamentales*.

La concepción positivista de la realidad y del proceso de investigación se orienta básicamente, en el ámbito gubernamental, a conocer los fenómenos y sus relaciones en sus aspectos externos e inmediatos porque la estructura burocrática limita o impide realizar análisis más profundos que permitan descubrir la esencia de los fenómenos, es decir, los aspectos estructurales que definen las características y relaciones fundamentales de una realidad concreta.

* En el anexo 2 incluyo solamente la constancia que me acredita como asesor-investigador en la Subdirección General Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, que corresponde al año de 1973. Las demás constancias se encuentran en mi página electrónica: www.raulrojassoriano.com

Aunado a esto la manera como se investiga en las dependencias gubernamentales difieren respecto a la forma como se llevan a cabo las pesquisas en el contexto académico en el sentido de que existe aquí cierta libertad para orientar sus investigaciones y en los plazos establecidos para terminarlas, siempre y cuando, en este ámbito académico, las personas no estén sometidas al cumplimiento de ciertos tiempos para no perder sus becas. Se confirma la vigencia del planteamiento que ya he expuesto y que es uno de los ejes de mi propuesta metodológica: ***la investigación es un proceso sociohistórico.***

Parte de mi experiencia en el IMSS como asesor-investigador la relato en el libro: *Trabajo intelectual e investigación de un plagio. Recomendaciones para redactar un texto.* No está demás decir que el hecho de haber trabajado cuatro años en esa institución pública me dejó diversas y valiosas experiencias que me han servido en mi vida académica y de investigación.

Cabe también señalar que en esas fechas (1973-1977) en las que trabajé en el Centro Médico Nacional del IMSS aún no se implantaba el modelo neoliberal en México y, por tanto, se disponía de recursos suficientes para realizar investigaciones tanto nacionales como regionales para adecuar la atención médica a las características socioculturales de la población (varias de estas pesquisas obran en mi poder). Asimismo, nuestro equipo de estudios médico-sociales tenía el amplio apoyo de nuestros jefes inmediatos, y del subdirector general médico del IMSS.

A pesar de estas dos situaciones favorables para el desarrollo de los trabajos de investigación se laboraba en circunstancias que, hablo por mí, eran extenuantes, lo que

llevó a que enfermara seriamente de una úlcera gástrica debido al intenso estrés. Al no encontrar los médicos (que trabajaban conmigo en el equipo referido) el tratamiento farmacológico adecuado para superar el padecimiento que a todas horas me aquejaba, mi jefe decidió que el gastroenterólogo más connotado del Centro Médico Nacional del IMSS me sometiera a una operación quirúrgica. Por suerte para mí, me ofrecieron en marzo de 1977 la jefatura del departamento de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. En el nuevo trabajo dejé a los pocos días de padecer ese problema de salud, pese a que enfrentaba diversas situaciones complicadas en la organización académica de la carrera.

Termino este numeral mencionando que el modelo imperante en los procesos de investigación auspiciados y evaluados por institutos, universidades u otro tipo de organismos genera demasiada presión en quien realiza las pesquisas, olvidando la parte más importante del proceso investigativo: *el ser humano como sujeto sociohistórico* y, por tanto, la presencia de la *subjetividad* en cualquier ámbito profesional, la cual no puede dejar de expresarse, tal como lo señalo en un libro:

*La subjetividad, que se expresa de diversos modos, la hemos vivido las y los investigadores de todas las áreas de la Ciencia. Sin embargo, los sistemas de evaluación sólo se interesan por los resultados del trabajo científico, sin que les importe la salud física y mental-emocional de las personas: **Dime cuánto haces en los plazos establecidos y te diré cuánto vales**, es uno de los planteamientos dominantes en el mode-*

lo neoliberal, tanto en las fábricas y talleres, como en el ámbito académico-científico. (Reprobarían los científicos más famosos del mundo si se hubiesen sometido a los sistemas de evaluación como el del Conacyt (México), op. cit., p. 27).

4. El modelo dominante en los diversos espacios sociales donde se realizan pesquisas financiadas por instituciones u organismos de investigación provoca daños en la salud, tanto físicos como mental-emocionales, de las y los investigadores. Estos problemas no son nuevos ni deben generar sorpresa; por ello, las presiones institucionales, aunadas a las que ejerce el contexto sociocultural y económico, hace que muy pocas personas salgan ilesas luego de estar trabajando incansablemente en sus proyectos de investigación para cumplir con las exigencias impuestas por la institución que subsidia sus pesquisas. Comparto un tuit que publicó la Dra. Abigail Jiménez-Franco el 4 de octubre de 2020, y que coincide con los planteamientos antes mencionados.



Abigail Jiménez-Franco
@celenus83

¿Los problemas que enfrentamos en la ciencia mexicana son nuevos?

-No

Son resultado de políticas neoliberales (que por cierto no han revertido en el [#NuevoCONACYT](#))

Pase a ver este video

"Quién no conoce su historia está condenado a repetirla" 📌



Raúl Rojas Soriano @RojasSorianoR · 1 oct.

Respondiendo a @posdoc2020 @camara_pellicer y 2 más

La experiencia con los becarios de 2019 la incluyo en el video: REPROBARÍAN LOS CIENTÍFICOS MÁS FAMOSOS DEL MUNDO SI SE HUBIESEN SOMETIDO A LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN COMO EL DEL CONACYT (MÉXICO), que está en mi videoteca (raulrojassoriano.com) y en mi canal de YouTube.

4:13 a. m. · 4 oct. 2020 · Twitter for Android

En cuanto a los problemas de salud mental que con cierta frecuencia se presentan en investigadores, becarios y estudiantes que realizan pesquisas, muestro algunos de los resultados que se publican en un artículo del diario *El Salto*, el 7 de octubre de 2019:

*De acuerdo con un estudio realizado en Bélgica, aproximadamente la mitad de los doctorandos sufrían al menos dos síntomas asociados con problemas de salud mental y un tercio presentaba al menos cuatro. Estos síntomas eran tales como sentimiento de sobrecarga, tristeza continua, depresión, pérdida de sueño, pérdida de confianza, sentimiento de inutilidad o imposibilidad de tomar decisiones. Otro estudio de la Royal Society [Londres] –éste centrado en los resultados de diferentes investigaciones acerca de la salud mental en el sector científico– se encontró que más del 40% de investigadores doctorales y postdoctorales presentaban síntomas de depresión o problemas relacionados con niveles altos de estrés. También apuntan que la mayoría de los investigadores encontraba su trabajo estresante y sufrían niveles de desgaste que eran mayores que la media de un trabajador fuera del ámbito científico. (Victor M. Lozano, “El coste mental de la carrera investigadora”, *El Salto Diario*, 7 de octubre de 2019. Enlace: <https://www.elsaltodiario.com/paradoja-jevons-ciencia-poder/el-coste-mental-de-la-carrera-investigadora>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020).*

Aun cuando un significativo porcentaje de estudiantes de doctorado encuestados (según la quinta encuesta de la revista *Nature*) manifiestan haber tomado una decisión adecuada para ellos, como es el ingreso al posgrado, existe cierta insatisfacción, como se expone en un artículo del medio *Semana*, que publicó el 20 de noviembre de 2019:

Si bien casi tres de cada cuatro personas (75 por ciento) no se arrepienten de haber tomado la decisión [de ingresar a un posgrado], 45 por ciento reconocen que la emoción cayó progresivamente a medida que profundizaron en su programa [académico]. Este hallazgo coincide con otra investigación hecha en 2018 que demuestra que la satisfacción por alcanzar este logro académico tiende a disminuir con el tiempo. (“Insatisfacción, depresión y ansiedad: los costos invisibles de hacer un doctorado”. Enlace: <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/insatisfaccion-depresion-y-ansiedad-los-costos-invisibles-de-hacer-un-doctorado/640991>. Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2020).

Pueden ser muchos los factores que causen diversos problemas de salud física y mental en un porcentaje significativo de investigadores, becarios y estudiantes cuando en un momento dado de su vida realizan alguna investigación. Tomando como base lo planteado en el artículo “Crisis de salud mental y laboral en la ciencia: las causas”, publicado por el medio *Noticias de la Ciencia y la Tecnología*, el 21 de enero de 2020, menciono algunas de las causas que provocan trastornos, tanto físicos como mentales en investigadores:

- Rigidez en cuanto a los tiempos de entrega de los trabajos de investigación, en criterios de elaboración de las pesquisas, y muchas veces hay limitaciones para actuar con libertad sobre los aspectos metodológicos o técnico-instrumentales para realizar la investigación.
- El número de horas trabajadas sobrepasa el horario estipulado.
- Dificultad para conciliar la vida personal y la laboral.
- Existe y se fomenta la hipercompetitividad.
- Se percibe la carrera académica como la única posible para desarrollar investigaciones.
- Inestabilidad laboral y obstáculos para conseguir una plaza o para lograr una mejor posición laboral.
- Presión por publicar constantemente los avances o resultados de investigaciones, en revistas de prestigio.
- Ambiente laboral desfavorable debido, en parte, a la hipercompetitividad.

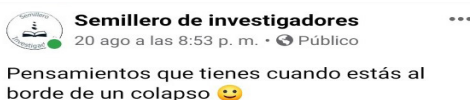
Les comparto el enlace del artículo: <https://noticias-delaciencia.com/art/36286/crisis-de-salud-mental-y-laboral-en-la-ciencia-las-causas>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020.

Considero también que existen presiones internas en algunos investigadores debido a la idea generalizada de que pertenecer a un instituto u organismo que hace investigación o ser becario de dichas organizaciones significa tener un “prestigio inigualable” y contar con “privilegios” respecto a la población en general. Mantener ese estatus, aun con todas las presiones que eso implica es un generador de estrés y, por

ende, el organismo se hace vulnerable tanto a enfermedades mentales como físicas.

Este problema es lo que se conoce como *síndrome del impostor*, que se refiere a “un estado mental en el que las personas que lo sufren tienen la sensación de no estar nunca a la altura o de no ser lo suficientemente buenos, competentes o capaces”. (“Insatisfacción, depresión y ansiedad: los costos invisibles de hacer un doctorado”, *Semana*, 20 de noviembre de 2019. Enlace: <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/insatisfaccion-depresion-y-ansiedad-los-costos-invisibles-de-hacer-un-doctorado/640991>. Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2020).

Esta idea generalizada de la importancia de hacer una carrera en el ámbito de la ciencia o de pertenecer a un organismo científico se ve reforzada por las mismas instituciones, al igual que por diversos investigadores y por la población en general, de tal forma que, incluso, podemos ver como “normal” los siguientes mensajes, que en este caso, se compartieron en Facebook, el 20 de agosto y el 9 de septiembre de 2020. Este tipo de publicaciones se divulga con frecuencia en las redes sociales.



¿Cómo será
vivir sin estrés?



Semillero de investigadores

1 d · Público



true story



historia real



Califica esta traducción

Es mi primer
semana de
clases y ya
tengo burnout

Sobre el *Síndrome de Burnout* comparto la siguiente definición*.

Las patologías orgánicas y mentales se presentan muchas veces debido al estrés que generan los factores que acabo de

* “Por lo general, el trastorno [*Síndrome de Burnout*] es consecuencia de un estrés laboral crónico, y se caracteriza por un estado de agotamiento emocional, una actitud cínica o distante frente al trabajo (despersonalización), y una sensación de ineficacia y de no hacer adecuadamente las tareas. A ello se suma la pérdida de habilidades para la comunicación”. (“La OMS reconoce como enfermedad el *burnout* o ‘síndrome de estar quemado’ ”, *Médicos y pacientes.com*, 28 de mayo de 2019. Enlace: <http://www.medicosypacientes.com/articulo/la-oms-reconoce-como-enfermedad-el-burnout-o-sindrome-de-estar-quemado>. Fecha de consulta: 4 de enero de 2021).

Para más información sobre las posibles causas del *Síndrome de Burnout* véase el artículo de Armand Grau Martín, “Cómo prevenir el *Burnout*: diferentes definiciones e interpretaciones”, revista *Gestión práctica de riesgos laborales* (número 43, noviembre de 2007, p. 21). Enlace: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3013/GrauGPRL2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: 4 de enero de 2021.

En cuanto a los efectos del *Síndrome de Burnout* puede consultarse lo que señala el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, 2005. Enlace: https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_705.pdf/a6901ca1-e0a3-444d-96dd-419079da204d. Fecha de consulta: el 4 de enero de 2021.

mencionar, los cuales pueden mermar seriamente las capacidades físicas, emocionales e intelectuales de quienes los padezcan.

Sobre estos y otros problemas que pueden aparecer debido a las exigencias que enfrentan a diario quienes laboran en instituciones u organismos dedicados a la investigación, profundizo más en mi libro *Reprobarían los científicos más famosos del mundo si se hubiesen sometido a los sistemas de evaluación como el del Conacyt (México)*.

**Esta obra puede descargarse completa y
sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

V. Reflexiones sobre la metodología de investigación-acción y su aplicación

1. Como parte de mi oficio como investigador-escritor-divulgador del conocimiento científico, por más de 50 años, he desarrollado y utilizado los diversos recursos teórico-metodológicos dentro del campo de la investigación-acción desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, a fin de ir más allá del conocimiento e interpretación de los diferentes fenómenos y problemas sociales que surgen de la realidad concreta.

Asimismo, las diversas experiencias que he vivido como investigador en distintos niveles de la realidad en donde he utilizado la metodología de la investigación-acción las he expuesto en varios libros basándome en las experiencias adquiridas durante mi *práctica académica, profesional, sociopolítica y deportiva*. Lo anterior, me ha permitido conceptualizar la metodología de investigación-acción de conformidad con dicha práctica. Por ello, en el libro *Guía para realizar investigaciones sociales* propongo una definición de esa metodología:

La necesidad de influir en los procesos sociales o de modificar diversos aspectos de la problemática

que se estudia, ha llevado a varios investigadores comprometidos con las causas populares a desarrollar métodos para involucrar, en forma más directa, a las ciencias sociales en la solución de los problemas. A esto se le ha denominado Método de Investigación-Acción o Investigación Militante, entre otras designaciones.

El sustrato básico de este Método reside en que tanto los investigadores como la población participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar y pueda servir para orientar las estrategias y los programas de acción (pp. 27-28).

Cabe mencionar aquí que, de conformidad con la concepción dialéctica de la realidad y, por tanto, de la investigación, *es la práctica misma la que permitirá orientar la propuesta metodológica pertinente, de acuerdo con las particularidades del objeto de estudio, el contexto social y físico, así como los propósitos de la indagación científica. Como lo señalo en el libro Investigación-acción en Facebook. Aspectos humanos en una comunidad virtual:*

La práctica de investigación me permite plantear que en toda pesquisa la lógica que debemos seguir es la que nos revela el mismo movimiento de la realidad concreta, es decir, de los fenómenos, en sus múltiples y complejas relaciones y modos de manifestarse, al igual que en sus contradicciones.

Por tanto, la lógica del pensamiento tiene que ceñirse a la lógica del movimiento real de los procesos que estudiamos y, con base en ésta, debemos realizar la lectura de los materiales disponibles sobre el asunto, así como los lineamientos metodológicos que han seguido otros investigadores, para ubicarlos en su justa dimensión; de lo contrario, sería imponerle a la realidad un paradigma para investigarla. Pensar y proceder de semejante forma es olvidar que la manera dialéctica de comportarse de los procesos desafía constantemente a los mejores modelos de investigación (p. 38).

2. *Los niveles de la realidad en los que he utilizado la metodología de la investigación-acción para un mejor conocimiento de los procesos sociales y contribuir en su transformación, en la medida en que lo permitan las circunstancias sociohistóricas respectivas, son los siguientes:*

- 1) Una sociedad específica (la población rural de varias localidades morelenses) en su relación con el Estado mexicano.
- 2) Una institución educativa como es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- 3) Una realidad centrada en las aulas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- 4) Un experimento con mi propio organismo basado en el ejercicio físico extremo y la dieta vegana.
- 5) Una comunidad virtual y el rescate de los aspectos humanos en las nuevas formas de comunicación en la red social Facebook.

Sin duda, el adoptar la metodología de investigación-acción (que también denomino: *investigación militante*) fue debido a mi participación en el Movimiento Estudiantil Mexicano de 1968 (que hoy en día ha sido reconocido por los tres poderes del Estado debido al legado de ese movimiento en la construcción de la sociedad mexicana actual). Por ello, de forma resumida, señalo el contenido del libro sobre mi participación en ese movimiento estudiantil, antes de referirme a los casos concretos donde he aplicado la metodología de investigación-acción, *sin dejar de reconocer la importancia de otras metodologías que orientan diversas pesquisas, y que también he utilizado, de manera crítica, cuando las considero pertinentes*. Enseguida el texto sobre ese movimiento:

- En el libro *Memorias de un brigadista del Movimiento Estudiantil Mexicano de 1968* (2014), más que brindar fechas y hechos históricos mi intención fue rescatar los aspectos humanos de mis vivencias en dicho movimiento. No debemos olvidar la importancia de la objetividad-subjetividad que está presente en la existencia humana y en los ámbitos en los que se desenvuelve. Esta objetividad-subjetividad la trato y profundizo en otros libros.

A continuación me refiero a las experiencias de investigación-acción debidamente documentadas:

- *Teoría e investigación militante* (1989) es un libro en el que parto de la idea de que la investigación social es un proceso sociohistórico y presento planteamientos teóricos y experiencias en el campo de la investigación militante, demostrando cómo se

concretan la teoría y el método del materialismo histórico y dialéctico. Documento en ese libro los movimientos campesinos que dirigí en el estado de Morelos en 1973 y 1975.

- En el texto *Investigación-acción en la UNAM. Universidad y relaciones de poder* (en coautoría, 2000) expongo un movimiento académico-político que encabezé en la Máxima Casa de Estudios de México (diciembre de 1991 a enero de 1992) para evitar la imposición del director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en la que soy profesor-investigador desde 1969. Incluyo objetivos e hipótesis que surgieron en el proceso, así como problemas que enfrentamos, al igual que errores cometidos y logros obtenidos. *El aprendizaje* que me dejó tanto las experiencias narradas en este libro como en el de *Teoría e investigación militante*, fue decisivo para que participara en el movimiento académico-político en 2019 que describo y analizo más adelante.
- En *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología* (1995) sistematizo una experiencia educativa en la que participaron alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con base en el planteamiento: “No basta con interpretar al mundo, de lo que se trata es de transformarlo”. (Marx).
- En el libro *Sociodrama real en el aula. Una experiencia en investigación-acción* (1997) comparto una experiencia sobre la aplicación del sociodrama en uno de mis grupos de la UNAM, a fin de mostrar, a través de la práctica, la diferencia con la metodología convencional.

- En el libro *Investigación-acción en el deporte, nutrición y salud. Un experimento con dieta vegetariana (vegana) 2008-2015* demuestro, con base en pruebas de laboratorio y gabinete, el beneficio que representa para el organismo la realización de actividades deportivas, así como adquirir una *cultura alimentaria, médica y de salud*, considerando cada contexto sociocultural específico; ello me permitió plantear algunas propuestas que puedan ser de utilidad a las personas preocupadas por mantener o mejorar su salud.
- En *Investigación-acción en Facebook. Aspectos humanos en una comunidad virtual (2017)* recupero críticamente y analizo mi interacción con usuarios de la red social Facebook, destacando que las relaciones virtuales son también relaciones humanas.

3. La metodología de *investigación-acción* lleva al investigador a asumir, sin duda, una posición teórico-metodológica e ideológico*-política. Con base en ella se analiza la problemática objeto de estudio a fin de explorar posibilidades de solución de los problemas que se presentan durante el pro-

* Sobre la definición de *ideología* rescato la del filósofo español Adolfo Sánchez Vázquez: “La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales”. (Adolfo Sánchez Vázquez, “La ideología de la ‘Neutralidad Ideológica’ en las Ciencias Sociales”, en *Introducción a la epistemología*, México, UNAM, ENEP-Acatlán, Segunda edición, s/f, p. 120).

ceso de investigación, al igual que definir estrategias para la consecución de objetivos concretos.

Asimismo, en dicha propuesta metodológica el investigador cuenta con herramientas teórico-metodológicas que le permiten incorporarse a los grupos sociales para participar de manera activa y crítica en la realidad social que estudia, a fin de conocer las diversas contradicciones y elementos esenciales de los problemas que analiza, así como sus causas y sus manifestaciones principales, al igual que la tendencia en su desarrollo mediato e inmediato.

El investigador debe incorporarse a las tareas que se llevan a cabo en la comunidad o grupo social en el que realiza la investigación-acción para conocer y jerarquizar junto con sus miembros los problemas principales que les aquejan. En este sentido el grupo o comunidad en la que se trabaja adquiere la categoría de *sujeto sociohistórico* que participa en el planteamiento de los problemas y en los demás procesos de la investigación a fin de buscar resolverlos, considerando las circunstancias socioeconómicas y políticas prevaletentes.

De este modo las decisiones no se toman de forma vertical en donde el investigador se pone por encima de los demás miembros de la comunidad, sino que se incita a que la gente se involucre durante el proceso de conocimiento y, con ello, se concientice de la realidad histórica que vive como sociedad y, en consecuencia, se motive para que los individuos participen activa, crítica y de manera propositiva. En este proceso surge la creatividad a veces de forma espontánea y, en otras, derivada del conocimiento profundo de la realidad que se está conociendo y, a la vez, transformando casi de modo simultáneo.

Por ello, de conformidad con mi práctica académica, profesional, sociopolítica y deportiva, la *metodología de la investigación-acción* cuenta con las siguientes características:

- a) La planeación del proyecto se realiza a grandes líneas, sin poder precisar los detalles del proceso investigativo ni su tiempo de duración;*
- b) el investigador forma parte de la realidad que pretende modificar y, por lo tanto,*
- c) está siempre presente la cuestión de la objetividad-subjetividad durante todo el proceso de investigación;*
- d) en el proceso de cambio de la realidad las exigencias y necesidades que se viven día a día orientan el diseño de las estrategias metodológicas;*
- e) los cambios que se experimentan se confrontan constantemente con los planteamientos teóricos, y*
- f) con base en la relación dialéctica entre la teoría y la práctica se ajustan o cambian los procedimientos de investigación-acción. (Raúl Rojas Soriano, Investigación-acción en el deporte, nutrición y salud. Un experimento con dieta vegetariana (vegana) 2008-2014, p. 50).*

4. La experiencia que recupero en los siguientes capítulos fue enriquecedora para mi práctica profesional y personal. Como investigador me quedo con grandes satisfacciones; el reto era enorme, no solamente por los objetivos que nos planteamos sino porque una vez más estuve envuelto en una realidad compleja: lo que al principio de esa experiencia era un movimiento académico-político, al final fueron tres movimientos, cada uno con una dinámica, necesidades y

expectativas distintas, pero compartiendo el propósito de ser atendidos en tiempo y forma por las autoridades del Conacyt, y de exigir respeto al trabajo del científico y a la dignidad humana.

También, mi interés por compartir la siguiente experiencia es para mostrar la necesidad de incluir en nuestra práctica profesional *la metodología de investigación-acción con el fin de asumir un papel activo y crítico en nuestras comunidades y grupos sociales específicos*. De conformidad con esa perspectiva, dejamos de ser meros espectadores e intérpretes de una realidad para formar parte de los procesos de transformación social en nuestros países latinoamericanos, con el propósito de conseguir una mejor calidad de vida y de trabajo, con equidad y justicia social.

En la experiencia que relato en este libro los sujetos principales del movimiento académico-político fueron los representantes de los tres grupos, al igual que las compañeras y compañeros integrantes de esos colectivos. Quien escribe estas líneas, luego de la solicitud que se me hizo para apoyar a los interesados, puse en movimiento los recursos teórico-metodológicos que me ha brindado mi práctica de investigación en distintos espacios sociales, de conformidad con mi perspectiva sociológica.

Asimismo, en este proceso se dejó sentir mi preocupación por cuidar la expresión escrita y verbal, la cual ha estado siempre presente como parte de mi oficio como investigador-escritor-divulgador del conocimiento científico. Esto me ha permitido utilizar de modo pertinente la metodología de investigación-acción a fin de contribuir en la consecución de los objetivos del movimiento académico-político que expongo en el texto.

Espero, estimado lector, que la experiencia que presento aquí sea de utilidad en su desarrollo profesional y que le sirva para reflexionar sobre la importancia de utilizar la metodología de investigación-acción en su trabajo, pensando siempre en el beneficio de las personas en las que incide la labor que usted realiza en el ámbito profesional y personal.

**Esta obra puede descargarse completa y
sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

Una pedagoga cubana
comprometida con su pueblo:

Lidia Turner Martí



PLAZA Y VALDÉS
P Y V
EDITORES

Raúl Rojas Soriano

Una pedagoga cubana comprometida con su pueblo: Lidia Turner Martí

Raúl Rojas Soriano

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

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Calle Alfonso Herrera 130, casa 11, colonia
San Rafael, alcaldía Cuauhtémoc, CP.
06470. Ciudad de México.
Correo electrónico: editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Queda **permitido** por los titulares del copyrigh, para uso personal y sin fines de lucro, la reproducción total o parcial, pero no la transformación a un formato distinto, de esta obra, citando como fuentes la dirección electrónica del autor <www.raulrojassoriano.com> y de la editorial <www.plazayvaldez.com>.

ISBN: 978-607-8624-83-6

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

Esta obra puede descargarse completa y sin costo de la
página electrónica: www.raulrojassoriano.com

UN ACERCAMIENTO A LA VIDA Y OBRA DE LA PEDAGOGA LIDIA TURNER MARTÍ

Desde hace tiempo había pensado proponerle a la doctora Lidia Turner Martí que me permitiera escribir su *historia de vida* debido, entre otras razones, a la trascendencia de su obra en el campo educativo, al igual que a su destacada labor en la formación de docentes-investigadores tanto en Cuba como en otros países.

Por ello, en diciembre de 2019 le hablé por teléfono desde la Ciudad de México a La Habana para comentarle mi interés en concretar el proyecto respecto al libro en el que rescataría los aspectos más relevantes de su vida personal, académica, profesional y sociopolítica. La doctora Turner Mar-

tí aceptó mi propuesta; entonces empecé a confeccionar un primer cuestionario sobre diversos aspectos de su trayectoria en distintos ámbitos, el cual le envié por correo electrónico en enero de 2020.

A partir de las respuestas que me dio y considerando también la información disponible en Internet sobre diversas cuestiones de su práctica en las áreas antes señaladas elaboré una primera versión sobre su historia de vida. Sin embargo, como en todo trabajo de investigación, y más cuando se trata de un personaje con una obra de gran relevancia como la que tiene la doctora Turner Martí, de esa primera versión surgió la necesidad de construir un segundo cuestionario para profundizar en distintos aspectos relacionados con su historia de vida.

Cabe mencionar, como lo he expresado en un libro (*Notas sobre investigación y redacción*), que la investigación es un *proceso sociohistórico*, es decir, se encuentra en cierta forma determinado por las circunstancias sociales y por situaciones naturales que pueden afectar la pesquisa. Sobre esto quiero señalar que en un principio había programado un via-

je a Cuba que se llevaría a cabo del 2 al 8 de abril de 2020 para entrevistar a la insigne pedagoga a fin de contar con otra información relevante para su historia de vida, así como revisar documentos personales y otro material no disponible en Internet.

Sin embargo, el periplo se canceló debido a la pandemia de Covid-19 que obligó a todos los países a limitar los vuelos internacionales, o suprimirlos como fue el caso de Cuba. A pesar de este inconveniente decidí continuar con el proyecto para cumplir con la propuesta que le hice a la doctora Turner Martí, la de terminar el libro en julio de 2020. Cuando escribo estas líneas, puedo decir que he cumplido con esa promesa.

En este análisis de la trayectoria de la connotada pedagoga es necesario destacar que en la valoración de dicha obra se tiene que considerar un hecho fundamental: si se dispone de todos los recursos, tanto materiales como económicos, la gente puede estudiar y trabajar en las mejores condiciones, que es lo deseable. Sin embargo, *esta situación no da cuenta de una realidad distinta como la que vivió Lidia Turner en su infancia y adolescencia,*

al igual que la han enfrentado otras personas en el sentido de que no cuentan con esas condiciones óptimas, por lo que tienen que forjarse su destino en circunstancias sociales realmente críticas por la falta de recursos para tener una vida decorosa. Tal realidad reduce significativamente las posibilidades de acceso a una educación y a un empleo que satisfaga las expectativas del individuo para mejorar su calidad de vida y la de su familia.

Además de las difíciles condiciones sociales y económicas que enfrentó Lidia en los primeros años de su vida, es necesario destacar un escenario contradictorio que se presentó en el momento justo en que nació nuestra protagonista. Como se relata en este libro, la comadrona que ayudó a la madre de Lidia en el parto le dijo que: “[...] yo [Lidia Turner] iba a tener mucha suerte en la vida porque eran tan pocos los niños que se salvaban en esas condiciones [...]”. Ante tales palabras que expresó dicha señora, la madre de la recién nacida le dijo que: “[...] eso no iba a ser posible porque yo [Lidia] había nacido con tres pecados capitales cometidos: **nacer pobre, nacer hembra y nacer negra** [...]”.

Ninguna de las realidades expuestas en el párrafo anterior hizo que Lidia Turner Martí truncara sus sueños, por lo que desde la infancia se dedicó con ahínco a revertir ese designio fatalista, lo cual consiguió con creces como se documenta en el texto.

Por lo anterior, anhelo que la lectura de esta historia de vida motive a otras personas a divulgar el valioso legado de la doctora Lidia Turner Martí poniendo en práctica sus enseñanzas como profesora-investigadora. Sin duda, nuestra querida Lidia se los agradecerá y, a la vez, será un estímulo para ella a fin de perseverar en su empeño de seguir trabajando en beneficio de la educación de Cuba y de aquellos países en los que su obra tiene presencia.

Espero que el contenido del texto permita mostrar de manera más objetiva y precisa los aspectos de mayor relieve para comprender la trascendencia de la obra académica y profesional de nuestra querida Lidia.

Por último, cabe mencionar que en el proceso de elaboración de las preguntas participó de manera reflexiva y crítica la psicóloga y maestra en educación Claudia

del Carmen Aranda Cotero, quien también se dedicó afanosamente a buscar en diversas fuentes de Internet información sobre nuestra querida Lidia, y a seleccionarla con base en ciertos criterios definidos previamente, de conformidad con los objetivos propuestos para realizar la historia de vida de la doctora Turner Martí. Además, la maestra Aranda Cotero organizó el material proveniente tanto de Internet como las respuestas que me dio Lidia sobre las cuestiones que yo pensaba incluir en dicha historia, y también me hizo una propuesta de presentación de la información, de acuerdo con el esquema general que le expuse para la organización de los datos recopilados. Se preocupó siempre porque la redacción fuese clara y precisa. A ella, la maestra Claudia del Carmen, mi pleno reconocimiento por su trabajo meticuloso como investigadora, sin cuya ayuda no hubiera sido posible este libro.

Igualmente, expreso mi agradecimiento al destacado sociólogo Carlos Alberto Martínez Islas por su valioso apoyo en la revisión crítica del contenido del texto. Sus

recomendaciones permitieron mejorar la presentación del libro. Asimismo, le doy las gracias por el trabajo cuidadoso que realizó en la maquetación profesional del documento y en el diseño de la portada, lo cual contribuye, sin duda, para que la lectura resulte amena.

Dr. Raúl Rojas Soriano,
primavera-verano de 2020,
periodo de nuestras vidas
sumergido en la pandemia
de Covid-19.

V. Acciones realizadas por Lidia Turner Martí en la Campaña de Alfabetización promovida por el gobierno revolucionario en 1961

Después de que Cuba vivió algunos años en constante zozobra debido a la dictadura de Fulgencio Batista y, posteriormente, para lograr que saliera del poder, se establece el Gobierno Revolucionario en 1959 encabezado por Fidel Castro. Uno de los intereses y pilares principales de este nuevo gobierno era la *educación* por lo que se llevaron a cabo diversas acciones para la organización del Ministerio de Educación.

Dicho ministerio “[...] tenía como primer objetivo el de eliminar el analfabetismo imperante en los sectores más humildes del país y de esta forma llevar la educación por toda la Isla. Permitir el acceso a la educación primaria [...]”. La *Reforma Integral de la enseñanza* se declaró en 1959 y determinó que el objetivo primordial de la educación era *el pleno desarrollo del ser humano*. Se constituyó el *Contingente de Maestros Voluntarios* con 3.000 personas que partieron a educar a los campesinos que vivían en lugares remotos. Otras campañas notables englobadas en la *Campaña Nacional de Alfabetización* fueron: *Brigada de Maestros de Vanguardia Frank País* que trabajó en las provincias de Oriente, Las Villas y Pinar del Río, *Plan de Educación para Campesinas Ana Betancourt* a principios de 1961 que dictó clases de corte y costura en La Habana. (Ecured, “Historia de la educación en Cuba”, [en línea]: https://www.ecured.cu/Historia_de_la_educaci%C3%B3n_en_Cuba. Fuente consultada el 6 de marzo de 2020).

El 6 de julio de 1961, al promulgarse la *Ley de Nacionalización de la Enseñanza*, Cuba comienza la época de una educación democrática. Había muchas cosas por hacer y Lidia estuvo presente, apoyando a su país, con la vocación que en ese periodo estaba ya más consolidada. Un poco después del triunfo de la Revolución, Fidel Castro anunció en las Naciones Unidas que, en su país, se implementaría “una gran campaña de alfabetización que erradicaría el analfabetismo”. (*Ecured*, “Historia de la educación en Cuba”, [en línea]: https://www.ecured.cu/Historia_de_la_educaci%C3%B3n_en_Cuba. Fuente consultada el 6 de marzo de 2020).

Es claro que un pueblo instruido es la gran fortaleza de un país, por lo que el acceso a la educación gratuita comenzó a ser una realidad al momento en que se promulga la Ley de Nacionalización de la Enseñanza en 1959. Lidia Turner al formar parte de las filas de la Revolución tenía por convicción de que su lucha era para conseguir mejores condiciones de vida para ella y su gente. Por tanto, era hora de sumarse

a los esfuerzos y desafíos que se estaban presentando en la nueva organización de Cuba.

Con algunos años ya de experiencia como profesora no dudó en involucrarse en la nacionalización de las escuelas privadas. En la entrevista que le realizó el medio periodístico *Nota 22*, y publicada el 24 de julio de 2013, Lidia comenta al respecto:

Ya desde el 1 de enero [de 1959] tuve que ver [con la nacionalización de las escuelas privadas] y creo que ese fue uno de los grandes privilegios con todo el proceso de educación. La primera cosa gratificante para mí fue trabajar en los dos primeros años con Haydée Santamaría. Trabajé en la intervención de la Casa Continental de la Cultura. Trabajando ahí vino todo el proceso de nacionalización, del cual yo participé en varias escuelas. Y bueno, a partir de ahí me fui para la docencia de nuevo y estuve unida todo el tiempo al proceso de cambio de la educación. (“La pedagogía del

«Che»”, entrevista publicada el 24 de julio de 2013, [*en línea*]: <https://www.nota22.com/noticia/7234-la-pedagogia-del-che.html>. Fuente consultada el 9 de enero de 2020).

Los retos que Lidia había decidido afrontar eran muy importantes para su país, por lo que la cantidad de trabajo que tenía que realizar se incrementó. Felipa de las Mercedes Suárez Ramos publicó el 4 de junio de 2016 una entrevista que le realizó en la que se detalla parte de su experiencia al participar en la nacionalización de la educación en Cuba. Presento enseguida algunos aspectos de dicha entrevista:

Cuando fue promulgada esa ley [la Ley de Nacionalización de la Enseñanza], Lidia trabajaba en la Casa de las Amé-

ricas, como parte de un pequeño grupo convocado por Haydée Santamaría*

* “A sólo cuatro meses del triunfo de la Revolución Cubana, el Gobierno Revolucionario, por la Ley 299 del 28 de abril de 1959, creó la Casa de las Américas, institución con personalidad jurídica propia, que realiza actividades de carácter no gubernamental, [...]. La Casa fue inaugurada el 4 de julio de 1959 en un acto presidido por el ministro de Educación, Armando Hart Dávalos en el edificio de la antigua Casa Continental de la Cultura.

[Es una] Institución cultural de integración sociocultural con América Latina, el Caribe y el resto del mundo. Difunde el material artístico y literario de América y el Caribe por medio de actividades de promoción, conciertos, concursos, exhibiciones, festivales, seminarios. Fundada en 1959 por Haydée Santamaría, y presidida por Roberto Fernández Retamar, la Casa de las Américas divulga, investiga, auspicia, premia y publica la labor de escritores, artistas plásticos, músicos, teatristas y estudiosos de la literatura, las artes y las ciencias sociales del continente; cuya integración cultural alienta; al tiempo que fomenta el intercambio con instituciones y personas de todo el mundo. Está concebida como un espacio de encuentro y diálogo de distintas perspectivas en un clima de ideas renovadoras.

Cuando todos los gobiernos de la América Latina, con la excepción del de México, rompieron relaciones con Cuba, la institución contribuyó a impedir que los lazos culturales entre la Isla y el resto del continente se cortaran en forma total. La Casa difundió la obra de la Revolución y propició la visita a Cuba de muchos intelectuales que se pusieron en contacto con la nueva realidad del país. Haydée Santamaría, heroína de la lucha revolucionaria, presidió la Casa de las Américas desde su fundación hasta 1980, año en que falleció. A su clara visión integradora y latinoamericanista, a su sensibilidad y talento, a su generosidad y comprensión debe la Casa de las Américas ser lo que es en la actualidad. A partir de 1980 la Casa de las Américas fue presidida por el pintor Mariano Rodríguez Álvarez y desde 1986, por el poeta y ensayista Roberto Fernández Retamar”. (Ecured, “Casa de las Américas, [en línea]: https://www.ecured.cu/Casa_de_las_Am%C3%A9ricas. Fuente consultada el 5 de marzo de 2020).

[como ya lo ha comentado en otras entrevistas] *para fundar y organizar esa institución. Se les pidió participar en el proceso de intervención de las escuelas privadas, y a Lidia le correspondió una ubicada en la calle Obispo, cuyo director, dice, ayudó mucho porque fue de los que asumieron una actitud positiva.*

«Teníamos que ser muy respetuosos. Nuestra labor era revisar toda la escuela, sus documentos económicos; ver cómo funcionaba, precisar cuánto valía, porque la nacionalización también supuso indemnización. Se imponía ser muy cuidadosos al rendir la información sobre las condiciones de esos centros, pues pasaban al patrimonio del Ministerio de Educación. Fue necesario conversar con los padres y los niños, con lo cual aprendí mucho, y el ir y venir por esa calle llena de personas y de los chicos entrando a las aulas, me dio una visión de los diferentes tipos de escuelas».

Afirma la doctora Turner que desde aquel momento comprendió que la

nacionalización de la enseñanza era el único camino posible para garantizar el cumplimiento de lo certeramente expresado por José Martí, cuando se refirió a que al nacer la persona tiene el derecho a que se le eduque y, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.

«Me parece que esto es lo que ha guiado muchas de las cosas hechas en la Revolución, expresó Lidia. Todo el que nace, donde sea y como sea, tiene ese derecho, y de no dárselo estamos incumpliendo nuestra propia Constitución. Pienso que un país solo puede garantizar ese derecho si posee los medios para que todo el mundo se eduque». (Felipa de las Mercedes Suárez Ramos, “Aniversario 55 de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza: Garantía para un derecho”, entrevista publicada el 4 de junio de 2016, [*en línea*]: <http://www.trabajadores.cu/20160604/aniversario-55-de-la-ley-de-nacionalizacion-de-la-ensenanza-garantia-para-un-derecho/>. Fuente consultada el 10 de enero de 2020).

UNA PEDAGOGA CUBANA COMPROMETIDA CON SU PUEBLO:
LIDIA TURNER MARTÍ



Fotografía de la Casa de las Américas en La Habana, Cuba, obtenida de Internet, enlace: <https://bit.ly/3aKNKfC>.



Fotografía de Haydée Santamaría (Fuente: <https://bit.ly/2Tukgg5>).

Los recuerdos que tiene Lidia al trabajar con Haydée Santamaría y en las diversas actividades en la Casa de las Américas los considera gratos. En una entrevista que le realizó Indira Iglesias Alarcón a Lidia, y que se publicó el 15 de julio de 2009, nuestra pedagoga comenta lo siguiente:

Comencé a trabajar junto a Haydée Santamaría como interventora de la Casa Continental, pues era una institución con un marcado carácter pronorteamericano y se necesitaba leer y revisar todos los archivos. Al año siguiente fundamos allí la Casa de las Américas y dentro de ella la biblioteca José Antonio Echeverría, la cual todavía existe. De esta tarea tengo recuerdos muy bonitos, porque éramos pocos, había mucho por hacer y trabajábamos como en familia, incluso participé en una de las comisiones para el otorgamiento del primer premio que auspició la institución. Tuve, además, algo que ver con la nacionalización de las escuelas privadas. (Indira Iglesias Alarcón,

“Lidia Turner, pedagoga de la ternura”, entrevista publicada el 15 de julio de 2009), [en línea]: <http://islalsur.blogia.com/2009/071506-lidia-turner-pedagoga-de-la-ternura.php>. Fuente consultada el 7 de enero de 2020).

Al paso de los años, Lidia Turner ha reflexionado sobre su participación en esa etapa importante de la isla cubana; en la misma entrevista, Felipa de las Mercedes Suárez Ramos rescata algunos de los análisis que la pedagoga ha realizado:

La doctora Turner Martí opina que la Ley de Nacionalización de la Enseñanza se promulgó en el momento necesario, pues años antes o después no hubiera sido posible. Al inquirir acerca del papel que le correspondió a esa ley en la transformación de la enseñanza en nuestro país, respondió que ocupa el primer lugar y fue aprobada en el momento propicio para a partir de ahí, tener asegurado que toda persona, independientemente de su edad, color de la piel, lugar de residencia, y de

cuanto la rodeara, tuviera acceso a la educación.

«Creo que fue un acicate para determinar los problemas existentes en la educación que hasta entonces recibía una parte de la población; analizar su contenido y compararla con la que se brindaba en otras partes del mundo, para hacerla mejor. Estuve muy unida a ese proceso de perfeccionamiento, que entrañó una revolución, una transformación total de lo heredado de la república y de la tiranía que había precedido a la Revolución, valorando lo bueno, lo regular y lo que era necesario eliminar. A esa etapa se le llamó de revolución, de cambios: fue una revolución dentro de la Revolución. Pero a partir de ahí nos percatamos de que teníamos que permanecer haciéndolo, pues así lo imponían la vida, la ciencia, la multiplicación de los conocimientos. Esa es la razón de que, si bien a lo hecho en 1972 y 1973 se le llama el primer perfeccionamiento del sistema nacional de educación,

cada cierta cantidad de años haya una etapa de análisis, diagnóstico, pronósticos de qué puede cambiar, y volvemos a mejorar planes de estudios, programas, libros de texto, labor a la cual seguimos llamando proceso de perfeccionamiento. Por esa razón ha habido varios».

Advierte la pedagoga que en estos momentos el perfeccionamiento es más profundo, porque estamos viviendo un cambio de época, y se impone preparar al ciudadano en consonancia con ello para que pueda, como dijo Martí en cuanto a educar, que es poner al hombre a nivel de su tiempo para que flote sobre él.

«En esos estudios participan profesores, especialistas, los propios estudiantes, o sea, todo el que ha podido ayudar a mejorar el sistema actual. Siempre habrá dificultades que objetar, de ahí que no se emplee el término de cambio, pues se trata de perfeccionar lo existente, para lo cual siempre habrá que ir atrás y recordar que esa historia empezó en el

momento en que a todos se les dio la oportunidad de formar parte de ella». (Felipa de las Mercedes Suárez Ramos, “Aniversario 55 de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza: Garantía para un derecho”, entrevista publicada el 4 de junio de 2016), [*en línea*]: <http://www.trabajadores.cu/20160604/aniversario-55-de-la-ley-de-nacionalizacion-de-la-ensenanza-garantia-para-un-derecho/>. Fuente consultada el 10 de enero de 2020).

El compromiso adquirido por Lidia con su país y en favor de la educación se afirmaba cada día, aun cuando las condiciones personales de nuestra connotada profesora la pudieron quizá detener. Ya para entonces estaba casada, tenía un niño pequeño y había otro en camino, pero había algo más fuerte, capaz de hacer combinar la situación familiar y los retos que se estaban presentando en su país: *su vocación y amor por la educación*. En la entrevista que Lidia me concedió en febrero de 2020 habla un poco sobre esa disyuntiva:

Mi vinculación con la Campaña Nacional de Alfabetización [promovida por el gobierno revolucionario en 1961] estuvo condicionada al embarazo de mi segunda hija que nacería en noviembre y yo estaba trabajando en la Casa de las Américas [en 1959] que era sede de la organización de la Campaña. Allí residí la Comisión Nacional de Educación y fui invitada a pertenecer a ella. No pude alfabetizar en las montañas como hubiera sido mi deseo por encontrarme en estado de gestación; es por eso que tuve que alfabetizar en La Habana en horas de la noche, pero logré el regocijo de que una familia aprendiera a leer y a escribir; ese proceso terminó en noviembre de 1961.

Además de la satisfacción de colaborar en la alfabetización de la familia antes mencionada, Lidia participó realizando otras acciones. Así lo indica nuestra pedagoga a Indira Iglesias Alarcón en la entrevista publicada el 15 de julio de 2009. Estas son sus palabras:

[Participé] *en La Habana, con algunas limitantes, pues tenía un niño pequeño y esperaba otro; pero sin duda esa fue una de las mejores experiencias vividas junto al pueblo cubano, por su gran contenido humano y trascendencia social. Al declararse Cuba Territorio Libre de Analfabetismo, hubo un llamado a todos los profesores y graduados universitarios en carreras afines a la Educación para integrar las becas donde sería formado el nuevo modelo de profesionales que el país necesitaba.*

Me uní a este programa en la parte de orden y clasificación de las clases. Después trabajé en un instituto politécnico donde se formarían maestros en materias de taller como Educación Laboral y algunos oficios; este radicaba en Ciudad Escolar Libertad y está un poco perdido en la historia de los centros pedagógicos, a pesar de existir primero que el Varona [Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”]. Desde ese momento fui profesora, jefa de cátedra y asesora de la asignatura Espa-

ñol-Literatura en el territorio que hoy comprende las provincias habaneras y la Isla de la Juventud. (Indira Iglesias Alarcón, “Lidia Turner, pedagoga de la ternura”, entrevista publicada el 15 de julio de 2009, [en línea]: <http://islal-sur.blogia.com/2009/071506-lidia-turner-pedagoga-de-la-ternura.php>. Fuente consultada el 7 de enero de 2020).

En la entrevista que le realizó el medio periodístico Nota 22 a Lidia, y que se publicó el 24 de julio de 2013, nuestra pedagoga aportó otras satisfacciones de su participación en la Campaña de Alfabetización en 1961, y refiere algunas reflexiones al respecto:

Yo tengo un artículo publicado el año pasado [en 2012] en una revista sobre educación, donde hablé sobre La Campaña [de Alfabetización]; el título que le puse fue: “La gran epopeya”. Cuando se hace la historia de un lugar, en cualquier país, siempre hay epopeyas. La Campaña fue una de ellas, si no se hubiese hecho eso, Cuba no hubiera podido hacer

lo demás. Creo que fue la base, después aumentaron las escuelas, se democratizó la educación, derechos para todos a estudiar. Pero primero habría que saldar esa deuda que, según Simón Rodríguez, es inhumana. Él decía que era inhumano que un hombre no pueda leer ni escribir.*

*Entonces yo participé como maestra. No pude terminar hasta el 22 de diciembre [de 1961] la campaña** porque nace mi segunda hija en los finales. Una de las mejores cosas que me pasó es que se hizo el llamado de todos los alfabetizadores y se preguntó qué tenían que hacer los jóvenes; la respuesta fue estudiar. Y yo tuve la dicha de trabajar en los primeros años del Plan Beca. Así que conocí a esos jóvenes*

* Simón Rodríguez fue “pedagogo, pensador filosófico, escritor de densas obras de contenido histórico y sociológico, y conocedor a fondo de la sociedad hispanoamericana. Fue maestro y mentor del Libertador Simón Bolívar”. (Ecured, “Simón Rodríguez”, [en línea]: https://www.ecured.cu/Sim%C3%B3n_Rodr%C3%ADguez. Fuente consultada el 4 de mayo de 2020).

** La doctora Lidia Turner concluyó su participación en la Campaña de Alfabetización en La Habana en noviembre de 1961, debido al embarazo avanzado de su segunda hija, que nació a finales de ese mes.

que estaban por debajo de los grados que debían tener porque muchos no habían podido seguir estudiando, aunque tenían el afán de hacerlo. Haber participado en este Plan me dio muchas herramientas de lo que es participar de una revolución. La educación es revolución [...].

[...] la Campaña sola no hubiese podido resolver casi nada. El que aprende a leer y a escribir, por desuso pierde lo que ha aprendido. Yo creo, entonces, que el éxito mayor y que nunca se menciona fue el Plan de Seguimiento: todo el que se alfabetizó debía seguir estudiando, por lo menos, seis años. Además de, por supuesto, crear aulas cerca de las casas, de los centros de trabajo, y en el campo. Pues, todo el que se alfabetizó quiso y pudo, en su mayoría, llegar a tener un sexto grado que entonces consolida el haberse alfabetizado. Que no se consolida sólo con aprender porque eso se olvida; hay que mantenerlo. Hoy Cuba tiene un nivel de noveno prácticamente. Es decir, un nivel medio. (“La pedagogía del «Che»”, entrevista publicada el

24 de julio de 2013), [*en línea*]: <https://www.nota22.com/noticia/7234-la-pedagogia-del-che.html>. Fuente consultada el 9 de enero de 2020).

[En cuanto a considerar la Campaña de Alfabetización y la Ley de Nacionalización de la Enseñanza como dos acciones conjuntas, Lidia comenta que] *la alfabetización fue la base, porque dio acceso a la educación a un por ciento grande de personas que no habían tenido esa posibilidad. Es decir, la alfabetización fue la lucha por un derecho humano, como lo son el de comer, el de dormir [...], y si no se garantiza se violan los derechos de cada ciudadano. En mi opinión, fue una forma de pagar deudas, pero si se pagaba y seguían naciendo niños sin posibilidades de ir a la escuela, en x años habría el mismo cuadro de analfabetismo.*

Forman una unidad [la Campaña de Alfabetización y la Ley de Nacionalización de la Enseñanza]. La campaña dio el derecho a aprender a quienes ya habían pasado la edad de la escuela, y la inter-

vención de las escuelas estuvo muy unida a ella a los efectos de que se cumpliera el derecho de todo cubano a la educación, la cual si tienes que pagarla, pero careces de dinero con que hacerlo, simplemente no la tienes. Estas acciones demuestran que todos los pasos dados por la Revolución en función de la educación iban buscando la felicidad del ser humano, y Martí también dijo que educar es hacer al hombre feliz. Tú educas para que la persona sea plena, partiendo del concepto de que ser feliz es sentirse bien con lo que se hace». (Felipa de las Mercedes Suárez Ramos, “Aniversario 55 de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza: Garantía para un derecho”, entrevista publicada el 4 de junio de 2016, [*en línea*]: <http://www.trabajadores.cu/20160604/aniversario-55-de-la-ley-de-nacionalizacion-de-la-ensenanza-garantia-para-un-derecho/>. Fuente consultada el 10 de enero de 2020).

Otras reflexiones de Lidia sobre la importancia de la Ley de Nacionalización de la

Enseñanza y de la Campaña de Alfabetización de Cuba, y sus experiencias personales y profesionales, las comentó en la entrevista que le realicé en mayo de 2020:

La Nacionalización de la Educación fue un punto esencial ya que gran parte de la educación en Cuba era privada, mientras que la educación pública estaba en total abandono, por lo que miles de niños no asistían a la escuela primaria. La Nacionalización de la Educación fue un proceso fundamental realizado con sumo cuidado y que consiguió la desaparición de la enseñanza privada y que todos los infantes asistieran a la escuela y no surgieran nuevos analfabetos. La participación en estos dos procesos me marcó como educadora al poder contribuir a tener un país libre de analfabetismo, donde todos los niños pudieran ir a la escuela.

Aunque Lidia estaba comprometida con la Campaña de Alfabetización y con otras responsabilidades relacionadas con la educación, las clases en el aula son una actividad que desde

el primer momento “atrapó” a la pedagoga; ella misma lo expresó en el video “Día del educador Lidia Turner NTV 2017”, que se encuentra en YouTube: “[...]”:

Al triunfo revolucionario comenzó a trabajar en la Casa de las Américas, pero su amor por la pedagogía fue más fuerte: «Pero yo sentía el deseo del aula, del aula concreta. Participó desde ahí en la Campaña de Alfabetización, pero se me presentó la posibilidad de trabajar en un instituto tecnológico, que se crearon muchos al terminar la Campaña [...]». (Video “Día del educador Lidia Turner NTV 2017”, que se encuentra en YouTube, enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=SoKfxtY2xXc&t=4s>. Fuente consultada el 4 de marzo de 2020).

El amor por la docencia, después de muchos años, sigue siendo un amor real y vivo que hasta hoy en día Lidia Turner sigue cultivando. De la misma manera es su amor por la educación en general. Con las acciones que realizó en la Federación Estudiantil Universitaria, en el

Directorio Revolucionario y en la Campaña de Alfabetización promovida por el gobierno revolucionario en 1961 *Lidia entró en la historia de su país y no ha salido de ella; por lo contrario, la ha enriquecido. Su legado es ejemplo para muchos pedagogos de la Isla y de otros países.* Sobre esto me refiero más adelante.

**Esta obra puede descargarse completa
y sin costo de la página electrónica:
www.raulrojassoriano.com**

VIII. La investigación educativa en la formación de profesores, desde la perspectiva de Lidia Turner Martí

Una de las actividades relacionadas con la educación, sobre todo si la intención es la generación de conocimientos nuevos como un aporte de la experiencia docente, es la *investigación*.

Lidia Turner comenzó su trayectoria como profesora de una manera fortuita, mientras que la investigación educativa surgió en ella como una necesidad, hasta cierto punto. En la entrevista que me concedió en febrero de 2020 le pregunté sobre el momento en que decidió estudiar pedagogía y seguir por ese camino toda su vida. Ella me contestó en estos términos:

Yo nunca fui estudiante de la Escuela Normal para Maestros en mi adolescencia, pues al terminar la primaria superior no tenía la edad para entrar, por eso estudié el bachillerato y cuando estaba en tercer año empecé a dar clases en una escuela de día y seguía estudiando el bachillerato de noche. Sin embargo, desde los 16 años por la vía autodidáctica empecé a estudiar temas pedagógicos porque me hacían falta para el trabajo docente que realizaba.

Por otro lado, el Instituto Pedagógico “Enrique José Varona” ha sido también de gran importancia en la vida de nuestra pedagoga, pues ahí fue donde comenzó su interés sobre la investigación educativa, lo cual le ha dado oportunidad de aprovechar los resultados obtenidos para orientarlos a la formación de profesores. En la entrevista que me concedió en febrero de 2020 me comparte un poco de esa experiencia:

En el Instituto Pedagógico “Enrique José Varona” comienzo a trabajar en

1966 como profesora de Didáctica; posteriormente ocupé la jefatura de la Sección de Pedagogía, Vicedecana de Investigaciones, Vicerrectora de Inves-tigaciones y Vicerrectora Docente y Vi-cerrectora Primera, respectivamente.

Considero que el Instituto Pe-dagógico constituyó en mi vida la me-jor escuela. Cuando era Vicerrectora Primera en el Instituto tuve la respon-sabilidad de realizar una investigación de pilotaje de formación de profesores mediante la vinculación del estudio y el trabajo educacional que al genera-lizarse en el curso siguiente posibilitó la formación de miles de profesores de secundaria básica que suplirían el déficit existente en las secundarias bá-sicas en el campo. A estos graduados se les llamó Destacamento Pedagógi-co Manuel Ascunce Domenech.



Lidia Turner Martí formando profesores. Fotografía tomada del video: “Maestra de Maestros”, que se encuentra en YouTube.

Sobre la importancia de realizar investigación siendo docentes, tanto por lo valioso de los resultados que podamos obtener como por las diversas experiencias que vayamos adquiriendo al involucrarnos de esta forma en los procesos de enseñanza-aprendizaje, recuerdo algo que escribí en un libro:

El ámbito académico puede convertirse en un espacio para que los profesores y profesoras reflexionemos críticamente

sobre nuestra práctica docente y profesional, con el propósito de desterrar la concepción positivista de la educación y de los demás procesos sociales, en caso de que estemos de acuerdo en superar dicha concepción, que limita o impide cambios profundos tanto en la educación como en la vida social en general. (Raúl Rojas Soriano, Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología, op. cit., p. 20).*

* La corriente positivista está presente hoy en día en la educación y en la investigación de manera explícita o implícita. Dicha corriente se centra básicamente en el análisis de los aspectos externos e inmediatos de la realidad, utilizando técnicas que permitan la obtención de datos cuantitativos, *objetivos*. Para ello deja de lado la relación sujeto-objeto, es decir, trata de evitar a toda costa que la subjetividad esté presente en los procesos de conocimiento de la realidad, ignorando que la investigación es un proceso objetivo-subjetivo. Asimismo, en el análisis de la realidad solamente la considera en su desarrollo evolutivo, sin contradicciones estructurales. Su ideología conservadora orienta el análisis y propuestas de solución sin poner en peligro el sistema social. Un estudio más amplio del positivismo se encuentra en mi libro *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación* (capítulo IV), el cual puede descargarse *completo y sin costo* de mi página electrónica: www.raulrojassoriano.com

En una entrevista que realizó Indira Iglesias Alarcón a la doctora Lidia, publicada el 15 de julio de 2009, la insigne pedagoga señaló su aporte al Programa del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, que se creó en 1972:

Años antes me dieron la encomienda de hacer el pilotaje de lo que sería el Destacamento Pedagógico, básicamente en cuanto a la preparación de los alumnos para impartir clases desde el primer año de estudios. Mi aporte fue revisar, controlar y supervisar el cumplimiento, al pie de la letra, de las tareas del programa.

En 1977 convertimos los pedagógicos del país en institutos superiores, es decir, se independizaron de las universidades. Algo muy significativo fue la matrícula del ya Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV), pues llegamos a tener tantos estudiantes como hoy tiene la Universidad de La Habana. En ese tiempo me nombraron Vicerrectora Primera, pero nunca dejé la

docencia ni el vínculo con la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), el cual fue muy fructífero en cuanto a la promoción del deporte, la cultura y la investigación. (Indira Iglesias Alarcón, “Lidia Turner, Pedagoga de la ternura”, entrevista publicada el 15 de julio de 2009, [en línea]: <http://islalsur.blogia.com/2009/071506-lidia-turner-pedagoga-de-la-ternura.php>. Fuente consultada el 7 de enero de 2020).

En la entrevista que Lidia me concedió en febrero de 2020 comenta un poco más sobre la experiencia en el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech:

Me parece que la investigación sobre el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech fue fundamental en mi decisión de unir la investigación pedagógica a la docencia para el resto de mi vida. A ella siguieron numerosas investigaciones dirigidas respecto a cómo mejorar la formación de maestros, la búsqueda de nuevos métodos

para desarrollar sus cualidades, y su formación permanente, al igual que la necesidad de que se convierta en maestro-investigador permanentemente.

Esta necesidad de la que habla Lidia en su respuesta contiene múltiples implicaciones y compromisos, pues no se trata solamente de promover la investigación sino también de buscar la transformación social. Por ello:

[...] 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. (Raúl Rojas Soriano, *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, op. cit., pp. 19-20).

A principios de los años 70 del siglo XX Lidia comenzó una serie de líneas de investigación respecto a la labor docente. Sus pesquisas han tenido tal impacto que en la página electrónica de la *Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe (Encaribe)* se menciona lo siguiente:

Fue pionera en la investigación educativa en el medio cubano de los años setenta. Inició una línea de investigación sobre el maestro: su vocación y preparación inicial, la práctica docente, sus cualidades y misión social, hasta llegar a la concepción de la formación en el estudio y el trabajo docente, lo que se concretó en el denominado Plan Ceiba (1971), cuyo resultado, llevado a la práctica de forma experimental, devino tesis que la Dra. Turner continuó desarrollando con el concepto de Formación

integral del profesor, el cual comprende, además de las actividades académicas, las científicas, artísticas, sociales y deportivas. Desde su posición de Vicerrectora Primera, pudo aplicar esta tesis masivamente con éxito. (Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe [Encaribe], “Lidia Turner Martí”, [en línea]: <https://www.encaribe.org/es/article/lidia-turner-marti/1252>. Fuente consultada el 5 de enero de 2020).

En la entrevista que le realicé a Lidia en febrero de 2020 profundizó sobre el Plan Ceiba y lo que le motivó para desarrollar la línea de investigación sobre la figura del profesor, la cual inició en 1971:

En el año 1971 presenté en el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura un proyecto denominado “El papel de los institutos pedagógicos en la formación de los profesores”. Este proyecto consistía en vincular el estudio y el trabajo docente durante la formación del profesor, y por la demanda enor-

me de profesores en el país se propuso que a partir de décimo grado los estudiantes se prepararan y empezaran a ejercer la docencia quedándose a vivir en las escuelas secundarias básicas en el campo.

Allí recibían clases de preparación de los profesores de los institutos pedagógicos que viajaban diariamente a esa escuela y en la otra sesión los estudiantes impartían clases a los alumnos de secundaria básica.

En el curso 71-72 se realizó una prueba en las Escuelas Secundarias de Ceiba y en el curso siguiente se puso en práctica en todo el país. El equipo de profesores que dirigimos el proyecto realizamos un estudio teórico de la formación del profesor desde el punto de vista integral estudiando sus aspectos educativos, el del aprendizaje, la formación científica, así como la cultural y deportiva.

También le dimos seguimiento a una muestra de carácter nacional con grupos de estudiantes, y sus resultados. Esta forma de trabajo en la formación de profesores tomó el nombre de Des-

***tacamento Pedagógico Manuel Ascun-
ce Domenech. Yo convertí todo este es-
tudio en mi Tesis para aspirar al Grado
Científico de Doctora en Ciencias Pe-
dagógicas.***

Hay que considerar que los profesores-investigadores son hombres y mujeres inmersos en un contexto sociohistórico determinado, con exigencias y necesidades particulares y, por tanto:

[...] 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. (Raúl Rojas Soriano, Investigación-ac-

ción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología, op. cit., p. 41).

De este modo, la transformación social puede comenzar a lograrse con el apoyo de la educación y de los procesos de investigación sobre ella, que nos permitan orientar de forma adecuada la práctica social.

Al paso del tiempo Lidia reflexiona sobre su labor dentro de la investigación educativa; esto es lo que señala en una entrevista que le realizó *Prensa Latina*, la cual se publicó el 3 de diciembre de 2014:

Las investigaciones en el campo de la pedagogía constituyen hoy un pilar fundamental para la formación de maestros y las nuevas generaciones [...]. Nosotros llevamos muchos años trabajando en la formación de profesores, casi desde el triunfo de la Revolución cuando se crearon las universidades de este corte, y siempre se buscó formar profesionales a la altura de los tiempos que corrían [...]. En medio de ese empeño nos trazamos el objetivo de desarrollar la pe-

dagogía como ciencia, pues sin ella es imposible obtener nuevos aportes [...].

Tal propósito se logró en Cuba con creces a través de un plan de posibilidades para que los maestros pudieran investigar a través de trabajos de avanzada, posteriormente con los doctorados y en los últimos años en las maestrías. Hoy el profesorado cubano está en disposición de encontrar los mejores caminos para educar y enseñar; aseguró la doctora en Ciencias Pedagógicas. La pedagogía como ciencia la vemos mucho más reflejada en el siglo xx, pues con anterioridad muchos de los conocimientos de pedagogía no estaban basados en el resultado de investigaciones científicas [...].

[En esa entrevista se indica que Lidia] *Turner llamó a acelerar el paso en el campo investigativo debido a las necesidades que tiene hoy el mundo de formar nuevas generaciones de personas en medio de tantos avances tecnológicos.*

En la pedagogía [insistió Lidia que] hay que hacer un trabajo de con-

junto, y de la opinión que esta rama debe aliarse a otras disciplinas comprometidas con los seres humanos, de hecho, ya se hace, pero necesita más fuerza. Los eventos pedagógicos celebrados en Cuba con la presencia de expertos de diferentes latitudes son un respaldo al desarrollo de esta esfera [...].

Actualmente la isla mantiene un activo intercambio entre profesionales del sector a través de convenios de colaboración con otras naciones, donde se llevaron proyectos importantes entre ellos el programa de alfabetización Yo sí Puedo, que prueba la capacidad creativa de nuestros maestros [...]. (“Destacan importancia de las investigaciones pedagógicas en Cuba”, publicado el 3 de diciembre de 2014, [en línea]: <http://www.fidelcastro.cu/es/noticia/destacan-importancia-de-las-investigaciones-pedagogicas-en-cuba>. Fuente consultada el 9 de enero de 2020).

La labor de Lidia como formadora de profesores con base en las líneas investigación

que ha desarrollado durante mucho tiempo es admirable, pues ha sido muy cuidadosa en la formulación de los objetivos y orientación de los programas de estudio que ha diseñado, siempre con una visión crítica y propositiva. Al respecto, puedo decir que:

[...] 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. (Raúl Rojas Soriano, Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología, op. cit., p. 159).

UNA PEDAGOGA CUBANA COMPROMETIDA CON SU PUEBLO:
LIDIA TURNER MARTÍ



Lidia Turner Martí formando profesores. Fotografía tomada del video: “Maestra de Maestros”, que se encuentra en YouTube.

La página oficial de la *Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe (Encaribe)* resalta las aportaciones de Lidia en los procesos de investigación que ha llevado a cabo desde hace décadas:

Su gestión por la investigación fue un factor de impulso para el desarrollo de los centros formadores de maestros en Cuba. Su destacada labor la condujo a ocupar responsabilidades como Jefa del Departamento de Problemas Teóricos y Metodológicos de la Pedagogía, en el

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación, del que fue directora posteriormente hasta 1991. Fue la primera Presidenta del Tribunal Nacional Permanente de Grado Científico de Pedagogía de Cuba, y desde 1986 directora de la Sección de Ciencias Pedagógicas de la Comisión Nacional de Grados Científicos. (Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe [Encaribe], “Lidia Turner Martí”, [en línea]: <https://www.encaribe.org/es/article/lidia-turner-marti/1252>. Fuente consultada el 5 de enero de 2020).

Al comenzar a realizar investigación educativa Lidia no imaginó que llegaría a convertirse en *formadora de profesores*. Al respecto y también sobre el impacto de su labor en la educación cubana y de otras naciones, ella me comentó en la entrevista que me concedió, a través del correo electrónico en febrero de 2020, lo siguiente:

El formar profesores se convirtió en mí en una verdadera motivación en

el sentido de la ayuda que podía darle a la educación de mi país. Me agradó influir en las jóvenes generaciones de educadores para que hicieran de la educación una actividad creadora. Fui de las creadoras de los eventos científicos estudiantiles en los pedagógicos que luego llegaron a convertirse en eventos nacionales.

He trabajado en numerosos cursos de diplomados y maestrías en las universidades del país y en universidades de Argentina, República Dominicana, México, Argentina, Chile, Panamá, Aruba, Venezuela. En México graduamos cinco generaciones de Maestría en Investigación Pedagógica durante cinco años. El trabajo de formar Master en Investigación Pedagógica se desarrolló en la región de Guerrero. Durante ese tiempo realicé algunas investigaciones sobre la combinación del estudio y el trabajo en la escuela en la formación del maestro. Asistí a diferentes eventos en universidades mexicanas y a un evento

internacional acerca de la educación preescolar

En 1964 se funda el Instituto Pedagógico “Enrique José Varona” adscrito a la Universidad de La Habana. En ese momento yo trabajaba como Metodóloga Provincial en Ciudad de La Habana y como Profesora del Instituto de Superación Educacional. Esta labor tan vinculada al mejoramiento de los maestros y profesores me hicieron pensar en lo mucho que me gustaría trabajar en la formación de ellos.

En 1966 inicié como profesora del recién creado Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”, adscrito a la Universidad de La Habana. En este Instituto me desempeñé como Jefa de Departamento, Directora de la Sección de Pedagogía, Vicedecana de Investigaciones, Vicedirectora Docente, Vicerrectora de Investigaciones y Vicerrectora Primera, respectivamente.

En 1979 comienzo a dirigir el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas hasta 1989. Durante ese tiempo

también presto mis servicios como Profesora Asistente del Instituto Superior Pedagógico por la necesidad que sentía de mantener la docencia y el contacto directo con los profesores en formación. Fui nombrada en esta época Profesora de Mérito del Instituto Varona. Para mí el trabajar formando profesores se me convirtió en una necesidad y lo continuaré haciendo hasta el último aliento.

En la misma entrevista Lidia me comentó sobre cómo ha evolucionado, a través de los años, el proyecto de formación de profesores y la participación creativa que debe haber en los procesos educativos:

El proyecto de formación de docentes ha ido evolucionando a través del tiempo ya que ha tenido tres procesos de perfeccionamiento. La insistencia en la formación creadora del docente ha sido una constante en la formación, así como el contacto con la escuela desde el primer momento de formación.

La comprensión que Lidia posee sobre la problemática que viven los profesores como sujetos de cambio inmersos en un contexto sociohistórico específico (con necesidades y exigencias particulares, así como las expectativas que la población tiene sobre la labor de los maestros dentro de las aulas), surge luego de muchos años de experiencia docente y como investigadora en diversas líneas de trabajo en el campo educativo.

Sin duda, la fundamentación teórico-metodológica que nuestra pedagoga ha proporcionado a los programas de estudio de formación de maestros la hace una experta en la materia y, por tanto, *la convierte en una figura cuya autoridad moral e intelectual es un referente necesario cuando se realiza la consulta bibliohemerográfica en la temática educativa y, en especial, en la formación de formadores.*

**Esta obra puede descargarse
completa y sin costo de la página
electrónica:
www.raulrojassoriano.com**