

¿Cómo investigamos?

Tomo IV

Carlos Gallegos Elías • Antonio Mejía Martínez
Yolanda Paredes Vilchiz

coordinadores

¿Cómo enseñamos a investigar?

**¿Cómo investigamos?
¿Cómo enseñamos a investigar?
Tomo IV**

In memoriam Hugo Zelman Merino

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector • Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General • Leonardo Lomeli Vanegas

Secretario Administrativo • Leopoldo Silva Gutiérrez

Abogada General • Mónica González Contró

Director General de Publicaciones y Fomento Editorial • Javier Martínez Ramírez

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Director • Fernando Castañeda Sabido

Secretaria General • Claudia Bodek Stavenhagen

Secretario Administrativo • José Luis Castañón Zurita

Jefa del Departamento de Publicaciones • María Eugenia Campos Cázares

CENTRO DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y MULTIDISCIPLINARIOS EN CIENCIAS SOCIALES

Coordinadora • Mónica Guitián Galán

Secretaria Técnica • Elena Oros Martínez



**¿Cómo investigamos?
¿Cómo enseñamos a investigar?**

Tomo IV

In memoriam Hugo Zemelman Merino

**Carlos Gallegos Elías
Antonio Mejía Martínez
Yolanda Paredes Vilchiz**
coordinadores



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV.

Este libro fue financiado con recursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el proyecto "Formación docente interdisciplinaria: una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la investigación científica", coordinado por el Dr. Carlos Gallegos Elías, como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), PE-302512.

Tomo IV: *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? In memoriam Hugo Zemelman Merino*

ISBN 978-607-02-7925-6

Primera Edición: 25 de abril 2016.

Diseño de portada: Ma. Elena Sayún Hassaf
(www.tiempoespacio.net)

Reservados todos los derechos conforme a la ley

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Circuito “Maestro Mario de la Cueva” s/n,
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

Impreso y hecho en México/*Made and printed in Mexico.*

CONTENIDO

PRÓLOGO.	11
------------------	----

I

LO POLÍTICO, LA POLÍTICA, EL ANÁLISIS DE COYUNTURA Y EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN <i>Carlos Gallegos Elías y Gerardo Rosales Carranza.</i>	19
LA METODOLOGÍA EN LA TRADICIÓN SOCIOLOGICA <i>Fernando Castañeda Sabido</i>	31
REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL <i>Juan Ignacio Piovani</i>	47
LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. APUNTES METODOLÓGICOS <i>Guadalupe Valencia García</i>	65

II

HACIA UNA AGENDA EPISTÉMICO METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN, DESDE LA RED LATINOAMERICANA DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES <i>Daniel Carlos Gutiérrez Rohán</i>	81
REFLEXIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN TRES PROGRAMAS DE FORMACIÓN: ANTROPOLOGÍA, SOCIOLOGÍA, Y MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES (MACISO) <i>Juan Manuel Castellanos</i>	95
LA ENSEÑANZA DE LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN: HUELLAS Y HORIZONTES DE UNA EXPERIENCIA EXTENDIDA EN EL TIEMPO <i>Carlos Arturo Sandoval Casilimas</i>	129

OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES <i>Willy Soto Acosta</i>	143
--	-----

III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN, EXPERIENCIA DE SU ENSEÑANZA EN ESCUELAS DE ARTES <i>Vladimir González Roblero</i>	175
---	-----

ARTE Y FORMACION EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA <i>Tania Geraldine Patraca Paredes</i>	183
--	-----

SUBJETIVIDAD, OBJETO Y PROYECTO: APUNTES CRÍTICOS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS <i>Martín Retamozo</i>	207
---	-----

SOBRE EL TIEMPO PRESENTE NOTAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO PRESENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES <i>Alejandra González Bazúa</i>	229
---	-----

LOS SENTIMIENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE INVESTIGACIONES: ARISTÓTELES, WEBER Y MARX <i>Ma. de los Ángeles Sánchez Noriega A.</i>	239
--	-----

INSTRUCCIONES PARA HACER UN PROYECTO DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES (APUNTES DESDE EL SUR) <i>Martín Retamozo</i>	257
--	-----

DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES-INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES <i>Yolanda Paredes Vilchiz</i>	289
--	-----

In Memoriam Hugo Zemelman

PRÓLOGO

En septiembre de 2006, en la sede Ortega, en Coyoacán, donde se alojaba el anexo de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se llevaron a cabo las Primeras Jornadas de los Septiembreros Latinoamericanos, como resultado de la convocatoria que hicieron los profesores Hugo Zemelman Merino y Carlos Gallegos Elías, quienes desde varios años atrás se impusieron la tarea de organizar un Seminario Permanente de Metodología Contemporánea de las Ciencias Sociales (durante casi 10 años continuos), tarea con la que iniciaban la concreción del objetivo de constituir un espacio de reflexión sobre la construcción del conocimiento en América Latina, a la luz de las condiciones emergentes nacidas de la lucha contra las dictaduras de los años 70 del siglo pasado.

Acudieron a distintos foros universitarios, Coordinaciones de Posgrado en Estudios Políticos, en Estudios Latinoamericanos, siempre con la finalidad de promover la reflexión histórica y política para difundir una forma alterna de construcción del conocimiento en América Latina. Lo anterior desde la perspectiva de la lucha intelectual que significa un pensamiento periférico a la visión hegemónico-occidental, en la que se han visto inmersas las ciencias sociales, pues su estudio y difusión, así como el cerrado constructo de redes de intelectuales “es una construcción con la cual se ha propiciado una lógica epistémica al interior de occidente y de lo que fuera de occidente se piensa desde occidente” (Rosales, 2014, p.4).

El objetivo de los Seminarios permanentes fue desde sus inicios despertar entre los universitarios, estudiantes de licenciatura, de posgrado y profesores el interés por reconocer la producción científico social que emergía con problemáticas insólitas en una América Latina contemporánea.

La región latinoamericana para los años 80 del siglo pasado se reconstruía, de la crisis producida a raíz de los acontecimientos de los 70's,

después del 11 de septiembre, después del asesinato de Salvador Allende y la caída del gobierno de la Unidad Popular, después de la llegada de las dictaduras en el cono sur de América Latina y después de la “guerra sucia” en México. Se dio entrada a nuevos conflictos como los que Centroamérica vivió en los 80 y comenzó el surgimiento del neoliberalismo con su deslumbrante y desmesurada movilización consumista y de consecuencias ambientales devastadoras, para un continente con grandes recursos naturales, caracterizado por su amplia biodiversidad que en aras del mercado se vio contaminado, viciado, eliminado.

En el momento en que la esperanza parecía haberse acabado, como proyecto, como futuro, la filosofía política abrió un espacio de reflexión, de atenta observación y de determinación de la posibilidad de transformación desde la perspectiva de la acción del sujeto, reflexivo, crítico, propositivo y capaz de, diría Zemelman, “darle alas a la esperanza, al futuro...” (Zemelman, 1998, p. 77).

La mirada de Hugo Zemelman puso en el plano de la discusión, la forma de investigar desde las ciencias sociales, expresó en cada una de sus intervenciones la lucha que se genera entre distintas formas de acceder al conocimiento, con una visión crítica surgida desde la reflexión sobre los hechos desencadenados a partir del golpe de Estado en Chile en 1973, la búsqueda del refugio en México y el surgimiento de los conceptos de exilio, refugio, migración cobran nuevas connotaciones.

Dio lugar a una amplia discusión entre pensadores que fueron construyendo una visión periférica a la explicación y difusión de los trascendentes hechos de los 70 en y para América Latina. Hugo Zemelman puso especial énfasis en señalar la producción del conocimiento desde la perspectiva política que implica su discurso, con ello daba voz y sentido a las percepciones latinoamericanas, recuperaba la centralidad del sujeto y la historia, en el proceso de construcción de realidades desde una lucha interna y crítica para sobreponerse a la hegemonía intelectual occidental.

Los Septiembreros Latinoamericanos, como Zemelman llamó al evento con el que se inauguraron estas Jornadas que se realizaron por tres ocasiones continuas celebradas en la UNAM, fueron el punto de partida de muchas otras reuniones que permitieron integrar más adelante un grupo de universitarios latinoamericanos, que preocupados por las construcciones sociales contemporáneas, hoy, en el siglo XXI pretenden una explicación que sustentada en el compromiso y la crítica permitan reflexionar y explorar los caminos latinoamericanos hacia un libre pensamiento social, configurados por sujetos activos, críticos y participativos.

En el año del 2006, el tema central propuesto fue el de “Pensamiento y producción de conocimiento: Urgencias y desafíos en América Latina”. Las instituciones convocadas fueron la Universidad de Nayarit, el Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y la Universidad Nacional Autónoma de México, que desde el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, hoy Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, insertas en el área de Metodología, contribuyeron a dar nacimiento a lo que hoy es la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, la cual ha organizado a la fecha 4 Encuentros Latinoamericanos Internacionales.

En esa reunión del 2006, Martín Retamozo de Argentina y Germán Guarrín de Colombia, vinieron a México y presentaron una propuesta de análisis que integrara la concepción de historicidad, vinculada a la de complejidad, totalidad y coyuntura. Hoy quizá resultan comunes sus disertaciones, no eran tan compartidas y reconocidas en aquéllos momentos, sobre todo porque tanto Martín como Germán, discípulos de Hugo Zemelman, iniciaban su vuelo independiente, pero no lejanos del pensamiento del propio Hugo. En esa primera reunión se unieron los profesores Enrique Dussel de México, Rafael Agacino de Chile, Guillermo Bustamante de Colombia, Nelson Maldonado de Estados Unidos, Raymundo Mier de México, coordinados por Hugo Zemelman y Carlos Gallegos.

Fue en la primera jornada de trabajo que se concretó el vínculo del pensamiento crítico latinoamericano, aunque vendrían otras más, que se compartirían con Boaventura de Sousa Santos y Enrique Dussel, entre otros pensadores. Las intervenciones de Zemelman permitieron transformar estos Encuentros Latinoamericanos en la Red Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales (RedMet) que tuvo su Primer Encuentro en la Universidad de Manizales, Colombia en el 2012 y celebró su Primer Coloquio Internacional en la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2013 (Encuentro ElMecs), eventos que marcaron una etapa de mayor alcance y madurez en el pensamiento latinoamericano y del que indudablemente la presencia de Hugo Zemelman fue estratégica.

En el mismo 2013, en el mes de enero, se inició un proyecto largamente acariciado, que él denominó el *Proyecto Chile-México*, con el que pretendía abrir un apartado al análisis de coyuntura (el futuro como posibilidad y potencialidad) desde la concepción histórica a través de la revisión específica de los elementos que hicieron posible el surgimiento del Gobierno de Unidad Popular (1970-1973).

En un análisis del proceso político, económico y cultural e ideológico, decía Zemelman:

...desde el cual potenciar, contribuir y fomentar una metodología de análisis de coyuntura mediante la articulación de procesos que permitan reconocer el despliegue en diferentes direcciones posibles de los hechos políticos a través del análisis de prensa de la época, de archivos institucionales o individuales y de documentación y bibliografía específica que nos permita reconocer los canales, las redes, los grupos de intelectuales y su impacto en la conformación de la ciencia social latinoamericana contemporánea... (Zemelman, 2013, p. 3).

En aquel proyecto (Proyecto Chile-México), se hizo una observación histórico-política desde la distancia que representaban los 40 años del Golpe de Estado en Chile y el papel que en ese momento jugó el Estado Mexicano, se buscó profundizar en la razón o sinrazón del golpe y del tipo de relación con el gobierno mexicano que acogió a un gran número de intelectuales exiliados chilenos.

Buscaba revisar el impacto que tuvieron los exiliados en México para la conformación de una clase intelectual progresista y crítica mexicana, su pretensión era crear un equipo de trabajo Chile-México que desde la revisión de los Archivos de Salvador Allende que él había resguardado y entregado recientemente a la Universidad Nacional en Chile, para que permitiera el acceso a los documentos que posibilitara entender qué había sucedido y entender la coyuntura que hizo posible el Golpe.

Una idea imprescindible del pensador chileno que a lo largo de los años se fue circulando, girando en cuanto a establecer elementos de continuidad y cambio, de homogeneidad y heterogeneidad en torno a sujetos políticos en relación a su rol, discursos y acciones, en situaciones de coyuntura en gestación y en desarrollo durante el gobierno de la Unidad Popular, con el estudio y análisis de un archivo de prensa recopilado por un protagonista fundamental del proceso, que constituye una fuente para el conocimiento de la historia del mismo y es de alta relevancia para la historia de Chile en el siglo XX y América Latina. Evaluar y reflexionar desde la metodología de la investigación en ciencias sociales, con la visión en perspectiva que proporciona el coyuntural, para extraer y establecer lecciones, enseñanzas y experiencia sobre un proyecto de transformación social como fue el de Salvador Allende, para dimensionar elementos de continuidad y cambio, referidos a nuevas realidades políticas en desarrollo presentes en los movimientos sociales contemporáneos.

A ello se refirió en el Seminario Intersemestral que dictó en el Posgrado de Estudios Latinoamericanos en el mes de agosto del 2013, propuesto enfáticamente y dirigido por él en torno al tema que le apasionaba en ese momento: el análisis de coyuntura, referido al estudio de los procesos históricos, donde se pueda identificar el tiempo y el espacio del proceso de un quiebre histórico y cómo se insertó en el complejo entorno internacional de la época.

Para configurar así una explicación que trascienda las fronteras de una región y mostrar en el devenir histórico su impacto más allá de sus propias límites naturales. “Siempre en la perspectiva de largo tiempo histórico, que metodológicamente supone saber resolver la relación entre corto y largo tiempo histórico y las racionalidades geopolíticas del control del espacio donde se ejerce una hegemonía”. (Zemelman, 2011, Tomo III, p.34)

El miércoles 2 de septiembre de 2013, Zemelman participó en el Coloquio Internacional “El estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en ciencias sociales” en el marco del Preencuentro ElMecs en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a través del Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales y organizado por el Nodo México de la REDMET, cuyo responsable es el profesor Carlos Gallegos Elías.

Ese día en la UNAM, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Hugo Zemelman dictó una conferencia magistral en torno a *Los retos actuales para la metodología de la investigación en ciencias sociales*, donde analizó y enfatizó la necesidad de integrar en la reflexión metodológica, una visión articuladora del investigador como constructor de realidades, donde los procesos contemporáneos, se conjugan en el tiempo, que sitúe al investigador en un contexto del conocimiento histórico-político, en un proceso de abstracción que considera la historicidad en las relaciones, que posibilitan la constitución de sujetos y subjetividades y con ello, la construcción de futuros posibles.

Planteó en ese momento la crisis de la metodología en la investigación. Donde un problema decisivo en el que un investigador se encuentra, en el momento de elegir tal o cual paradigma, es discernir entre la conciencia que es producto del análisis y la reflexión permanente. Lo anterior es la génesis de la construcción del criterio problematizador y conlleva la importancia de la aceptación gremial a costa de la anulación del pensamiento, pues el pensador puede caer en: “...la obscuridad del texto, de los criterios para elegir un paradigma es lo que hoy viene demarcando eso que llamamos crisis en la metodología de la investigación, sí hay una crisis en el pensa-

miento social de América Latina, creemos que los pensamientos pueden elevarse hasta las esperanzas y vivimos en un mundo de *expertisses*, o en el confrontamiento de vivir en un mundo simplista de la realidad, retomo lo dicho anteriormente en este encuentro de que pensar tiene que ver con romper, en lugar de mirar, explicamos; en lugar de describir, damos cuenta de procesos; el pensamiento se agota en deducciones intempestivas, se agota en un encapsulamiento *profesionalista* y *profesionalizante*, para dar lugar a que el pensamiento social sea sólo instrumental y algo inmediatamente útil, cualquier pregunta que no sea con sentido práctico e inmediato se desecha, así ¿cuáles son los criterios que tenemos para el investigador? Cuidado con seguir trabajando con conceptos cadáveres” (Zemelman, 2013, p.5)

Este libro *In memoriam a Hugo Zemelman*, expresa los puntos de vista de sus distintos discípulos, en el tenor de su vida intelectual a la que nos hemos referido líneas arriba, a su pensamiento, a su profunda vocación *latinoamericanista*, a la producción de formas crecientes de esperanza en el continente, desde la perspectiva de una construcción crítica del conocimiento.

Este libro tiene una característica adicional. En la búsqueda de favorecer la distribución social del conocimiento, con la intención de ampliar la difusión de estos textos, que entendemos como un ejercicio de rompimiento de desigualdades. Decidimos el uso del formato electrónico, para que más usuarios tengan acceso al mismo, desde todos los ámbitos geográficos y universitarios. Hoy, el proceso de aprendizaje se produce en cualquier lugar y en cualquier momento. Lo que es particularmente importante, porque este libro está dirigido a los colegas, profesores y alumnos que conforman la Red Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales (REDMET) que como su nombre lo indica, está formada por miembros en toda América Latina.

Agradecemos a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico los apoyos otorgados para la realización del Preencuentro ElMecs en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en septiembre del 2013; a la coordinación del posgrado en Estudios Latinoamericanos por su expresa solidaridad en la realización del Seminario Intersemestral dictado por Hugo Zemelman; a la Coordinación del Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales, sede del nodo México de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (REDMET); a los compañeros de la UNICACH, al Programa de Maestría en Enseñanza de la Ciencia, dirigido por la Mtra. Sandra Aurora González, por el apoyo irrestricto otorgado para la realización de los eventos de la Red; a Marco Antonio Franco Flores y Mariana Ríos Martínez, compa-

ñeros que durante su tránsito por la licenciatura en la FCPYS apoyaron incondicionalmente los trabajos del área de metodología y hoy desde la Universidad de La Plata, en Argentina, incursionan en el desarrollo de las redes de conocimiento, un proyecto de la REDMET, que busca formar jóvenes investigadores en Ciencias Sociales; al profesor Antonio Mejía Martínez, a Gerardo López García y con un especial agradecimiento a Gerardo Rosales Carranza y a Omar De la Rosa López, quienes a lo largo de varias semestres compartieron los trabajos de compilación, edición y difusión del Seminario Permanente, su apoyo irrestricto para dar seguimiento a los mismos, permitieron que por más de 10 años se hayan desarrollado ininterrumpidamente; a Demian Ernesto Pavón Hernández por su paciencia, su talento, por su atento y cuidadoso seguimiento en la revisión de los materiales que conforman este IV Tomo de la serie *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? In memoriam a Hugo Zemelman*.

En este trabajo, con mucho cariño recordamos al incansable filósofo, profesor, epistemólogo, voz del exilio, Hugo Zemelman. Es un esfuerzo por parte de todos los que de una u otra forma nos vinculamos a su pensamiento, a su trabajo, a su obra y por supuesto, a su persona. Hoy consideramos que su pensamiento es propositivo y necesario para observar, explicar, sistematizar y construir formas de resistencia ante los acontecimientos que cimbran a nuestro continente en todas sus regiones.

YOLANDA PAREDES VILCHIZ,
junio 2015

Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales
(CETMECS)-FCPYS-UNAM

FUENTES

Rosales Carranza, Gerardo (2014) *Análisis político de la ciencia política*. Tesis de Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública /énfasis en Ciencia Política), septiembre 24, 2014. FCPYS, UNAM, México.

Zemelman Merino, Hugo (1998) *El conocimiento como desafío posible. Conversaciones didácticas*, UPN, Universidad Nacional Cohuayana, Neuquen, Argentina.

———(2011) *Horizontes de la Razón*, Tomo III, Antrophos, México.

———(2013) *Proyecto Chile-México*, UNAM, México (documento inédito).

LO POLÍTICO, LA POLÍTICA, EL ANÁLISIS DE COYUNTURA Y EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN¹

*Carlos Gallegos Elías
Gerardo Rosales Carranza*

Quienes trabajamos en la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales y en el Proyecto PAPIME PE302512 Formación Docente Interdisciplinaria: una propuesta para la enseñanza aprendizaje de la investigación científica, hemos decidido dedicar este IV Tomo del libro *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* a Hugo Zemelman, un maestro y amigo de muchos de nosotros y un entusiasta colaborador de la Red, desde el II Encuentro en Hermosillo, Sonora.

Para este Coloquio: El estado actual de la enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en América Latina, nos entregó un texto titulado *Los desafíos que plantea al conocimiento social la construcción de futuro*; pero no hubo tiempo de formalizar la cesión de derechos de autor para su publicación, así que dedicaremos este primer trabajo a su obra.

Como tantos otros intelectuales y políticos chilenos, al producirse el golpe militar que acabó con el gobierno socialista de Salvador Allende, fue obligado a emprender el camino del exilio y en 1974, Hugo Zemelman se incorporó como profesor a El Colegio de México y a la entonces División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas en nuestra Universidad Nacional Autónoma de México, donde empezó a impartirnos Seminarios a quienes entonces cursábamos diversos posgrados en Ciencias Sociales. Una tarea en la que se mantuvo activo hasta sus últimos días en los cuales, el último Seminario que impartió, titulado: *Sociedad y Sujetos*:

¹ Agradecemos a los Profesores Daniel Carlos Gutiérrez Rohán, Gerardo López García y Antonio Mejía Martínez sus observaciones; a los Profesores Marco Antonio Franco Flores, Diego Quevedo Monroy y Mariana Ríos Martínez por su apoyo en la recuperación y ordenación de las distintas versiones del trabajo de Hugo Zemelman.

Adjuntamos el correo oficial de la RedMet, Nodo México: redmet.nodomexico@gmail.com

El análisis de coyuntura y su dimensión ética, en septiembre de 2013, fue precisamente en la UNAM en nuestro Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos; para el cual escribió expresamente su último trabajo: *El análisis de coyuntura como desafío metodológico del pensar político*.

Texto inacabado, que tal como siempre lo hacía, propuso como una suerte de guion para la discusión colectiva en ese último Seminario donde esperaba críticas y observaciones para retroalimentar las correcciones que darían lugar a la versión definitiva del trabajo.

Su trabajo contiene una perspectiva epistémica que entiende la construcción del conocimiento como un proceso centrado en la recuperación de las visiones históricas planteadas por y desde los sujetos subalternos, por sus demandas en el presente, así como sus expectativas frente al futuro. Siempre en el marco de una disputa por la definición de su identidad, su colocación social y su práctica política.

Un texto concentrado en el momento epistémico metodológico: el análisis de coyuntura, donde se ocupa del cómo pensar las categorías y conceptos que nos permiten el análisis, pero donde no explica el cómo hacer el análisis, que es un siguiente paso: momento metodológico técnico: el análisis coyuntural de lo político. El cómo hacer que recoja la reflexión teórica y su operación práctica.

Hacia poco, Zemelman había logrado regresar a la Biblioteca Nacional de Chile el Archivo Allende, que era el espacio donde debería haber estado siempre y que había traído consigo a México para su resguardo. Durante sus últimos años estuvo preocupado por cómo, a partir del acervo que guarda el Archivo, se podía explicar la coyuntura política que produjo el Golpe de Estado de 1973. A pesar de lo mucho que se había escrito, estaba convencido de que aún había y aún hay una tarea pendiente: explicar esa coyuntura política, social, militar en un marco que nos podría permitir entender por qué ocurrió lo que ocurrió. Tarea a la cual dedica la última parte del trabajo inacabado: *Pensar histórico y problemática de la construcción de proyectos sociales: la experiencia de la Unidad Popular 1970-1973*.

Excepcional en la bibliografía de Hugo Zemelman, porque en las dos primeras partes explica su propuesta teórica sobre lo que entiende por análisis de coyuntura y en la tercera, usa las herramientas que desarrolla para hacer un análisis coyuntural de lo político: la experiencia socialista de la Unidad Popular.

Subrayo excepcional -porque al menos en lo que conozco de su obra- es la primera vez que a una reflexión teórica metodológica, con un alto grado de abstracción, sucede un ejercicio de aplicación de lo abstracto

a un problema concreto, un análisis empírico de un momento histórico fundamental para entender el Chile contemporáneo, donde nos muestra vías para entender los procesos emergentes actuales.

Este hecho, aunado a que como he dicho antes, se trata de un material inédito, que conocemos colegas a quienes nos pidió hacerle comentarios y desde luego, quienes fueron sus alumnos en el Seminario de septiembre de 2013, me lleva a dedicar este trabajo a recuperar las ideas centrales de su último trabajo.

Su propuesta nace de la necesidad del pensamiento crítico de reflexionar cómo construir y cómo producir conocimiento científico opuesto a los paradigmas neoliberales dominantes. Línea de pensamiento desarrollada por científicos sociales latinoamericanos influidos teórica y analíticamente por: Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Fernand Braudel, Ernst Bloch, Alfred Schutz, Pierre Bourdieu, Sergio Bagú, Juan Carlos Portantiero y desde luego ahora: Immanuel Wallerstein, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Enrique Dussel y Pablo González Casanova.

Recordemos, que a lo largo del siglo XX, se construyó una lógica política asimétrica en la que emergieron y despuntaron sujetos y grupos hegemónicos que hicieron uso del conocimiento científico y tecnológico, para desarrollar prácticamente sin límite la necesidad de consumir los bienes que producían. El viejo estado-nación soberano y benefactor cedió el paso a un proceso de globalización creciente cuyos fundamentos están en el desarrollo y uso intensivo de ese nuevo conocimiento, que cambió los ejes de la articulación del poder económico y político, circunstancia que redefinió las prioridades políticas desde las lógicas hegemónicas y dio paso a una nueva configuración del orden mundial y a la obligada redefinición del carácter de la soberanía nacional de los Estados.

Proceso que se tradujo en una crisis explicativa de las ciencias sociales, que hasta 1970 habían servido para interpretar la realidad social, pero que se han mostrado incapaces de entender lo que ocurre desde entonces, con lo cual la pretensión de neutralidad, universalidad y objetividad constituyen un alegato aleatorio, que solo puede sostenerse si consideramos al sujeto y su historicidad.

Las nuevas necesidades impusieron nuevas dinámicas de organización del trabajo científico y académico e hicieron cada vez más evidente la urgencia de explicar los nuevos objetos desde otro ángulo de mirada, lo cual se tradujo en la exigencia de comprender la realidad desde otras ópticas, donde el tiempo es el eje indispensable para entender lo que ocurre hoy

para el rescate del sujeto y sus posibilidades de acción. Todo lo cual condujo a cambios en los planos: epistémico, teórico, metodológico en todas las ciencias para buscar una nueva racionalidad al uso de las herramientas tradicionales de los métodos y las técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Ahora el reto es cómo dar respuestas complejas comprensivas de lo que se pretende entender e incorporar en lo contingente.

En esas nuevas necesidades que impusieron nuevas dinámicas políticas, los grupos subalternos vivieron el fracaso de una utopía política e ideológica que había paralizado la capacidad explicativa del conocimiento social, lo cual planteó la exigencia de pensar la validez y la vigencia de las *epistemes* dominantes y a preguntarse sobre las posturas políticas posibles, sobre las conductas éticas que podía darse desde el exilio, la prisión o el aislamiento intelectual, desde un cubículo universitario o la clandestinidad.

Hugo Zemelman, en el exilio y en la imposibilidad de asumir una postura política partidaria, durante su estancia como profesor universitario en El Colegio de México, escribe la parte sustantiva de su obra, recorrida por la búsqueda de respuestas a una pregunta central: ¿cómo un sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad si quiere influir sobre ella?

Zemelman enfatiza principalmente en la necesidad de hacer un gran esfuerzo epistémico para trabajar desde una perspectiva que él llama reconstrucción articulada de la realidad, una opción explicativa donde pensemos la realidad como una totalidad, un acercamiento marcado por la apertura a nuevos *epistemes*, a la complejidad y a las múltiples dimensiones del análisis, donde nuevos acercamientos a la realidad nos permitan recuperar y resignificar la reflexión social, teórica y metodológica para trascender las inercias inscritas en el pensamiento y en la acción, para superarlas y traducirlas en futuros posibles, quizá como él diría: para potenciar los futuros presentes, para pensar la realidad en movimiento, apropiarse de su dinamismo e incorporar la exigencia de elegir entre los futuros probables el que queremos construir. Es decir: el análisis coyuntural de lo político.

GENEALOGÍA DEL ANÁLISIS DE COYUNTURA

Toda sociedad está situada en el tiempo, así que el conocimiento de la historia de los procesos sociales es condición necesaria para conocerlos y sólo si se comprenden se puede actuar sobre ellos. Como dice Martín Retamozo al presentar “El Ángel de la Historia”...*como un alegato a la esperanza de repositonar al sujeto autónomo y su pensamiento.*

Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir, tras los textos los impulsos (conscientes, inconscientes) que dictan los actos. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y crítica que exige la historia a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. “Comprender” es imposible sin “conocer”. (Vilar:1980).

Comprensión que abre la posibilidad de una previsión inteligente de los hechos a partir de un análisis correcto de sus factores. (Vilar:1980)

Por el contrario si conocemos de forma incorrecta o inadecuada esos procesos, inevitablemente tendremos una visión incompleta o parcial de su historia y no podremos explicar su presente porque nuestra visión incompleta seguramente devendrá equivocada, lo cual hará imposible una visión de futuro.

Conocer para comprender y explicar un proceso y pensar los futuros posibles supone conocer los hechos como son tal como acontecieron, nunca supone saber y menos creer.

Es necesario estar muy vigilantes y atentos a reconocimiento de los hechos, a su identificación, a contrastar una y otra vez la información que fluye desde diversas fuentes.

La memoria construye, no registra, podemos interrogarla para conocer los testimonios de los protagonistas, datos indispensables para la comprensión de un proceso social o de un hecho político, donde de nuevo y no es un dato menor: contrastar la memoria con los hechos, con los acontecimientos, con las intenciones, con las aspiraciones de cada acción que llevan a cabo cada uno de los agentes políticos que actúan en un campo de lucha, que no es otra cosa que el ámbito de tensiones y conflictos que pueden conducir al cambio.

Es indispensable una actitud vigilante, crítica, sobre lo que nos dicen las fuentes frente a lo que creemos, sabemos y conocemos sobre la información que arrojan.

Como en todas las ciencias sociales, nuestro objeto de estudio es la dinámica de las sociedades humanas que para entenderla y explicarla, hay diversas técnicas; una de ellas el análisis coyuntural, para ver a través de todos los aspectos relacionadas con la lógica de esos procesos y de sus combinaciones sucesivas. (Vilar:1974)

Técnica que puede tener un contenido económico, social, político, o bien, algo que las empresas, sobre todos las financieras hacen todos los días: el análisis de las condiciones de mercado para operar, el análisis de lo contingente para la toma de decisiones.

La dinámica de los procesos sociales que significa movimiento y por tanto contradicciones y tensiones, desestructuraciones y reestructuraciones de esos procesos son las claves del análisis de coyuntura. Momentos en el devenir de los grupos sociales y de los individuos que debemos poder identificar, reconocer, comprender y explicar para imaginar el rumbo de las direcciones posibles del cambio social.

En estricto rigor, la historia es una sucesión de coyunturas. Por lo tanto es necesario explicar qué es coyuntura, que aquí entendemos *como el conjunto de las condiciones articuladas entre sí que caracterizan un momento en el movimiento global de la materia histórica (Vilar:1980)*, un momento en la historia de los grupos sociales o de los individuos en la historia.

De este modo si toda sociedad está situada en el tiempo y si la historia es una sucesión de coyunturas, entonces es claro que la categoría analítica más amplia y comprehensiva para explicar lo que nos interesa es la noción del tiempo

...el flujo incesante de sucesos, un continuo fusionado a un cambio perpetuo. Los sucesos pueden adquirir las más diversas formas, incluso pueden aparecer como tramas temporales eternas o inamovibles. Pero aún estas últimas deben ser consideradas en el marco de la duración, del movimiento, pues sólo con respecto a la mutación es posible hablar de lo que aparece como inmutable o como sempiterno. Dicho de otra manera: sólo en su fluir temporal, en la calidad de sus ritmos, fundan su existencia los mundos conocidos e imaginados: el tiempo cósmico del universo, el tiempo mítico del pensamiento arcaico, el tiempo ritual de las sociedades, y todos los otros tiempos que de manera individual y colectiva concebimos y experimentamos. (Valencia:2002)

Duración, cambio y movimiento dan cuenta de la sucesión de momentos y de la complejidad del tiempo cuya concreción se expresa necesariamente en el presente.

Complejidad analítica que Marx y muy posteriormente Gramsci, enfrentaron al hacer el análisis de coyuntura de realidades próximas a ellos.

Marx por ejemplo, en el *18 Brumario*, explica un fenómeno histórico desde una construcción teórica y metodológica donde recupera los distintos tiempos y espacios de cada uno de los sujetos sociales que actúan en la realidad que analiza. Desagrega cada momento y cada sujeto e identifica los acontecimientos que marcan los movimientos coyunturales de cada uno.

Condensa en el tiempo la historicidad de cada proceso de cada sujeto para dar lugar a la comprensión de la historia del proceso.

Comprender la historicidad supone en primer lugar reconocer el lugar del sujeto, supone reconocer el presente y en él, las posibilidades de futuro, las posibilidades de actuar, justamente la esencia del *18 Brumario*: todos y cada uno de los sujetos que actúan bajo circunstancias que no eligieron y buscan en el presente, el momento de la acción política, que los lleve a realizar su proyecto.

Lo que Marx hace es claramente un análisis coyuntural de lo político; pero no reflexiona sobre la coyuntura. No hay una propuesta teórica ni metodológica. Explica un proceso desde la historia de cada uno de los sujetos que ahí actúan. Identifica los distintos tiempos en el tiempo del proceso, por lo cual no se le puede considerar como un teórico de la coyuntura.

Gramsci en cambio sí puede ser llamado con toda justicia un teórico de la coyuntura, porque tal como propone Portantiero, quien se pregunta por un *canon* metodológico que permita relacionar el tiempo orgánico con la actualidad, la estructura con la superestructura (o sobre estructura) que nos sirva para explicar cómo se produce el encuentro de las distintas temporalidades propias de cada una de las fuerzas sociales, económicas o políticas que concurren en un proceso para producir un acontecimiento. Un momento de inflexión que abre el camino a un proceso distinto: el inicio o el cierre de una coyuntura, fuerzas en tensión que confluyen y en ese momento se abre la posibilidad de divergencia.

Ese momento, nos dice en su conocido *Maquiavelo. Sociología y ciencia política*, es el de la política, donde se activan los procesos para construir un futuro deseado. Es el momento de la primacía de la política, porque en rigor “lo que hay de realmente importante en la sociología no es otra cosa que ciencia política”. (Portantiero:1977)

Y recordemos cómo Gramsci en el *Análisis de situaciones y correlaciones de fuerza* propone cómo plantear y resolver:

un análisis acertado de las fuerzas que operan en la historia de un cierto periodo y para determinar su correlación. Hay que moverse en el ámbito de dos principios: 1) el de que ninguna sociedad se plantea tareas para cuya solución no existan ya las condiciones necesarias o suficientes, o no estén al menos, en vías de aparición y desarrollo; 2) el de que ninguna sociedad se disuelve ni puede ser sustituida si primero no ha desarrollado todas las formas de vida implícita en sus relaciones.

Idea que recupera la propuesta de Marx en la *Introducción a la crítica de la economía política*.

La comprensión de los fenómenos de coyuntura debe tener presentes estos dos principios metodológicos, porque su conjunción nos permitirá reconocer cuándo estamos frente a un movimiento orgánico o un fenómeno de coyuntura.

Al recuperar la genealogía del análisis de coyuntura, debemos recordar otro autor fundamental que es Walter Benjamin, quien en sus *Tesis sobre la historia* en la Tesis XIV, nos recuerda que la historia es objeto de una construcción cuyo marco no es el tiempo homogéneo o vacío sino lleno del “tiempo el ahora”...el *kairos*, el tiempo histórico lleno en el cual cada instante contiene una posibilidad única, una constelación singular entre lo relativo y lo absoluto (Adorno, en carta a Horkheimer:1941), tiempo histórico que conecta el pasado, el presente y el futuro.

De esta forma, en Benjamin cobrará una importancia central el sujeto que escribe la historia, es decir aquel que toma decisiones en el ahora.

En esta dirección resulta pertinente recuperar al filósofo alemán Ernst Bloch quien ve en el hombre o en el sujeto tanto a la historia como un determinado tipo de conciencia anticipadora. Desde estos dos elementos es posible comprender a grandes rasgos su idea sobre *lo-todavía-no-llegado-a-ser*.

La relación que Bloch establece para la construcción de la historia se proyecta hacia el futuro, atravesado por la idea de la utopía posible, donde la realidad y el mundo encierra en sí mismo la posibilidad de lo nuevo (*novum*), el mundo es posibilidad, nada está decidido aún, todo es todavía, incluido el fracaso.

Más cerca de nosotros es necesario revisar con la mayor atención la obra de Braudel, Vilar, Kosik, Wright Mills. Todos ellos se esfuerzan en pensar cómo ordenar la observación de los objetos sociales, porque lo cognoscible posee una organización y el primer requisito de toda ciencia es esforzarse por conocer las lógicas de articulación de la realidad. Ni lo social es un azar, ni lo conocemos por azar, como lo señala Sergio Bagú. (Bagú:1970)

Zemelman se nutre de esas fuentes, enriquece esta línea de pensamiento y propone entender la historia como una secuencia de coyunturas; lo cual metodológicamente, requiere que todo fenómeno social tenga que abordarse como escenario de sujetos, de muchos y diferentes sujetos, en el momento en el que construyen el presente. (Zemelman: 2013)

Propone dos exigencias metodológicas:

1. *El pensamiento tiene que seguir a la historia en el sentido de adecuarse creativamente a los cambios de los procesos históricos. Esto supone asumir muchas cuestiones, por lo menos dos que son básicas: una, que los fenómenos históricos no son fenómenos lineales, homogéneos,*

simétricos, ni están sometidos a la mecánica celeste de nadie; son fenómenos complejos en su dinamismo, en el sentido en que se desenvuelven en varios planos de la realidad, no solamente en uno y son a la vez macro y microsociales. Esto supone, por ejemplo, que tenemos que estudiar esos fenómenos históricos en varios recortes de la realidad y no solamente en uno. Esa es una primera exigencia. (Zemelman:2005)

- 2. La segunda involucra al problema del tiempo. Las temporalidades de los fenómenos son muy variables, los tiempos son múltiples, no hay un solo tiempo que fije el fenómeno, sino muchos tiempos y eso, evidentemente, es uno de los grandes desafíos para el conocimiento. Existe una tendencia a lo factorial, a reducir el fenómeno complejo a un factor o conjunto de factores, y analizar éstos en términos de la lógica de determinación causa y efecto. El problema es que eso no siempre ocurre en los fenómenos sociales, pues puede haber múltiples factores aplicables o existentes en distintos niveles de la realidad. Los fenómenos históricos no ocurren de manera plana, longitudinal, sino tienen lugar a través de coyunturas, las cuales forman parte de los procesos, de las tendencias a largo plazo, y eso tenemos que tomarlo en cuenta. Y por último, los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, sociales, institucionales, etcétera, sino que conforman una constelación, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente. (Zemelman:2005)*

El pensar epistémico constituye el pensar capaz de percibir que la realidad siempre está en movimiento, más allá de las certezas teóricas. Dos son las categorías que revelamos desde esta postura, sin menoscabo de otras, porque representan el perfil básico del análisis de coyuntura: la articulación y la potenciación.

La articulación alude a la idea de que la realidad es una compleja red de relaciones en situaciones sociales determinadas... obliga a pensar en niveles de realidad y en relación entre niveles, lo que supone pensar en tiempos y espacios diferentes, en la medida que la articulación de un nivel con otro nivel en un tiempo uno no puede ser diferente en un tiempo dos; es lo que hemos definido como momento y secuencia.

¿Cómo definir el criterio de inclusión de diferentes niveles de realidad en un mismo momento histórico? ¿Qué elementos de determinados nive-

les tienen la capacidad para incluir realidades con un mayor margen en comparación con otro?

El primer paso es saber leer el momento desde un elemento articulador, ya que contiene determinadas posibilidades para reconocer realidades. El factor que puede cumplir la función de elemento articulador, valga como ejemplo, puede ser la presencia de un proyecto.

La segunda categoría es la de potencia (que supone) saber reconocer en la articulación los puntos de mayor potencialidad, que son los nudos donde actúan o pueden actuar los sujetos, que, por lo mismo, son los que deben reconocer el análisis. ...¿en qué nudo de articulación entre lo económico, lo político, lo cultural y lo institucional se puede reconocer la mayor capacidad de intervención de los sujetos, y, en qué medida esa intervención puede permitir construir realidades en tanto son nudos potenciables con mayores efectos de potencialidad que otros nudos?...Nos abrimos a márgenes que pueden reconocer distintas concreciones históricas, según sea la capacidad de construcción del o de los sujetos...a partir de la potenciación del sistema de necesidades de los individuos.

Estas ideas se pueden sintetizar en varias exigencias metodológicas:

1. En primer lugar, la realidad social exige ser concebida como espacio de posibilidades, no como objeto ni como conjunto de objetos. Espacios de posibilidades que se dan en contextos determinados;
2. Requiere pensar la realidad como construcción de sujetos y no como simple externalidad, o conjunto de estructuras en que se ubican los objetos;
3. Lo anterior supone pensar la realidad desde la potenciación antes que desde la causa. Por lo tanto, obliga a pensar la relación causa-efecto como parte de una situación que contiene un complejo de relaciones que configura espacios de potenciaciones posibles;
4. Para dar a lo que decimos una forma operativa, tenemos que pensar la realidad en situaciones que reflejen a este complejo de relaciones, tanto en el plano micro como macro social; de ahí que las situaciones tengan que ser incluyentes de posibilidades.

En suma: el análisis de coyuntura permite que los juegos tácticos no pierdan la perspectiva histórica en su papel de construir fuerzas y correlaciones de fuerza.

Pierre Bourdieu, un autor olvidado por Zemelman, lo resume muy bien: es en la relación dialéctica entre las disposiciones y el acontecimiento que

se constituye la coyuntura capaz de transformar en acción colectiva (es decir política) las prácticas objetivas. (Bourdieu:1972)

El legado teórico de Hugo Zemelman y su conducta política vertical, son un ejemplo que debemos tener siempre presente, sobre todo cuando nos preguntamos cómo enfrentar los nuevos problemas e imaginar nuevas respuestas.

FUENTES

- Bagú, Sergio. *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*, Siglo XXI Editores, México, 1970.
- Benjamin, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Introducción y traducción de Bolívar Echeverría. ITACA/UACM, México, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève-Paris, 1972.
- Gramsci, Antonio. en *Antología*, selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, Siglo XXI Editores, México, 1970.
- Löwy, Michael. *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. FCE. México. 2002.
- Marx, Carl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política 1857 – 1858*, T. I, Siglo XXI Editores, México, 1971.
- Retamozo, Martín. *El Método como postura. Apuntes sobre la conformación de la subjetividad epistémica y notas metodológicas sobre la construcción de un objeto de estudio*. Cuaderno de trabajo 9. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-PAPIME EN308004, México, 2006.
- Valencia, Guadalupe. *Pensar el tiempo desde las ciencias sociales*. Cuaderno de trabajo 12, Universidad Veracruzana, México, 2002.
- Valencia Lomelí, Enrique. *Metodología del análisis de coyuntura*, Tesis de Maestría en Sociología, Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe, Edición de autor, México, 1989.
- Vilar, Pierre. *Historia marxista, historia en construcción. Ensayo de diálogo con Althusser*, Anagrama, Barcelona, 1974
- Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Critica, Barcelona, 1980.
- Zemelman, Hugo. “La totalidad como perspectiva de descubrimiento” en Revista Mexicana de Sociología, Año XLIX, núm. 1. Enero-marzo, México, 1987.
- *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*, El Colegio de México. Anthropos. Barcelona, 1992
- *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos/UNACH/IPECAL-Barcelona, 2005.
- *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos/UNAM-FCPYS/IPECAL. PAPIME EN308004, Barcelona, 2007.

- “Hacia una estrategia de análisis coyuntural”, en Seoane, José coord.: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>
- El análisis de coyuntura como desafío del pensar político*, Inédito, México, 2013.

LA METODOLOGÍA EN LA TRADICIÓN SOCIOLÓGICA

Fernando Castañeda Sabido

El tema que quiero abordar es un tema muy complejo, es un tema que puede tener muchas rutas pero en este caso me referiré a la importancia de la metodología en la tradición sociológica.

La sociología es un discurso bastante complejo; es realmente uno de los saberes más complejos en el mundo moderno porque además pretende explicar algo que quizá inicia con el hecho de explicarnos a nosotros mismos la organización social de la cual somos part (Schütz: 1973).²

Y al explicarnos esto de la importancia de la sociología, la metodología también ha representado el recorrido de un camino más complejo, que abarca desde la historia misma de la sociología dado que, desde el principio, existió una relación muy importante, una relación que partía del propio origen, que ya estaba en la propia naturaleza de la sociología y de la importancia que siempre ha tenido la metodología para la construcción de su propia identidad, para la construcción de su propio espacio.

La sociología ha tenido varias resurrecciones, varios renacimientos, varias épocas y esas épocas además de las diferencias teóricas y de escuelas, esas épocas tienen mucho en común, quizá lo es tanto cómo se pensaba a sí misma la sociología y también paralelamente, sucedió con la misma idea del método, y del papel que ambos, el método y la metodología, jugaron en la construcción de este discurso sociológico.

La sociología ve al método como la forma de construir una identidad diferente, de construirse con un saber que sabe a nuevo, un saber que además tiene como característica importante la ruptura con la filosofía; al principio aparece como ruptura contra la filosofía de la ilustración pero en realidad a lo largo del tiempo, los sociólogos de la primera generación

² Schütz asume que los sociólogos partimos del supuesto de la existencia de otros hombres y no sólo de manera corporal y entre otros objetos, sino que sabemos que estamos dotados de una conciencia que es, esencialmente, igual a la mía.

y los sociólogos de la siguiente generación y de la generación actual, establecen una tensión muy fuerte con la filosofía, una tensión que aparece como crítica a la filosofía de la historia, crítica a la filosofía política clásica y a la teoría del contrato; crítica a la idea de que la historia puede tener un fin, la cual se vincula con la idea de que los sujetos pueden ser definidos apriorísticamente, como constituyentes de la sociedad y que tanto sus cualidades intelectuales, sus cualidades mentales, su conciencia—en el sentido clásico filosófico— es un *a priori*; son todos estos temas que la sociología enfrenta desde el principio y que intenta, constantemente, construir en su discurso y su identidad.

Es precisamente el rompimiento con ese tipo de elementos algo que muchos sociólogos han dicho al inicio, lo ha dicho Theodor Adorno, lo ha dicho Niklas Luhmann, muchos lo han dicho, no es entonces algo muy novedoso; lo que voy es sostener que la sociología tiene una relación compleja con la ilustración y en esta situación de construir su identidad la sociología se plantea dos cuestiones: una de reconocerse y dos, de pensarse como un nuevo discurso, como un discurso típicamente moderno que hoy en día la sociología enfrenta; ambas cuestiones van de la mano y dan lugar a otros dos tipos de problemas en el terreno del conocimiento.

Uno es que la ruptura con la filosofía da lugar a una discusión sobre el método y la metodología y el otro lo es como producto histórico nuevo. Esto es algo que ya había pasado entre Hegel y Kant pero que en la sociología aparece de manera más radical por el problema de la sociología del conocimiento y de la historia del conocimiento y ello como consecuencia de ser un producto históricamente nuevo (Habermas: 2011, p. 13).³

Hegel ya se lo había cuestionado a Kant a través de su propia idea en torno al problema de las condiciones universales de validez del conocimiento y el problema de la trascendentalidad del conocimiento, por un lado y por el otro, la misma idea Kantiana de que esto era un producto de la ilustración, un producto nuevo de la modernidad. Hegel encuentra en estas ideas una tensión que le hace a ver a Kant; por un lado es la única forma de conocer y por el otro es una

³ Este autor refiere su tesis sobre la crítica radical del conocimiento “ésta era mi tesis sustentada en el prefacio a Conocimiento e interés y que sólo es posible como teoría de la sociedad, sin embargo, en el desarrollo de esa tesis, seguí tratando, como antes, de explicar la normatividad del saber y la fuerza analítica de la autorreflexión por referencia a un sujeto en gran formato, implicado en procesos de aprendizaje. La destrascendentalización de las operaciones de este sujeto sólo condujo consecuentemente a una historia natural de la “especie humana”.

forma completamente nueva; esta idea es también una idea muy importante para la sociología (Hegel: 2010, 9. 33).⁴

Pero de regreso al tema, en los años sesentas particularmente en la tradición de la filosofía de la ciencia, muchos empezaron a hablar del modelo fuerte de la sociología del conocimiento como si esto hubiera sido novedoso en la sociología. No quiero decir que esto no sea novedoso para los autores que participaron en este debate, pero lo cierto es que ese tema no era novedoso para la sociología porque esto es propio de su origen, además del problema entre validez y las condiciones, las circunstancias sociales, el tiempo y el lugar en que se enuncia el discurso, son temas que ya estaban presentes desde el principio en la sociología, en sus primeros balbuceos, de tal suerte que estos dos elementos que van de la mano requirieron asumirse como un discurso nuevo frente a la filosofía de la ilustración y la idea misma de que al plantearse como un discurso nuevo, el problema no es solamente epistémico y metodológico sino también es un problema de auto-comprensión histórica, lo cual marcará mucho del manejo que la sociología hará del método y del papel de la metodología en la construcción de las ciencias sociales.

Hay que decir una cosa muy importante. La sociología es hija de la ilustración pero también es una especie de hija desencantada de los resultados de la revolución francesa, en cierta medida es un discurso crítico de lo que aparecía como uno de los productos de la ilustración; en general la sociología siempre ha sido un discurso crítico de la modernidad, es pura modernidad, pero al mismo tiempo es un discurso crítico de la modernidad, siempre lo ha sido y los sociólogos clásicos siempre lo vieron como las promesas no cumplidas; no sólo Marx, también Weber, quien lo planteó como el problema de la jaula de hierro (Weber: 2011), o Durkheim (Durkheim: 1984 y 1994) ante el creciente el problema de la anomia, por ejemplo. En general la sociología se planteó siempre como un discurso que se veía ilustrado porque apuesta a la razón y de hecho concretamente a la ciencia pero al mismo tiempo es un discurso y esa es la forma que sugiere

⁴ Hegel sostiene que no es posible considerar como algo científico la triplicidad kantiana, redescubierta solamente por el instinto, todavía muerta, todavía aconceptual, elevada a su significación absoluta, para que al mismo tiempo se estableciera la verdadera forma en su verdadero contenido y brotara el concepto de ciencia; el empleo de esta forma la reduce a su esquema inerte, a un esquema propiamente dicho, haciendo descender la organización científica a un simple diagrama.

su ruptura con la filosofía. Esto es muy claro en Comte⁵ o sea la diferencia entre la etapa metafísica y la etapa teológica, pero también es muy claro en Marx y es muy claro en casi todos los sociólogos que vendrán después. No obstante, los aportes de estos sociólogos son producto de la modernidad; son productos claramente modernos.

En este sentido, y a partir de ahora hay que hablar de la ciencia y no de las teorías del contrato, hay que hablar de los hechos sociales, de la realidad fáctica del mundo social; hay que hablar de las especulaciones, de las esencias abstractas, decía Comte;⁶ pero también Marx acomete hacia la teoría del contrato y a las teorías del Estado con la misma idea, la de una filosofía de la historia.

Por lo que respecta a la sociología, desde el punto de vista metodológico, desde sus orígenes hasta hoy ha sido un tema fundamental. Los autores citados y otros más, trataron de comprender específicamente el fenómeno social; éste es el problema que la sociología abordará como su elemento fundamental, sin embargo, en el transcurso del tiempo han existido largas discusiones sobre el método, ya sea en el terreno de la acción, sea en la discusión sobre el sistema o bien la estructura, etcétera. Éstas siguen siendo discusiones actuales, si bien son problemas de la inferencia estadística o de carácter práctico en todos ellos hay un problema, y éste es lidiar con una realidad compleja, huidiza, a la que hay que crear o construir con determinados criterios metódicos, determinados instrumentos o determinados supuestos ontológicos dependiendo de los caminos que se sigan; hay que manejar esto de manera que se pueda dar cuenta de ese fenómeno social y por esa razón, desde sus primeros pasos, surge ya una ambivalencia entre el concepto de método y de metodología.

⁵ Augusto Comte es el representante de la unidad humana y social y en su ley de los tres estados, señala que "...esta ley consiste en que cada una de nuestras concepciones principales, cada rama de nuestros conocimientos pasa sucesivamente por tres estados teóricos distintos: el estado biológico o ficticio; el estado metafísico o abstracto; el estado científico o positivo. En otros términos, por su propia naturaleza, el espíritu humano emplea sucesivamente en cada una de sus investigaciones tres métodos de filosofar, cuyo carácter es esencialmente distinto y aun radicalmente opuesto: ante todo, el método teológico, luego el método metafísico y finalmente el método positivo. De ello se desprenden tres clases de filosofías, o de sistemas generales de concepciones del conjunto de fenómenos que se excluyen mutuamente: la primera es el punto de partida necesario de la inteligencia humana, la tercera, su estado fijo y definitivo, la segunda destinada únicamente a servir como transición..." (Aron: 1970, p. 99).

⁶ En este sentido, Comte, al reflexionar sobre la sociedad de su época, describe e interpreta el momento histórico que la sociedad europea atravesó a comienzos del siglo XIX y a partir de estos datos, anunció el nacimiento de otro tipo de sociedad: científica e industrial, Véase Aron (1970) p. 96.

II. Por un lado surge lo que algunos han llamado hoy en día el instrumentalismo o una posición instrumentalista. Por instrumentalismo se entiende una buena parte del positivismo y lo que viene después y básicamente las metodologías y los instrumentos que pueden existir, inductivos o con pretensiones de inducción o con pretensiones de generalización de los fenómenos sociales, mediciones de probabilidades, etcétera; en fin, es una larga lista de elementos que en general hoy se agrupan en el tema del instrumentalismo.⁷ Y por el otro lado hay una posición realista y esto se ve desde la posición Comtiana porque lo que está haciendo Comte es heredar el planteamiento de Hume (Hume: 1992) sobre la idea de que la causalidad es un problema de experiencia, de que la causalidad es eminente del concepto, de que existe una dicotomía insalvable entre los juicios analíticos a priori y los juicios sintéticos a posteriori. Como producto de esta problemática, Comte habla de la etapa positiva como una etapa crítica de la filosofía, preocupada por esencias abstractas, especulativa, metafísica y le dota a la sociología un carácter comprometido con una idea de ciencia que atiende a las relaciones entre fenómenos, este es el problema de la causalidad y de la relación causal como relaciones fenoménicas.

Por su parte Marx y el materialismo representan una lucha constante por tratar de fundar un conocimiento de la realidad pero sin prescindir de ciertos supuestos ontológicos, de hecho, en buena medida podríamos llamarle una cierta antropología –aunque es una antropología que no plantea nada específico del ser humano sólo el trabajo como la condición de su producción y autoproducción– y de la relación del mundo natural y material con el sujeto (Marx: 1976, p. 25),⁸ es decir, el sujeto a través del trabajo hace la historia, se autoproduce y reproduce, se transforma y transforma su mundo; el pensamiento de Marx es, como algunos filósofos lo llamaron, protoforma de la praxis. Esta idea es muy importante porque en el fondo encierra mucho de lo que hay acerca de la discusión en el terreno realista, es decir, es esa relación causal del sujeto sobre el mundo y también del mundo sobre el sujeto.

⁷ Una buena parte de esta visión instrumental inicia con la idea de Max Weber respecto a la acción racional con arreglo a fines, posteriormente Habermas recupera esta idea y la reformula en varios de sus textos; particularmente véase *Ciencia y Técnica como Ideología* (1993)

⁸ Marx en su texto *La ideología alemana*, hace la distinción entre el hombre y los animales; tal distinción opera por la conciencia, por la religión pero sobre todo por el hombre mismo quien se diferencia de los animales en el momento en que comienza a producir sus medios de existencia.

En lo que corresponde a la parte de la dimensión instrumentalista, tal dimensión fue muy importante sobre todo para el proceso de institucionalización y profesionalización de la sociología desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. Esta concepción fue fundamental para dar un gran giro. Para dar forma a esta idea, es preciso observar antes que los sociólogos dedicados a la academia no pretendieron hacer un discurso académico, en el fondo, a pesar de que su discurso es un discurso contra la filosofía se parece más a ésta y a la ideología política que a lo que hoy podría ser la sociología como profesión o como discurso académico. La mayoría de los sociólogos, y filósofos del siglo XIX, veían a la ciencia más como un discurso político que alguno de carácter académico. En realidad Francia en esos momentos estaba más distraída en torno a las consecuencias del movimiento, por lo tanto, las academias francesas eran más un instrumento político que un instrumento dirigido a la construcción de un mundo académico.

El proceso de transformación ocurre en la segunda mitad del siglo XIX; hay muchas cosas que tienen que ver con esto, incluso institucionales, como el caso de la herencia alemana y su transformación curricular; también de la organización tradicional de la Universidad, entre otras muchas cosas que tienen mucho que ver en la transformación de los saberes. Estos saberes caducan, van surgiendo nuevas áreas de conocimiento, se autonomizan, se construyen objetos abstractos, por ejemplo la anatomía se separa de la fisiología, y en el mismo sentido va surgiendo, en el mismo campo, la química, diferentes ámbitos, la física, etcétera. Se consolidan objetos abstractos de conocimiento y en tal contexto se da el proceso de transformación de la sociología, del discurso académico, del discurso profesional.

Pero desde el punto de vista del método hay dos elementos fundamentales que quizá están mejor reflejados en Max Weber que es por un lado la separación de juicios de hecho y juicios de valor⁹ y la otra que lo acompaña y que es una consecuencia natural, la idea de que la sociología no funda la política y la política no funda a la ciencia. No se quiere decir con esto que los sociólogos no puedan –como a veces se le imputó a Max

⁹ Max Weber, en el prefacio a la revista “Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik” la cual, según dice, “ha querido ser, desde un principio una revista exclusivamente científica, que sólo trabajase con los medios de la investigación científica” se plantea ahí, en primer lugar el significado del hecho de que se permitan, en sus columnas “emitir juicios sobre medidas legislativas y administrativas o que se presenten propuestas prácticas referentes a ellas” y a continuación se hace una serie de preguntas tendientes a argumentar lo anterior: ¿cuáles son las normas para tales juicios? ¿Cuál es la validez de los juicios de valor que emite el enjuiciador o que un escritor utiliza como base para sus propuestas prácticas? (Weber: 1982, pp.. 6-7).

Weber— prescindir de sus ideologías, sino todo lo contrario, Max Weber no está diciendo eso y en su libro *La Ciencia como Vocación*¹⁰ lo deja muy claro. Lo que Max Weber sí dice es que los criterios por los cuales yo asumo posiciones políticas es por una elección, es decir, podemos tener intereses de conocimiento diferentes, podemos interesarnos en un mundo de fenómenos, de perspectivas diferentes pero el tipo de conocimiento, cómo lo construimos y los fundamentamos sobre los cuales se basa ese conocimiento, tienen ya una dimensión intersubjetiva.

La perspectiva que pueden tener diferentes sociólogos, por ejemplo, sobre el papel de la religión en la historia puede ser completamente diferente para cada uno, pero la forma en que eso se justifica se valida, es decir, debe mantenerse para que otros más puedan considerar que esos juicios son válidos, esto es un problema de fundamentación, no es un problema de posición política dado que la política tiene su forma de legitimación, de fundamentación diferente. Esto es muy importante porque la sociología, en ese sentido, se anticipaba en buena medida a lo que después vendrían a ser las teorías del método y la filosofía de la ciencia; el caso más típico es el de Karl Popper no obstante ya Max Weber había previsto el problema de la metodología como un problema de intersubjetividad y no como un problema simple de aprehensión de un fenómeno de la realidad, lo que más tarde Popper enfatizaría y quizá incluso el positivismo de Berlín, y quienes darían también sus argumentos en torno a la distinción entre el empirismo criterial y el empirismo psicológico. Estas distinciones fueron abonando el camino para una concepción del conocimiento más como conocimiento entre pares, como un conocimiento de especialistas, como un conocimiento en el que el problema del método es un problema que permite justificar frente a los pares los hechos que se afirman y que además establezcan conexiones de intersubjetividad.

En esta historia el caso de Max Weber es importante, sin embargo, hay toda una trayectoria, una trayectoria que viene tanto de la tradición del empirismo como de la tradición weberiana o las dos; ambos son fenómenos instrumentalistas que tienen que ver incluso —en el caso alemán con

¹⁰ En este texto, Max Weber afirma que “en las disciplinas que yo tengo más próximas, es decir, la sociología, la Historia, la Economía, la Teoría del Estado y esa especie de Filosofía de la Cultura que se propone como tarea la interpretación de todos los fenómenos de este género (se dice) y es una afirmación que yo suscribo, que la política no tiene cabida en las aulas (...) pero tampoco han de hacer política en las aulas los profesores, especialmente y menos que nunca cuando han de ocuparse de la política desde el punto de vista científico. Las tomas de posición política y el análisis científico de los fenómenos y de los partidos políticos son dos cosas bien distintas”, pp. 212-213.

la larga discusión desde Dilthey— de una crítica a la razón histórica,¹¹ de si es posible establecer algo equivalente a la razón pura en el terreno de la historia y en el mundo cultural y que terminará precisamente en los planteamientos tanto de Max Weber como de Emil Durkheim. En los dos casos lo que separa a Max Weber de toda la discusión filosófica y ontológica previa con respecto al método de las ciencias sociales en el ámbito alemán y lo que distingue a Durkheim también respecto de las ciencias sociales que se disputaban —sobre todo con éste hay un gran debate porque hay quien confronta *Las formas elementales de la vida religiosa* con *Las reglas del método sociológico* y cosas por el estilo— pero lo cierto es que *Las reglas del método sociológico*¹² de Durkheim son el fundamento de una amplia y seria investigación sobre el tema del suicidio; en éste Durkheim sigue, diligentemente, sus propios presupuestos metodológicos.

En el fondo lo que hace Durkheim y a su manera Max Weber, es parte un viejo tema; ya lo había hecho Hume, tal cometido fue poner en crisis la idea de que existe un método experimental; él seguramente no estaba pensando en las ciencias sociales sino que estaba cuestionando el conocimiento como tal y estaba cuestionando la idea de que es posible establecer, mediante cierto tipo de criterios empíricos, leyes generales y derivado de ello conocer si es posible manipular la realidad, manipular los fenómenos, operar las causalidades de manera que nos permitan confirmar que A es la causa de B o X es la causa de Y. Esta es la idea que estaba en juego y lo que se derivó en el siglo XIX, curiosamente por gente de las ciencias sociales, tal es el caso de John Stuart Mill en *Un Sistema de la Lógica*¹³ y más tarde Durkheim, en *las Reglas del Método Sociológico*; ambos ofrecieron

¹¹ En lo que respecta a Dilthey, como representante de la Escuela Histórica, fue capaz de derivar no sólo el objeto de su investigación sino dar cuenta de la conciencia de la historicidad del mundo humano; su crítica ya no se remite al sujeto trascendental “en la aprioridad de su función cognoscitiva, sino al hombre como concreto ser histórico, cuya existencia se realiza sólo en la comunidad” (Rossi, 1971) citado en (Aguilar, 1988)

¹² Conviene aquí para los fines de la exposición, referir al propio Durkheim en la introducción del libro “Las reglas del método sociológico, donde dice que, debido a las circunstancias en las cuales “hemos sido llevados, por la fuerza misma de las cosas, a elaborar un método más definido, y, creemos, mejor adaptado a la naturaleza particular de los fenómenos sociales. Queríamos exponer aquí en su conjunto esos resultados de nuestra práctica y someterlos a discusión. Sin duda, están implícitamente contenidos en el libro que no hace mucho publicamos sobre La División del trabajo social. p. 37

¹³ John Stuart Mill sostiene, en este sentido, que “*las proposiciones científicas afirman cuestiones fácticas: una existencia, una coexistencia, una sucesión o una semejanza (...) una proposición cuyo predicado se expresa mediante las palabras debe (ought) o debería ser (should be) es genéricamente distinta de aquella que se expresa mediante es ó será. Es cierto que, en el sentido más amplio de la palabra, incluso tales proposiciones afirman algo como cuestión fáctica.*” (Mill: 2014, p. 181)

soluciones a ese problema y curiosamente soluciones con consecuencias en el ámbito de la lógica y de la teoría del método y al mismo tiempo consecuencias en el terreno de las ciencias sociales.

III Quizá ha habido dos modelos que han sido fundamentales en toda esta línea instrumentalista para la sociología, no sé si para otros campos de la ciencia pero fueron importantes para la sociología: uno es, como ya se dijo arriba, el planteamiento del *Sistema de la Lógica* de Mill y otro es el positivismo lógico. Los problemas que planteó el positivismo lógico eran problemas de metodología y por ese motivo se escribieron gran cantidad de manuales de metodología, no obstante, este tema estaba realmente asentado en el proyecto del positivismo lógico.

En el caso de Durkheim y de Mill el tema ya había sido tematizado por Hume, es decir, los problemas se abordan desde la base de la experiencia sobre la cual el sujeto es capaz de generalizar y con base en los supuestos que permiten hacer esas generalizaciones. Cualquier sujeto puede generalizar sólo bajo un supuesto que no está, de manera obligada, en las observaciones de la experiencia, es decir, se parte de un supuesto ontológico sobre la regularidad del universo, porque, a final de cuentas, existe ese algo, que después en las teorías del método se manejaría como el problema del *ceteribus paribus*—suponer que todo permanece constante—. Sin embargo lo que lo que hace Mill es plantear que el método científico no es el que repite sucesivamente un mismo fenómeno; el método científico es el que quiere encontrar la causa eficiente del fenómeno, de tal manera que si yo sé que la causa de A es X, la causa de B es Y y así entonces puedo saber que la causa de C es Z; esto es un proceso selectivo, que Mill tomó como punto de partida en términos de inducción eliminatoria *versus* inducción enumeratoria. Esto es lo que está en el sexto capítulo de *Las reglas del método sociológico* y lo que hace Durkheim es construir el objeto de la sociología y construir cómo podrían ser planteados los problemas sociales, como un recurso heurístico—aunque él no usa esa expresión, quien la usa es Max Weber—para precisamente poder establecer criterios de prueba y por lo tanto el método que usa Durkheim, de los cuatro que plantea Mill, es el Método de de las Variaciones Concomitantes, es decir, la inclusión del análisis estadístico y la inferencia estadística como un criterio de objetividad.¹⁴ Lo importante de Durkheim y Weber y de muchos otros

¹⁴ Durkheim, en el capítulo VI de *Las reglas...* señala la importancia de la aplicación del método comparativo de una manera científica, es decir, “conformándonos al principio de causalidad tal y como se desprende de la misma ciencia, se deberá tomar como base de las

sociólogos que acompañaron estas discusiones es precisamente que el tema de la metodología se vuelve realmente un discurso de carácter académico. Junto con ellos los precursores del positivismo lógico también jugaron un papel muy importante en el proceso de institucionalización de la sociología.

Esto requiere de un tratamiento con mayores datos al respecto y para tal efecto se alude, en principio, a lo que generó este debate: el monismo metodológico.¹⁵ Por su parte, lo que en el positivismo se plantea como la tesis fundamental de esta teoría es lo que se refiere a la idea de que “toda proposición controlable de psicología se puede traducir, sin variar su contenido, en una proposición de física.” (Kaufmann: 1986: 176) Para este autor, *el nervio de la argumentación del fisicalismo radica en el análisis del sentido de las proposiciones, que conduce al resultado de que el sentido de una proposición queda fijado por sus condiciones de verdad, que son determinadas por las correspondientes proposiciones de control* (Kaufmann: 178).

En realidad lo que se estaba proponiendo es que todas las ciencias podían ser planteadas dentro de una misma estructura lógico-formal, una lógica matemática, una lógica de primer orden y al mismo tiempo, todo ello, dentro de un mismo lenguaje, que era un lenguaje empírico válido para todos. Esta era la idea, de hecho, Ayer¹⁶ en otro libro, *El positivismo lógico*, recopila un texto de Carnap y un texto de Schlick sobre psicología en el lenguaje fisicalista. La principal idea de esto es que es posible trabajar cualquier campo de la ciencia y convertirlo a través del lenguaje en instrumentos de formalización; esto hacía efectivamente que la sociología y que cualquier campo del conocimiento con cierta legitimidad en el mundo académico tuviera reconocimiento en el sentido de que se puede ser igual que en las ciencias físicas. Quizá la sociología tenía un problema de tiempo durante esos años—cuarentas y cincuenta— para alcanzar ese nivel pero al final de cuentas la sociología podía llegar a este estatuto.

comparaciones la proposición siguiente: *a un mismo efecto corresponde siempre una misma causa.*” *op cit.*, p. 185.

¹⁵ El monismo metodológico o “*postulado de ciencia unitaria es un término que se pretende hacer valer, respecto a todas las ciencias o nada más para las ciencias empíricas o sólo para una parte de ellas, por ejemplo, las ciencias del espíritu, se opone el postulado de autonomía de la ciencia particular en cuestión y se reclama una pureza de método.*” (Kaufmann: 1986, pp. 178-179).

¹⁶ Ayer, A.J., en el apartado La filosofía como la lógica de la ciencia, dice, al respecto de la ciencia..si ésta “*es ciega sin la filosofía, también es verdad que la filosofía está virtualmente vacía sin la ciencia. Porque, mientras el análisis de nuestro lenguaje diario es útil como medio de evitar, exponer, un determinado caudal de metafísica, los problemas que presenta no son de tanta dificultad o complejidad que resulte probable que hayan de permanecer mucho tiempo sin solución.*” Esto explicaría, sin duda, la importancia del lenguaje, (Ayer: 1971, p. 179)

Por supuesto y a la par del tema del lenguaje fiscalista, el método de la inducción se trabajó, no tardíamente pero ya por los años cuarenta por parte de Carnap¹⁷ y lo que él proponía era describir el estado de cosas en el mundo y después establecer probabilidades de la ocurrencia de esos estados. Pero el hecho de transformar la idea de ley científica en probabilidades también se aproximaba mucho a lo que se hacía en la sociología empírica, sobre todo en los Estados Unidos y estos fueron elementos muy importantes para la construcción y legitimación de la sociología como discurso profesional y como discurso científico. Particularmente en el mundo académico de los Estados Unidos la sociología se institucionalizó realmente como hoy la conocemos.

Hay otros herederos de la escuela americana del interaccionismo simbólico, como Herbert Blumer y Charles Cooley quienes, en conjunto, dan un giro al tema del método y a la forma de entender la sociología y por añadidura, el problema del método se convierte en un problema que se va diluyendo entre las diferentes posiciones teóricas. Tal vez no es que desaparezca por completo el tema del método, no obstante se va diluyendo; las anteriores posiciones teóricas van planteando el problema del método en su propia exposición sistemática; en Giddens, por ejemplo, hay criterios metodológicos, los hay en la medida en que plantea la comprensión como un problema de doble hermenéutica en el mundo social.

IV. Este modelo de ciencia y esta fase de institucionalización y desarrollo de la sociología, la configuración del método y la idea de que pueda haber una teoría normativa de la ciencia, aunado al mecanismo para establecer criterios de verdad o de validez para todo el conocimiento, entra en crisis a mediados de los años cincuenta y se da, curiosamente, en muchos ámbitos, casi al mismo tiempo: Wright Mills y Alvin Gouldner en Estados Unidos, Theodor Adorno y Karl Popper en Europa; Habermas en Alemania en su polémica con Hans Albert; Peter Winch en Inglaterra quien retoma a su vez las reflexiones de la filosofía del lenguaje ordinario de Oxford y del pensamiento de Wittgenstein, etcétera; aquí empieza una verdadera efervescencia de crítica donde aparece lo que quizá hoy es casi un lugar común: la idea de que no son ideológicamente neutras las ciencias sociales; la idea de que las ciencias sociales se enuncian desde determinados horizontes geográficos e históricos.

¹⁷ La obra filosófica de Carnap puede ser apreciada como una serie de intentos dirigidos a cumplir el objetivo de reconstruir sistemáticamente, con el instrumental de la lógica matemática, las bases de nuestro conocimiento de la realidad (Carnap, 1992, p. 16).

Kuhn, en el Congreso de filosofía de Londres de 1965, en un momento clave, cuestiona la idea de que pueda haber un criterio metódico que incluso pueda falsear una teoría. La verdad es que, al menos históricamente, Kuhn tenía razón. Por ejemplo, el surgimiento de la teoría de la relatividad no lo fue así porque se falseó la teoría de la gravitación universal; en eso tenía razón Kuhn y cuestiona la idea incluso de que una teoría, en proceso de transición a otra teoría pueda efectuarse bajo criterios metódicos.

Y el último tema que fue importante en este contexto lo es la comprensión explicativa. Aunque este tipo de comprensión también se vuelve instrumentalista, Max Weber usa la comprensión pero no en el sentido de las tradiciones alemanas sino que involucra el tema de la causalidad y usa un modelo de acción social. Esto es muy importante porque lo que hoy se conoce como elecciones racionales tiene mucho que ver con lo que Weber produjo; incluso el individualismo metodológico –se dice que hoy lo manejan Jon Elster, James Coleman, entre otros–, ya estaba esbozado en *Economía y Sociedad*, en fin, lo cierto es que el último gran debate es el debate sobre la crítica de las ideologías con Hans-George Gadamer y Jürgen Habermas. Tales debates plantean una serie de problemas para la sociología donde el tema del método queda inserto en el problema de las posiciones teóricas e ideológicas; incluso el propio Habermas, al tratar de defender una teoría de la racionalidad que pudiera ser una crítica sistemática, cómo le llamaba en ese entonces, de las distorsiones sistemáticas de la comunicación, termina siendo incluso abandonada por el propio Habermas más tarde. En ese debate es Gadamer,¹⁸ dice que en realidad se puede decir lo que se quiera sobre las ideologías, la psicología, la neurosis y todo lo sea, porque de todas maneras el horizonte del presente siempre es un horizonte sobre el cual se interpreta el mundo de la historia. De ahí surge un giro hermenéutico muy importante en la sociología; no es lo único que ha habido en términos metodológicos, sin embargo, ha estado presente en la sociología y sin duda se ha vuelto un tema dominante.

Así pues, el problema de las ciencias sociales no es sólo un problema hermenéutico, es un problema de doble hermenéutica, es decir, la comprensión de la comprensión. El mundo de lo social es un mundo ya constituido significativamente, un mundo para interpretar y por lo tanto un problema de

¹⁸ Dentro de este horizonte, la hermenéutica contiene un elemento, dice Gadamer, *que excede de la mera retórica: incluye un encuentro con las opiniones del otro que se verbalizan a su vez. Esto se aplica a la comprensión de textos y a todas las creaciones culturales de este tipo (...) la hermenéutica es filosofía porque no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica.*(Gadamer: 2002, p. 117).

interpretación; el mundo es un marco de interpretación de la interpretación y lo que esto supone en términos metodológicos y en términos ontológicos, de ahí lo retoma Gadamer. El giro que la hermenéutica tendrá en las ciencias sociales por la vía de Gadamer produce un cambio significativo en la relación con el método.

Cabe mencionar que en este giro hermenéutico se adscribieron Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Habermas y otros muchos seguidores, discípulos de la tradición fenomenológica difundida por Alfred Schütz en los Estados Unidos vía la *New School of Nueva York*, quien formó a su vez a diferentes generaciones de sociólogos entre los que destacan Peter Berger y Thomas Luckmann.

Aquí se ha hablado de tendencias dominantes en el horizonte de la sociología y las ciencias sociales y quizá se asume el hecho de que no ha desaparecido casi ninguna tradición. Hay sociólogos que siguen apostando a sus metodologías tal como se trabajaba en los años cincuenta y cuarenta; hay escuelas tales como la *Midwest Political Science Association* la cual trabaja como si no hubiera pasado nada y la Universidad Estatal de Michigan, en ambas se hacen las mismas investigaciones desde la década de los cincuenta. Pero se sabe que hay una tendencia dominante en donde incluso no solamente hay tradiciones hermenéuticas, sino coexisten tradiciones como la Teoría de Sistemas de Luhmann donde realmente la explicación de la validez de ese conocimiento no aparece como algo que se maneja en doble evidencia; por un lado como un conjunto histórico y por otro lado como un problema de método que hay que construir aunque sea intersubjetivamente. Cuando Luhmann explica la sociología lo hace en términos de la teoría de sistemas, como una observación de segundo orden, como un producto de una sociedad moderna funcionalmente diferenciada desde donde surgen estas observaciones de segundo orden. El propio Giddens¹⁹ cuando explica la sociología, la explica como un producto cultural de la propia modernidad. Esto es lo que quiere decir con la doble hermenéutica, esto es un fenómeno cultural en el que la sociología interviene en el mun-

¹⁹ Giddens, en su introducción al libro *La constitución de la sociedad, argumenta en torno a estas reflexiones y dice: "las ideas mejores y más interesantes en las ciencias sociales a) contribuyen a promover el clima de opinión y los procesos sociales que le dan origen, b) se entretienen, en mayor o menor grado con teorías vigentes que concurren a constituir estos procesos y c) es por eso imposible que se distingan con claridad de una reflexión juiciosa de actores legos que puedan aplicar en una formulación discursiva o en un perfeccionamiento de teorías vigentes. Son hechos cuyas consecuencias, sobre todo en la sociología (...) afectan tanto la prosecución de una investigación empírica como la formulación y recepción de teorías. Véase Giddens, Anthony (2006), *La Constitución de la sociedad*, Amorrortu, Bs.,As. p. 34.*

do social y el mundo social interviene en la sociología y por tanto hay un proceso de ida y vuelta donde la sociología misma transforma su objeto y su objeto transforma a la sociología.

Estas interpretaciones y estas consideraciones tienen consecuencias metodológicas, evidentemente son interpretaciones que al final de cuentas diluyen el tema de método en una especie de sociología de la sociología donde el problema fundamental es el fundamento del conocimiento; es una auto explicación sociológica del propio conocimiento que se está produciendo y cómo se puede apreciar, en posiciones tan diversas como la de Giddens o como la de Luhmann quienes tienen muy poco en común en muchas cosas pero que a la hora de discutir problemas de método y problemas de fundamento, privilegian el tema que se planteó al principio de este escrito: el problema del método es un problema histórico, es un producto que surge en un momento determinado y que se puede explicar gracias a esa modernidad de la cual surge.

El mismo Habermas, al defender su idea de la racionalidad, en lo que llama la comprensión abierta del mundo lo ve como un rendimiento evolutivo que produce esta sociedad cuyas características permiten un nivel de entendimiento racional más universal que en el pasado, incluso permiten un entendimiento racional con formas anteriores. Esta forma de explicar tiene muchas paradojas en la sociología y quizá una de las características de la sociología es esa doble tensión entre el problema del método y el problema de su auto explicación como un producto del conocimiento.

Si la sociología no es un discurso de pares como producto histórico, social e institucional que ha desarrollado sus métodos y sus formas de entendimiento de la realidad como producto derivado de un discurso de pares, la verdad es que no tendría sentido la sociología en las ciencias sociales. La sociología ha sido capaz de construir sus tradiciones y contra lo que muchos dicen, la síntesis que hace Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, o Jürgen Habermas y otros, todos ellos, han sido capaces de interpretar tradiciones –lo que en el viejo lenguaje de Kuhn se llamarían paradigmas– y de ponerles en juego y de discutir sus diferencias y asimismo tratar de producir más interpretaciones. La verdad es que la sociología, a pesar de sus diferentes tradiciones, me parece que es más un cuerpo de conocimiento definido que tiene sus propias preocupaciones, sus planteamientos y sus propósitos.

CONCLUSIÓN

Los sociólogos somos herederos de una visión de la modernidad que ya estaba en Marx y en Comte, por eso la sociología está presente desde ese conocimiento; siempre hay una reflexión sobre la propia sociología, Comte lo hace de una manera muy simple, Marx lo hace de una manera más compleja; Marx dice que el capitalismo es la primera sociedad universal, tampoco es que exista una filosofía de la historia pero hoy es esto un dilema, digámoslo así, histórico sobre el futuro de todos los seres humanos; antes de la sociedad capitalista moderna lo que veíamos eran fenómenos particularistas, la lucha de clases, la lucha campesina en Alemania, son fenómenos particularistas; la lucha no termina más que en el ámbito particular de la región del lugar donde se produce la rebelión. En el caso de la sociedad moderna, es una sociedad universal que todo lo transforma bajo su forma y entonces se vuelve un proceso que además todo se socializa, no hay ya una relación natural, no hay una dependencia particular de cada uno, digamos, no hay un grupo de cinco personas quienes podamos sobrevivir solos, sino que todos dependemos de todos y nos movemos en una lógica de mercado universalista; lo mismo dice Durkheim en *La división*, en su modelo evolutivo de la sociedad segmentaria, de sociedad estratificada y de sociedad donde el funcionamiento es diferenciado; lo mismo está en la idea de Weber, de la acción racional con arreglo a fines como una acción mucho más universal y abstracta ubicada en el Derecho, en el Estado, en el mercado y lo que algunos llaman el Estado Nacional; en la misma idea de Parsons —que tiene mucho de Spencer,— acerca de la sociedad moderna, la sociedad liberal moderna en todos ellos aparecen sociedades abiertas universales. El reto ahora es...

FUENTES

- Aguilar, Luis (1998) *Weber: la idea de Ciencia Social*, Porrúa, México.
 Aron, Raymond, (1970) *Las etapas del pensamiento sociológico*, vol. 1, Siglo XXI, Buenos Aires.
 Ayer, A.J. (1971) *Lenguaje, verdad y lógica*, Martínez Roca, México.
 Carnap, Rudolf (1992) *Autobiografía intelectual*, Paidós, Barcelona.
 Durkheim, Emil, (1994) *La división del trabajo social*, Planeta, Madrid.
 Durkheim, Emil (1986) *Las reglas del método sociológico*, FCE, México.
 Gadamer, Hans George (2002) *Verdad y método*, vol II, Sígueme, Salamanca.

- Giddens, Anthony (2006) *La Constitución de la sociedad*, Amorrortu, Bs.,As
- Habermas, Jürgen (2011) *Escritos filosóficos I Fundamentos de la sociología según la teoría del lenguaje*, Paidós Básica, Madrid.
- Habermas, Jürgen (1993) *Ciencia y técnica como ideología*, REI, México.
- Hegel, G. W. F., (2010) *Fenomenología del espíritu*, FCE, México.
- Hume, David (1992) *Tratado de la naturaleza humana*, Gernika, México.
- Kaufmann, Félix (1986) *Metodología de las Ciencias Sociales*, FCE, México.
- marx, karl (1976) *La ideología alemana*, Quinto sol, México.
- Mill, Stuart John (1994) *El utilitarismo. Un sistema de la lógica (Libro VI, capítulo XII)*, Alianza, Madrid, p. 181.
- Schütz, Alfred (1973) *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Bs., As.
- Weber, Max (2011) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, FCE, México.
- Weber, Max (1974) *Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales*, Península, Madrid.
- weber, max (2005) *El político y el científico*, Alianza, Madrid.

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Juan Ignacio Piovani

A partir de un ejercicio de reflexividad metodológica, en este capítulo²⁰ se exponen algunas ideas sobre la estructura del proceso de investigación social y sobre las decisiones fundamentales que orientan su diseño y, consecuentemente, su práctica.

Antes de encarar los argumentos centrales resulta oportuno hacer algunas aclaraciones preliminares, dado que el término reflexividad, como señala Lynch (Lynch: 2000), ha sido usado en las ciencias sociales y humanas en una confusa variedad de formas. Por ejemplo, como herramienta metodológica, como una propiedad sustantiva de los sistemas sociales o como una fuente de “iluminación” individual. En nuestro caso ya hemos adelantado que aludimos a la reflexividad metodológica, que se funda en la autocrítica o, como afirma Hidalgo (Hidalgo: 2006), en un “pensar en lo que se hace” (en este caso como investigadores y sobre la investigación). Sin embargo, este pensar en lo que se hace puede tener múltiples connotaciones: en cierto sentido puede remitir a una suerte de “relato de los entretelones de la investigación” (Hidalgo: 2006), pero también, en particular en la antropología, a la “capacidad de ‘reflexionar’, ‘objetivar’ o ‘concebir’ el propio lugar en el campo y la incidencia de las condiciones socioculturales del/de la investigador/a en el texto final, dando cuenta más acabada y problemáticamente de un proceso de conocimiento (...) intersubjetivo entre investigador/a y sujetos de estudio” (Guber: 2014, p. 16). Si bien de ningún modo pretendemos desconocer todo aquello que potencialmente aportan estas formas de entender la reflexividad para un ejercicio más crítico de la investigación social, cabe señalar que en nuestro caso no nos referimos tanto a la actitud del investigador que reflexiona sobre su práctica de investigación concreta, sino al escudriño de lo que significa el proceso

²⁰ Este capítulo se basa en un trabajo presentado en el 4º Ateliê do Pensamento Social, organizado por el CPDOC (Rio de Janeiro, Brasil), y publicado en portugués por la Editora FGV.

de investigación desde un punto de vista metodológico, invitando en este sentido a una recuperación de la Metodología en su sentido etimológico, es decir, como análisis crítico de los caminos (métodos) que usamos en las ciencias sociales para producir y validar conocimiento, que incluye el examen de los supuestos de tales métodos, de los procesos socio-históricos implicados en su construcción y aceptación, y de su relación con diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos.

Muchos autores (por ejemplo Kaplan: 1964; Marradi: 2002) han señalado la frecuente carencia de reflexividad metodológica, en el sentido que le hemos conferido, en la investigación social. Esto se manifiesta en la tendencia a concebir acrítica y rígidamente el proceso de investigación –como una mera sucesión de pasos predefinidos– y en el recurso ritualista a métodos y técnicas, independientemente del tipo de preguntas que se formulan y sin reconocer el carácter instrumental de las técnicas en la producción de conocimientos.

La reflexividad que proponemos apunta a favorecer un análisis del proceso de investigación que ponga en evidencia su no linealidad, así como la inevitable presencia de los conocimientos personales y tácitos (en el sentido de Polanyi, 1958; 1966) y el carácter recursivo que, aunque en distintos grados, siempre aparece en la relación diseño / práctica de la investigación (diferenciadas aquí, desde un punto de vista analítico, en torno del trabajo de campo, que como ejercicio observacional permite diferenciar un antes [diseño], un durante [práctica] y un después). Como decíamos, esto se basa en la invitación a recuperar para la Metodología su sentido etimológico, siendo conscientes de que ella se encuentra en una permanente tensión dialéctica entre los polos de un *continuum* representados, por un lado, por el estudio de los postulados epistemológicos que hacen posible el conocimiento social y, por el otro, por las técnicas de investigación (Marradi: 2002). Como señala Bruschi (Bruschi: 1991), si la Metodología abandona su lado epistemológico se reduce a una tecnología que ya no controla intelectualmente; pero si se abandona el lado técnico, se transforma en una pura reflexión filosófica sobre las ciencias sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación empírica.

En línea con esta actitud de examinar nuestras propias decisiones y prácticas científicas resulta fundamental comenzar por la definición de algunas palabras clave que permitirán conferirle un sentido determinado al desarrollo del tema. Por un lado, porque nos enfrentamos al problema de que las ciencias sociales poseen menos términos que conceptos y, entonces, ocurre a menudo que a un mismo término se lo utiliza para referirse a cosas

diferentes (como ya señalamos, por ejemplo, en el caso de la ‘reflexividad’). Por otro lado, porque las definiciones conceptuales están vinculadas a tradiciones científicas, a distintas formas de entender la ciencia y la realidad y, por lo tanto, una definición implica una toma de posición.

En el contexto de este capítulo vamos a utilizar el término ‘investigación’ en un sentido relativamente amplio. A través de una primera aproximación enciclopédica se lo puede definir como un proceso sistemático y organizado por medio del cual se busca descubrir, interpretar o revisar ciertos hechos, y cuyo producto es un mayor conocimiento de ellos. Este proceso involucra una gran cantidad de decisiones y acciones articuladas y con distintos niveles de complejidad. Desde un punto de vista restrictivo –en el marco de la concepción tradicional de la ciencia²¹– se considera en particular al conjunto de decisiones y actividades orientadas a establecer relaciones causales entre distintos aspectos de la realidad bajo estudio o, al menos, al control empírico (e impersonal) de hipótesis, es decir, conjeturas que postulan cierto tipo de relación entre determinados aspectos de la realidad observable. Preferimos no adoptar este sentido limitado de la expresión ‘investigación científica’ no sólo debido a diferencias con su postura subyacente sobre la ciencia, sino también por la razón más instrumental de que una definición tan restrictiva nos enfrentaría a una serie de dificultades insalvables para el tipo de trabajo que realizamos habitualmente en las ciencias sociales, y al que igualmente llamamos investigación. La definiremos, en cambio, como un proceso que involucra un conjunto de decisiones y prácticas (que a su vez conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos específicos) que se despliegan a lo largo del tiempo y por las cuales conocemos –lo que puede significar describir, analizar, explicar, comprender o interpretar– algunas situaciones de interés cuya definición y delimitación (o construcción) forma parte de las decisiones aludidas. Debe quedar claro que estamos hablando de investigaciones empíricas, es decir, aquellas en las que se establece algún tipo de relación observacional con la situación de interés (o con algunos de sus aspectos).

Retomando la cuestión de la reflexividad metodológica, proponemos pensar la investigación como un objeto de indagación: ¿qué cosas hacen (y dicen hacer) las/os científicas/os cuando investigan? Se podría comenzar simplemente por aislar analíticamente y enumerar todas las prácticas involucradas: formulan preguntas; buscan, leen y fichan textos; organizan

²¹ También llamada concepción estándar, canónica o heredada (*received view*). Sobre esta visión de la ciencia véase Outhwaite (1987); Piovani (2002); Marradi, Archenti y Piovani (2007).

reuniones del equipo de investigación (en caso de tratarse de una pesquisa grupal); discuten perspectivas teóricas; diseñan instrumentos de recolección de datos (por ejemplo cuestionarios); realizan observaciones directas; utilizan softwares de análisis (cuantitativo y/o cualitativo); escriben *papers*, entre muchas otras.²² Pero como queda en evidencia con estos pocos ejemplos, no todas las acciones son de un mismo tipo o permiten cumplir los mismos objetivos. Entonces, para comprender qué es lo que hacemos cuando investigamos, además de enumerar acciones y decisiones resulta oportuno conocer el sentido de las mismas, sus encadenamientos, articulaciones y recursividades, así como su organización jerárquica con respecto a ciertos fines, poniendo en evidencia el carácter instrumental que la mayoría de ellas adquiere con relación al cumplimiento de los objetivos que, metafóricamente, podríamos considerar en la cúspide de un proceso de investigación y que son aquellos de tipo cognoscitivo: ¿qué conocimientos aportará esta nueva investigación, y sobre qué aspectos de la realidad social?

Así, por ejemplo, podemos pensar que la visita a una biblioteca universitaria es una de las prácticas que, potencialmente, nos permitirá buscar, seleccionar y acceder a materiales científicos cuya lectura y análisis crítico, a su vez, resultará fundamental para la construcción de un estado del arte que, por su parte, hará posible situar nuestros intereses de investigación puntuales en el marco de un campo problemático y ponerlos en diálogo con contribuciones precedentes. Pero, por otro lado, también ayudará a tomar nota de la forma en que han sido definidos y abordados ciertos problemas de indagación afines a los nuestros, y sobre cómo han sido utilizados algunos conceptos y métodos. Y todo esto con el potencial de, recursivamente, coadyuvar a darle forma al objeto mismo de nuestra investigación y al modo de hacerlo operativo desde el punto de vista de la construcción de una respuesta teóricamente sólida y empíricamente fundada, siguiendo aquellos caminos (métodos) que forman parte del acervo compartido en la comunidad académica en una disciplina determinada.

Habiendo ya señalado la posibilidad de aislar analíticamente las decisiones y acciones puntuales que definen el proceso de investigación, nos interesa ahora trascender esa mera enumeración, nucleando las diferentes acciones –a partir de los inevitables encadenamientos y articulaciones que las conectan– en categorías conceptuales más abstractas que permitan hacerlo inteligible, poniendo en evidencia en qué consiste desde un punto

²² Este listado tiene fines únicamente ilustrativos. Es evidente que no todas las tareas enumeradas se presentan en una misma investigación puntual, o se repiten idénticamente de un estudio a otro.

de vista estructural (más allá del reconocimiento de que cada investigación social es por definición única y diferente de las otras, aún en el caso de repeticiones de indagaciones precedentes). En este sentido, proponemos una forma de representación conceptual del proceso de investigación a partir de núcleos fundamentales, expresados a través de conceptos relacionados entre sí, que permiten dar cuenta de lo que hacemos cuando investigamos, al menos con fines analíticos y didácticos, y que condensan las decisiones y prácticas de la investigación de los diferentes niveles y tipos posibles.

En primer lugar, sostenemos que algunas de las cosas que hacen los investigadores, aunque tengan diversos alcances, apuntan a hacer posible la construcción de objetos de indagación, dado que aquellas cuestiones que le interesan a las ciencias sociales, aun teniendo un claro anclaje en lo que genéricamente llamamos “realidad social”, no se encuentran organizadas “espontáneamente” del modo en que las definimos y abordamos científicamente. Y esto constituye el primero de los núcleos estructurales del proceso de investigación, en el marco del cual se resumen prácticas tales como la formulación de preguntas teóricas y/o empíricas, la enunciación de objetivos cognoscitivos, la proposición de respuestas anticipadas –hipótesis–, la definición de conceptos teóricos clave, la revisión de antecedentes, etc. Este núcleo, además, tiene una función rectora en el proceso de investigación, ya que todas las otras decisiones y acciones que le sigan estarán condicionadas por su operacionalización²³ y apuntarán, por lo tanto, a hacer posible el estudio de dicho objeto.

En este sentido, y con el fin de producir respuestas en relación con sus objetos de indagación, que se refieren a fenómenos específicos relativos a unidades determinadas y situadas en contextos espacio-temporales concretos, los investigadores definen y ponen en práctica estrategias que permitan explorarlos empíricamente, entrando en contacto observacional –directo o mediado– para “recolectar datos” (según la terminología metodológica clásica) sobre aquellas cuestiones que delimitan el foco de interés de la investigación. La recolección o producción (de datos, informaciones, etc., según la perspectiva que se adopte) constituye entonces otro núcleo del proceso de investigación.

²³ Hablamos en este caso de ‘operacionalizar’ el objeto para referirnos al proceso por el cual se lo hace operativamente investigable. Nótese que en la literatura metodológica el término ‘operacionalización’ tiene comúnmente en un sentido más restringido, para referirse a la selección de indicadores (referentes empíricos) de una propiedad conceptual abstracta (Lazarsfeld, 1973). Más adelante usaremos también el término en este sentido.

Pero para que dicho contacto observacional sea factible también se deberán seleccionar “casos” (sujetos, grupos, barrios, escuelas, fábricas, etc.) inscritos en las situaciones sociales de interés y con relación a los cuales podrán desplegarse las estrategias de recolección, ya sea que se trate, por ejemplo, de una encuesta o de una observación participante. En este proceso de selección, que define otro de los núcleos que proponemos, confluyen una serie de decisiones y prácticas con características específicas, que se ajustan a criterios diferenciales según el tipo de estudio, pero que resultan insoslayables en la investigación empírica.

El interjuego entre las estrategias de recolección (por ejemplo una entrevista) y los casos seleccionados concretos (por ejemplo un entrevistado) caracteriza en cierto sentido lo que conocemos tradicionalmente como “trabajo de campo”, que a su vez hace posible la producción de una multiplicidad de informaciones que tendrán que ser analizadas e interpretadas a los efectos de construir una respuesta empíricamente fundada para el problema de investigación planteado, y que se materializará, por ejemplo, en ponencias, artículos, libros, etc.

Es en esta línea que planteamos que los núcleos decisionales estructurales fundamentales de toda investigación social empírica, definidos a partir de las decisiones y prácticas que llevan a cabo los investigadores, aunque adquieran connotaciones especiales y requieran de soluciones teóricas, metodológicas y técnicas diferentes según el tipo de investigación del que se trate, pueden definirse como: (□) CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO (y, a partir de su operacionalización;²⁴ (□) SELECCIÓN; (□) RECOLECCIÓN – TRABAJO DE CAMPO; (□) ANÁLISIS – INTERPRETACIÓN, (□) ESCRITURA – COMUNICACIÓN.

Esta caracterización del proceso de investigación que estamos presentando alude, como ya ha quedado en evidencia, a una variedad de decisiones y prácticas complejas que, según el consenso existente en la literatura metodológica, pueden y deben anticiparse en un ejercicio de diseño. Y, en efecto, la idea que muchos metodólogos y científicos sociales comparten es que la investigación empieza en el mismo momento en que se la comienza a plantear o a concebir. Como se podrá constatar, el diseño de la investigación se asemeja a la idea que se tiene de diseño en otros ámbitos de la actividad humana, incluso en aquellos de la vida cotidiana con los que estamos más familiarizados. Una analogía muchas veces útil puede establecerse con el diseño de una casa: éste no es la casa en sí –como objeto tangible– sino una anticipación modélica y abstracta de ella, una representación esquemática de cómo será, y un detalle de las acciones necesarias para poder

²⁴ En ocasiones se refiere a esto como “desarrollo del problema de investigación.”

construirla, convirtiéndola así en un objeto tangible. El grado de detalle de esta anticipación modélica puede variar desde un simple bosquejo –en el que se plasman algunas ideas generales orientadoras de aquello a lo que se aspira– hasta un conjunto de planos, dibujos de vistas, simulación en 3D, preselección de materiales, presupuestos, etc. que con gran nivel de detalle permitirán, por un lado, guiar el proceso efectivo de construcción, y por el otro, dar una idea clara de cómo será la obra terminada.

En la investigación empírica esta anticipación en abstracto de las decisiones que se van a tomar durante su curso también puede variar. En este caso, tal variación se dará en función del grado de detalle y explicitación que las decisiones teóricas y metodológicas adquieran antes de establecer algún tipo de contacto observacional con los fenómenos de interés.

Esta concepción del diseño tiene dos consecuencias importantes:

1. No es posible una actividad de investigación no diseñada, aunque de hecho existen, en cambio, actividades de investigación con distintos grados o niveles de diseño (entendiendo por esto al conjunto de decisiones previas al contacto observacional con los hechos/conductas/situaciones/textos de interés –sea éste directo o mediado, naturalista o artificialmente recreado–).
2. Desde el punto de vista del grado de detalle del diseño de la investigación, no se puede pensar en tipos cerrados sino en un *continuum* de diseños posibles.

Este *continuum* está limitado por dos polos antagónicos que habitualmente se conocen como “diseño estructurado” y “diseño emergente” (Valles, 1997). En el primer extremo todo está absolutamente planificado de antemano: nada de lo que se lleve a cabo durante el proceso de investigación exigirá decisiones no previstas o se apartará de aquello ya pensado. La investigación implicará solamente una fiel ejecución del plan. En el segundo extremo, en cambio, nada está planificado: las decisiones que harán posible la investigación irán “emergiendo” durante el proceso mismo, siguiendo los dictados que surjan del trabajo observacional de campo.

Se prefiere conceptualizar a estos polos como tipos ideales, dado que en la práctica no se puede concebir una investigación que –por más prolija y completamente planificada que esté– no exija decisiones posteriores mientras se va desarrollando, no presente situaciones imprevistas o demande del conocimiento personal y tácito de aquellos que la llevan adelante –en momentos insospechados– para que el proceso llegue a buen puerto. Por su

parte, un modelo en el que todas las decisiones vayan emergiendo durante el proceso mismo de investigación tampoco es imaginable: siempre habrá al menos un mínimo de decisiones previas que hagan posible la investigación.

En conclusión, llevada a sus últimas consecuencias la idea de diseño estructurado no es realista; es sólo una consecuencia de los múltiples intentos de reducir la práctica científica a la completa certeza, a lo explicitable, al mero conocimiento impersonal formalizado. La idea de diseño emergente, por su parte, es una contradicción en los términos ya que implica la negación de la idea misma de diseño: ¿en qué sentido se puede hablar de algo diseñado si no ha sido diseñado?

En la práctica real de la investigación se dan situaciones intermedias entre estos polos ideales, así como diferentes combinaciones de algunas de las características de cada uno de ellos. Lo que se plantea entonces es la idea de “diseños flexibles”, que pueden ser más o menos estructurados –como se decía arriba– según el grado de detalle que adquiera la planificación previa. Se asume, sin embargo, que existe un conjunto de decisiones presentes en cualquier tipo de investigación; este “mínimo” de diseño implica decisiones que se pueden agrupar en cuatro grandes conjuntos, siguiendo algunos de los núcleos estructurales fundamentales con los que hemos definido el proceso de investigación social:

1. Decisiones relativas a la construcción del objeto/delimitación del problema a investigar;
 - Decisiones relativas a la selección;
 - Decisiones relativas a la recolección;
 - Decisiones relativas al análisis.

Las decisiones de selección (de personas, pueblos, espacios, momentos, documentos, etc.), de recolección (¿por qué medios se obtendrá la información necesaria a los fines de la investigación?) y de análisis (¿qué técnicas y herramientas serán empleadas para ordenar, resumir, dar sentido a la información recolectada?) dependen del problema que se aborde. Por lo tanto, antes que nada, los diseños de investigación incluyen cuestiones relativas a la delimitación del problema de interés que –como se ha sugerido– condicionará el resto de las decisiones, especialmente en la medida de que todas ellas deberán ser instrumentales al logro de los objetivos cognoscitivos que el problema planteado conlleva.

En general, las investigaciones comúnmente llamadas cuantitativas requieren de diseños más estructurados: por sus características y por su natu-

raleza exigen contar de antemano no sólo con una reflexión genérica acerca de qué se necesitará hacer, desde el punto de vista técnico-metodológico, sino con instrumentos concretos sin los cuales el trabajo observacional de campo no resultaría posible. En efecto, al momento de la recolección de información ya se debe contar con un equipo de trabajo entrenado, con una muestra, con un cuestionario estructurado y estandarizado, todo esto resultado de una planificación meticulosa. Desde un punto de vista técnico, entonces, este diseño más estructurado no sólo es posible sino también necesario cuando se piensa en un estudio en el que se pueden “aislar” analítica y operativamente los distintos aspectos del proceso de investigación, y se consigue incluso dividir el trabajo vinculando cada una de las tareas con personas y grupos relativamente independientes. Por ejemplo, en el caso del sondeo, parte del trabajo —la recolección de informaciones— es realizada en general por un grupo de personas que no ha participado activamente en el diseño del cuestionario y que tampoco se involucrará en el análisis estadístico de sus resultados.

Las investigaciones comúnmente llamadas cualitativas, en cambio, se prestan habitualmente a diseños más flexibles: hay cuestiones que se pueden definir de antemano, pero hay muchas otras que no pueden ser resueltas con anticipación y que deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés. Esto es así porque hay procesos, detalles, dimensiones fundamentales para la investigación que sólo pueden descubrirse mientras se observa directamente a los sujetos en sus espacios cotidianos, o cuando se entabla un diálogo con ellos. En estos casos se va a requerir de un mínimo de decisiones previas de diseño que orienten el estudio (y que muy fundamentalmente, entre otras cosas, justifiquen la opción por este tipo de recorrido investigativo), pero también habrá otro tipo de decisiones que se irán tomando mientras se desarrolla la investigación, incluso atendiendo a procesos recursivos. Maxwell (Maxwell: 1996) ha propuesto en este sentido el concepto de “diseño interactivo”: un modelo holista y reflexivo de investigación en el que sus diferentes instancias se relacionan y afectan mutuamente sin seguir una lógica secuencial. En efecto, en estas investigaciones no resulta fácil separar los distintos aspectos del proceso: selección, recolección y análisis, al menos en algunos sentidos o aspectos, suelen tener una relativa simultaneidad. Tampoco es habitual operar una tajante división del trabajo: es el mismo equipo, o incluso el investigador en soledad, quien diseña y ejecuta, selecciona, recolecta, analiza y escribe.

Como se indicó más arriba, la primera y fundamental cuestión en un diseño de investigación —que va a orientar y condicionar el resto de las

decisiones— es la delimitación de un “problema de investigación”: ¿qué es exactamente lo que se desea conocer, y por lo tanto investigar? Valles (Valles: 1997, p. 83) indica que la formulación del problema es “un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un *problema investigable*.” Estas ideas iniciales pueden concebirse como “temas de investigación” —mucho más generales que los problemas, y no directamente abordables— que se relacionan con determinados “recortes” de la realidad propios de la estructura y del estado de desarrollo de la disciplina científica dentro de la que se inscribe el investigador, y/o de lo que habitualmente se conoce como “agenda de investigación” (cuestiones reconocidas como prioritarias en un lugar y momento específicos).

Se suele identificar como fuentes de temas (y consecuentemente de problemas de investigación) a las sugerencias de profesores e investigadores experimentados, a las convocatorias institucionales para acceder a becas o para financiar proyectos, a la lectura de la literatura científica y a la experiencia personal (Valles: 1997). La elección de un tema es, por lo tanto, una elección condicionada. En un sentido general, se puede afirmar que todo proceso de investigación se da en el marco de un contexto —cultural, social, político, económico e institucional— que configura las condiciones históricas que lo hacen posible (Samaja: 2002b). En un sentido más específico, y por más independientes que pretendamos ser en la elección de un tema, este proceso va a estar influido por la tradición de la disciplina en la que se inscribe,²⁵ por la “biografía académica”, el modo y las características que haya adquirido la socialización científica del investigador (qué perspectivas, lecturas, autores, conceptos, etc. le son familiares y han moldeado su forma de entender la realidad), y por otros aspectos más mundanos, pero no menos decisivos, como por ejemplo el financiamiento selectivo dado por los organismos de gestión de la actividad científica, junto con los términos de referencia que el otorgamiento de tal financiamiento conlleva.

Ahora bien, estos grandes temas de interés de una disciplina en un momento determinado —como ya se indicó— no son directamente investigables, entre otras cosas por su grado de abstracción, complejidad y amplitud. Sin embargo, todo tema puede llegar a convertirse en un problema de investigación; es decir, puede dar lugar a una pregunta o a un conjunto articulado

²⁵ Nos referimos a las tradiciones como resultado de construcciones sociales sedimentadas; se trata en definitiva de formas de entender y abordar la realidad compartidas por (parte de) la comunidad científica de una disciplina en un momento y lugar dados, y que marcarán los límites dentro de los cuales es posible concebir un problema de investigación.

de preguntas específicas que se puede abordar e investigar empíricamente. Para esto será necesario identificar propiedades conceptuales que, al realizar la investigación, van a constituir el foco de la observación empírica, y fijar límites temporales y espaciales (ámbito) en el marco de los cuales serán analizadas las propiedades conceptuales en cuestión, y sus relaciones.

Un problema, entonces, siempre se define y construye a partir de un tema más amplio. Esta definición implica fundamentalmente un movimiento progresivo desde lo abstracto y general del tema hacia lo concreto y específico del problema. Pero el problema de investigación no surge espontáneamente, de un momento a otro. El proceso de su construcción, en cambio, puede ser extremadamente complejo y no lineal, e implica la puesta en juego tanto de saberes tácitos como de la experiencia; no hay una técnica –en el sentido de Gallino (Gallino: 1978), es decir, un conjunto de procedimientos formalizados e impersonales compartidos y de uso recurrente– para la formulación de problemas de investigación. Metafóricamente, podría pensarse esta cuestión como un recorrido espiralado descendente en el que los anillos de la espiral se hacen cada vez más pequeños, representando de este modo la mayor focalización gradual que van adquiriendo los asuntos de interés, hasta llegar a un núcleo que constituye el problema de investigación.²⁶

Esto es posible a partir de un conjunto de prácticas que se conocen como “indagaciones preliminares.” Con esta expresión suele aludirse a las lecturas más bien generales que permiten ir conquistando familiaridad con un tema. Pero también podría pensarse en otras modalidades de indagación, como por ejemplo entrevistas con referentes en la materia. En el proceso espiralado al que se ha hecho referencia, estas indagaciones preliminares, en la medida que se gana conocimiento sobre una cuestión, van haciendo posible identificar aspectos problemáticos y delinear preguntas específicas que aparecen como relativamente inciertas y dignas de profundización a los

²⁶ Sobre la base de estas consideraciones se puede afirmar que la cantidad de problemas que se puede plantear en el marco de un mismo tema es enorme, y probablemente cada uno de ellos exigirá para su resolución distintas estrategias metodológicas y herramientas técnicas. Nótese que pequeños cambios en los términos que se usan en esta delimitación derivan en problemas de investigación completamente distintos. Por ejemplo: investigar las “estrategias didácticas que desarrollan las maestras de primaria en las escuelas rurales del Estado de Pernambuco para la enseñanza de la lengua” no es lo mismo que investigar las “estrategias didácticas que desarrollan las maestras del primer grado de primaria en las escuelas privadas de la capital del Estado de Pernambuco para la enseñanza de la lengua”. ¿En qué radica la diferencia? A pesar de la aparente similitud se trata de actores y espacios geográficos distintos, cuya variación se expresa a través de palabras como “rurales”, “privadas”, “estado” y “capital”, que hacen cambiar completamente el foco y la dirección de la investigación.

ojos del investigador. Al plantearlas, se empieza a darle forma al problema de investigación. Pero las indagaciones en torno a éste no cesan; sólo que ahora, mucho más focalizadas, constituyen lo que se define como “estado de la cuestión.”

En efecto, uno de los primeros desafíos que deberá enfrentar el investigador, una vez definido el problema, es el análisis de sus antecedentes. Como decíamos, no se trata ya de esas indagaciones preliminares orientadoras, sino de pesquisas más específicas relativas al estado de conocimiento sobre el problema en cuestión; una revisión de la literatura científica directamente relevante en función del problema planteado: ¿se han hecho investigaciones sobre esa problemática?, ¿de qué tipo?, ¿a qué conclusiones llegaron?, ¿qué instrumentos se utilizaron en ellas? Cabe señalar que el estado de la cuestión no se limita simplemente a una reseña sintética de estas investigaciones previas; es recomendable, además, establecer un “diálogo” crítico con ellas. Por otra parte, a la hora de elaborar un estado de la cuestión es muy importante mantener el foco, evitando dispersarse *ad infinitum* en el repaso de antecedentes que sólo están vinculados muy marginalmente con aquello que se investiga. Los criterios para determinar la relevancia de investigaciones precedentes son fundamentalmente dos: afinidad temática y afinidad contextual (de ámbito y de unidades). Cuanto más afín el tema abordado y más similar el contexto de una investigación previa, más relevante como antecedente del problema en consideración.

La delimitación de un problema, por otra parte, conlleva la formulación de los “objetivos” de la investigación. Entre el problema y los objetivos existe una relación lógica de mutua implicación; sólo que si los problemas se plantean en forma de interrogantes, los objetivos se expresan en cambio por medio de proposiciones. Éstas contienen los mismos conceptos teóricos fundamentales que dan sentido al problema de investigación; pero a través de ellas “el investigador postula [la] intención, generalmente explicitada por medio de un verbo (analizar, explicar, comprender, describir, explorar, etc.), de abordar un sector de la realidad en un espacio y tiempo determinado” (Sautu *et al.*: 2005, p. 36). Debe quedar claro, por lo tanto, que nos referimos primordialmente a objetivos cognoscitivos, es decir, a aquellos orientados a acrecentar el conocimiento sobre un fenómeno dado. Ellos no han de confundirse con los objetivos ligados a la intervención o resolución práctica de un problema social; así como un problema de conocimiento o investigación –por caso un problema sociológico– tampoco ha de confundirse con un problema social que bien puede haber sido su disparador o punto de inspiración. Los objetivos de la investigación habitualmente se

clasifican como generales y específicos, siendo éstos últimos aquellos que se derivan lógicamente de los primeros y cuyo cumplimiento concurre (o es incluso instrumental) al logro de ellos.

Para decidir la estrategia metodológica y escoger los instrumentos adecuados a los objetivos resultará necesario desentrañar el problema de investigación y analizar todas sus consecuencias en términos de una posible respuesta empíricamente construida. En algunas ocasiones una respuesta tentativa existe antes aún de establecer una relación observacional (empírica) con los aspectos de interés de la realidad social. Desde cierto punto de vista, se puede afirmar que siempre existirá algún tipo de supuesto –en sentido amplio– acerca de aquello que se investiga. Los supuestos son inherentes al planteo de las preguntas de la investigación, al menos en la medida que están implícitos en las definiciones y perspectivas teóricas desde las cuales se las construye. Sin embargo, estos supuestos no siempre adquieren un grado de articulación tal de poder plantearse como “hipótesis”, es decir, como conjeturas que postulan un cierto tipo de relación entre los aspectos observables que el problema de investigación ha delimitado. Contra la idea más ampliamente difundida, (Singleton *et al* 1988/1993, p. 88-89) afirman que las hipótesis, entendidas en sentido estricto, bien pueden ser el resultado de una investigación más que su disparador inicial. En otras ocasiones, ellas no se hacen explícitas desde un principio e igualmente guían, de manera tácita, todas las actividades de investigación. Sin embargo, cuando el objetivo del estudio implique la contrastación de hipótesis, éstas deberán estar precisamente formuladas, especulando sobre la naturaleza y la forma de una relación. Los autores apenas citados sostienen que los modos más comunes en que aparecen las hipótesis en el trabajo científico son cuatro: a) declaraciones condicionales (por ejemplo: si se da el fenómeno y se dará también el fenómeno x); b) funciones matemáticas, que representan la expresión más parsimoniosa –y con fuerte carácter predictivo– de una relación; c) declaraciones continuas (por ejemplo: cuanto mayor sea x mayor será y); y d) declaraciones diferenciales, que afirman que una variable difiere en términos de las categorías de otra variable. Independientemente del grado de formalización de la hipótesis, coincidimos con Maxwell (Maxwell: 1996) en otorgar al problema el lugar central y la función rectora en la investigación: podemos no tener respuestas previas claras sobre un fenómeno bajo estudio, pero no podemos no contar con preguntas que orienten su abordaje y hagan posible su delimitación.

Para hacer operativo un problema de investigación se lo puede pensar como la explicitación del interés del investigador por conocer “algo” de

“alguien”. Ese “algo” (o “qué”) que se quiere conocer se expresa a través de las propiedades conceptuales (y sus relaciones) cristalizadas verbalmente en las preguntas que guían la investigación. Por otra parte, ese “algo” se refiere siempre a un “alguien”²⁷, un “quién” que está temporal y espacialmente situado, y que técnicamente –en cuanto definición abstracta– se denomina “unidad de análisis”, al menos en la metodología tradicional.

Con respecto al “algo” de interés, deberemos comenzar por su conceptualización. Se trata de dar definiciones precisas de qué se entiende en el contexto de la investigación por aquellos términos clave que expresan verbalmente el foco de nuestra atención, definiciones que en su conjunto conformarán un “marco conceptual.” El estado de la cuestión –a lo que se hizo mención más arriba– podrá constituirse en fuente de referencia para tales definiciones, permitiendo identificar perspectivas teóricas empleadas en trabajos anteriores y ayudando a definir los términos clave con relación a sus usos previos en la disciplina. Pero es importante no confundir el estado de la cuestión con lo que tradicionalmente se denomina “marco teórico”, es decir, el “corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu *et al.*: 2005, p. 34), y que en el nivel más concreto incluye al marco conceptual.

Habitualmente, las definiciones conceptuales son muy abstractas y se deberá entonces, especialmente en el caso de investigaciones de tipo cuantitativo, seleccionar, a través de un proceso de operacionalización, los indicadores o referentes empíricos de ese “algo” que ahora ya representamos a través de definiciones conceptuales precisas (véase Lazarsfeld: 1973). En otras palabras, deberemos llevar al plano de lo observable ese “algo” abstracto, y luego elegir las herramientas adecuadas para observarlo. Estas operaciones se insertan en aquel conjunto de decisiones que hemos denominado “de recolección.” En el caso de las investigaciones cualitativas el trabajo de campo adquiere una centralidad mucho mayor, y no se rige por procesos de operacionalización estructurados o por instrumentos estandarizados. Aun así, también en estas investigaciones el diseño exige pensar en aquellas estrategias que, en el marco del trabajo de campo, harán posible la producción de informaciones relevantes a los fines de la investigación.

Pero también se deberá operacionalizar aquél “alguien” de interés que hemos mencionado más arriba. Nuevamente en este punto aparecen diferencias importantes en relación con los criterios y los instrumentos

²⁷ Decimos “alguien” para referirnos a las unidades de interés, pero éstas no tienen que ser necesariamente personas; podrían ser instituciones, familias, pueblos, naciones, productos de la cultura, etc.

que la hacen posible según el tipo de investigación de que se trate. En las investigaciones cuantitativas será fundamental, en primer lugar, una clara y precisa definición conceptual de la unidad de análisis. En la práctica esto implica decidir criterios de inclusión y exclusión –categoriales, temporales y espaciales–, ya que toda unidad puede concebirse como especie de un género que la contiene. Por ejemplo, si estamos investigando sobre adolescentes, una definición de la unidad de análisis podría determinar, entre otras cosas, los límites de edad cronológica mínimo y máximo para que un sujeto sea considerado adolescente en el marco de la investigación, y esto dependerá, obviamente, de opciones teóricas que se adopten con respecto a la adolescencia. Pero los criterios –como acabamos de decir– también incluirán cuestiones temporales y espaciales: nos interesa saber algo sobre el adolescente que habita qué espacio geográfico, y en qué período de tiempo. Este sistema de criterios categoriales, espaciales y temporales también permitirá identificar la población, es decir, el conjunto de todos los casos concretos que se correspondan con la definición conceptual que se haya dado de la unidad de análisis, y que constituirá el marco de referencia para las generalizaciones que el estudio apunte a establecer. En la mayoría de las situaciones, la población de interés resulta inabarcable con los recursos disponibles para la investigación. Esta limitación exigirá seleccionar alguno (o algunos) de sus miembros a los fines de observación e indagación. Por lo tanto, parte del diseño de la investigación consistirá en la construcción de una muestra, que en estos casos seguirá la lógica probabilística. Si bien ésta no es la única operación de selección presente en una investigación, es sin dudas una de las más cruciales, y se inserta en el marco de lo que hemos llamado genéricamente “decisiones de selección.” Cabe recordar, como ya hemos anticipado, que estos criterios de selección no son “universales”, y retomamos este punto para enfatizar que en las investigaciones cualitativas estas cuestiones no se resuelven apelando a muestras probabilísticas, sino que existen estrategias específicas dentro del abanico de opciones metodológicas reconocidas, tales como las muestras intencionales y bola de nieve, entre otras.

Volviendo a las investigaciones cuantitativas, sólo cuando todas estas decisiones apenas descritas hayan sido resueltas será posible realizar el trabajo de campo, que en este caso podría limitarse, por ejemplo, a la aplicación de un cuestionario estandarizado a la muestra seleccionada. Pero resulta oportuno recordar que el prerrequisito de que todas estas decisiones sean acto en la instancia de diseño se da sólo en algunos tipos de investigación. En muchas otras ocasiones, el trabajo de campo no de-

pende de que todas las decisiones de recolección y selección hayan sido tomadas con antelación sino que, por el contrario, es el desarrollo de dicho trabajo, con una centralidad decisiva, el que hace posible que muchas de ellas se completen y adquieran su forma definitiva. Pero en todo caso, esta diferencia entre estilos de investigación en lo que concierne al trabajo de campo no afecta el hecho de que los resultados de las prácticas de recolección de información —que será obviamente información relevante sobre los “alguien” y con respecto al “algo” de interés—, deberán ser procesados, ordenados, sistematizados y analizados. Estas operaciones constituyen el núcleo de lo que hemos llamado “decisiones de análisis”, y habilitarán posibles estrategias de escritura y comunicación de los resultados de la investigación y del proceso de investigación mismo.

A manera de conclusión, queremos retomar de modo sintético, y bajo una nueva luz, los argumentos desarrollados a lo largo del texto. Hemos sostenido que toda investigación puede entenderse estructuralmente a partir de núcleos problemáticos interrelacionados que permiten hacerla inteligible, ordenando analíticamente todo el complejo entramado de decisiones y prácticas que se ponen en juego en el proceso de investigación. Sin embargo, nos parece importante en este punto resaltar que este proceso complejo excede los recursos instrumentales o técnicos que nos ofrece la Metodología de las ciencias sociales. Se insiste en esto dado que en no pocas ocasiones el deseo de mostrar a la actividad científica como algo totalmente controlado y controlable ha llevado a reducir el rico entramado de decisiones y acciones implicadas en el proceso de conocimiento (muchas veces basadas en saberes personales y tácitos) a una mera cuestión técnica —impersonal, objetiva— de producción y análisis de datos.

Ahora bien, que el proceso de investigación esté atravesado por conocimientos personales y tácitos (no explicitados y difícilmente explicitables) no significa que sea completamente caótico, desordenado o imprevisible. Por el contrario, este proceso puede ser planificado. En este sentido, hemos planteado que no se puede llevar adelante la investigación sin algún grado de diseño, entendido como anticipación modélica de las decisiones y prácticas del investigar. Pero el diseño tiene limitaciones que se vuelven evidentes cuando se lo reduce exclusivamente al conjunto de decisiones teóricas y metodológicas de la investigación. En la medida que la ciencia es una práctica institucionalizada, para que un diseño de investigación sea operativo ha de materializarse en un proyecto, y entonces deberán también tenerse en cuenta los marcos institucionales en los que se desarrolla, con sus regulaciones, esquemas de financiamiento, instancias de gestión, con-

trol y evaluación, etc., así como la dimensión temporal de las actividades (cronograma) y las relaciones de precedencia y simultaneidad entre ellas.

Para finalizar, nos parece oportuno señalar dos riesgos –que desde otro punto de vista pueden concebirse como desafíos– relacionados con los modos de resolver las complejas relaciones entre diseño y práctica en el proceso de investigación. Por un lado, la postergación indefinida de las prácticas de investigación hasta tanto se logre formalizar un diseño acabado, sin considerar que tal diseño es por definición irrealizable, perdiendo entonces la oportunidad de que, a partir de una postura flexible y recursiva, las mismas prácticas contribuyan incluso a darle forma, al menos en algunos casos, a los objetos de indagación que construimos. Por otro lado, el riesgo opuesto, es decir el de anticipar en exceso las prácticas de campo, desconociendo el grado en que ellas son orientadas por la teoría y la importancia de fundarlas en una cuidadosa planificación, y perdiendo de vista las formas en que la reflexividad metodológica puede contribuir a llevarlas a cabo con un mayor nivel de control intelectual. En definitiva, la tensión entre epistemología y técnica se hace nuevamente presente, volviendo a recordarnos la importancia de la Metodología como un saber a la vez teórico, práctico y reflexivo que contribuye a resolver, en cada instancia de investigación concreta, la brecha entre los fundamentos más abstractos del conocimiento social y las técnicas instrumentales que ponemos en juego al producirlo y validarlo.

FUENTES

- Bruschi, Alessandro (1991) “Logica e metodologia”, *Sociologia e ricerca sociale* 41: 30-55.
- Gallino, Luciano (1978), *Dizionario di Sociologia*, Torino: UTET.
- Guber, Rosana (2014) “Introducción”, en R. Guber, (comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hidalgo, Cecilia (2006) “Reflexividades.” *Cuadernos de Antropología Social* n. 23. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 15 agosto 2014.
- Kaplan, Abraham (1964) *The Conduct of Inquiry*. San Francisco: Chandler.
- Lazarsfeld, Paul (1973) “De los conceptos a los índices empíricos”, en R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales*, vol. I. Barcelona: Laia.
- Lynch, Michael (2000) “Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge.” *Theory, Culture & Society* 17: 26-54.
- Marradi, Alberto (2002) “Método como arte.” *Papers* 67: 107-127.

- Marradi, Alberto Archenti, Nélica Y Piovani, Juan Ignacio (2007) *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- Maxwell, Joseph (1996), *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, Sage.
- Outhwaite, William (1987), *New Philosophies of Social Science: Realism, Hermeneutics and Critical Theory*, London, Macmillan.
- Piovani, Juan Ignacio (2002) "Idee di scienza nella comunità accademica inglese." *Sociologia e ricerca sociale* 23, 67: 91-116.
- Polanyi, Michael (1958) *Personal Knowledge. Towards Post-Critical Philosophy*. London, Routledge y Kegan Paul, Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press.
- Samaja, Juan (2002a) *Análisis del proceso de investigación*, en H. Daniel Dei (ed.), *Pensar y hacer en investigación*, Buenos Aires, Docencia.
- Samaja, Juan (2002b) *Concepto, método y sentido de la investigación científica*, en H. Daniel Dei (ed.), *Pensar y hacer en investigación*. Buenos Aires, Docencia.
- Sautu, Ruth et al. (2005) *Manual de metodología*. Buenos Aires, CLACSO.
- Singleton, Royce A. Jr. et al. (1988) *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press [citas de la segunda edición, 1993].
- Valles, Miguel S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.

LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. APUNTES METODOLÓGICOS

Guadalupe Valencia García

*... el tiempo no es ya, en primer lugar,
ese abismo que hay que franquear porque separa y aleja;
en realidad, es el fundamento y el sostén del proceso...
donde el presente tiene sus raíces.*

PAUL RICŒUR

En el presente trabajo pretendo ofrecer una reflexión sobre la dimensión del tiempo en el proceso de conocimiento social. Dicho de otra manera, intento descifrar y discutir algunas aristas del problema de la temporalidad para la metodología de las ciencias sociales y, hasta donde me sea posible, ofrecer algunas pistas iniciales para traducir y resolver el problema de la reconstrucción de la temporalidad en la práctica de la investigación.

Para lograr mi propósito, estableceré algunas premisas de partida, a manera de una plataforma desde donde analizar el problema del tiempo en el ámbito de la investigación social, en dos grandes dimensiones interrelacionadas y aquí separadas sólo con fines analíticos: la historicidad del conocimiento que nos ocupa –el conocimiento socio-histórico–, y las exigencias que en el plano metodológico se derivan de dicha condición.

PREMISAS DE PARTIDA

- El tiempo como nudo de problemas

Me he referido al tiempo y a la reconstrucción de la temporalidad como problemas. Lo son de varias maneras que no agotaremos aquí; baste señalar algunos de los sentidos en los que el tiempo puede ser visto en su naturaleza problemática.

En primer lugar, porque hablamos de una de las dimensiones constitutivas de lo real –junto con la dimensión espacial– que se ve banalizada

y empobrecida cuando el tiempo es reducido a ser única y solamente: a) un “objeto” como cualquier otro que pueda investigarse; b) una línea o eje –el eje temporal– en el cual se sitúa un fenómeno o acontecimiento; c) una simple variable, o d) un parámetro para medir la extensión temporal de un proceso. Aunque el tiempo puede ser todo esto –un tema de investigación; un eje de ubicación de un proceso o fenómeno; una sucesión cronológica susceptible de fecharse–, el tiempo es, de manera sobresaliente, la manera de ser de las cosas –su cadencia, su ritmo, su orientación temporal–, etc. De allí entonces, que podamos plantear la centralidad del tiempo en toda teoría social y en todo análisis histórico sea cual sea el tema que se investigue.

En segundo lugar, porque la fetichización del tiempo que nos ha llevado a dotarlo de una existencia propia –el tiempo que se tiene o del que se carece, que corre o que se detiene, etc.– esconde la naturaleza constitutiva y constituyente del tiempo en cualquier fenómeno o proceso que se quiera analizar.

En tercer lugar, porque la impronta de una Historia Universal con su tiempo del progreso asociado a una modernidad que se auto-constituye en el gran meta-relato de un mundo hegemónico –occidental, moderno, blanco– que se atribuye toda prerrogativa de universalidad, torna invisibles las historias –y los tiempos– de las sociedades y grupos que encarnan y enarbolan otras historias y otros tiempos.

La gran narrativa de la modernidad no ha sido ajena a las formas de conocimiento hegemónicas que, durante décadas, centraron la posibilidad de obtener conocimiento científico en el establecimiento de relaciones de causalidad que son, también, formas particulares de concebir al tiempo y, sobre todo, a un solo tiempo en el cual se situaban –más atrás o más adelante; más arriba o más abajo– las diversas sociedades que se acercan o se alejan de los modelos de sociedad –industrial, capitalista, con democracia representativa, etc.– que se presentan como la culminación del desarrollo deseable para toda sociedad y para todo grupo social.

- El tiempo: ese extraño familiar

De manera muy atinada, Fraser tituló uno de sus más afamados libros *Time, the familiar stranger*. Allí afirmaba que “el pasar del tiempo es íntimamente familiar”, mientras que “la idea del tiempo es extrañamente elusiva”. Ese “extraño familiar” (Fraser: 1989, p.3), ha llegado a ser tan evidente para nosotros que apenas si nos detenemos a reflexionar sobre él. Lo asociamos a relojes y calendarios que lo suplantán y falsifican y, al hacerlo,

esconden las historias de los variados mecanismos que las sociedades se han dado para medir el tiempo y establecer formas socialmente aceptadas de arreglo temporal. Comprender los vínculos entre la estructura de una sociedad, con su imprescindible red de determinaciones temporales, y la disposición de los individuos que han nacido disciplinados a una forma de organización temporal que les precede, nos hace olvidar que nuestra concepción del tiempo y nuestras formas de organización temporal, han sido construidas históricamente en un larguísimo proceso que no es otro, según Norbert Elías, sino el proceso de la civilización (Elías: 1997).

El tiempo y sus formas de organización y medición nos parecen tan naturales que olvidamos, a menudo, que el calendario que nos rige no lo hace para toda las sociedades. Relegamos al cajón de las curiosidades las concepciones diversas que sobre el tiempo –y el espacio– tienen culturas que son tan originarias como contemporáneas. Nos olvidamos, en fin, que un Tiempo (el tiempo occidental de la modernidad) se ha impuesto como el cronotopo universal y con ello desconocemos también que las luchas por transformar los mundos sociales son también por la creación de otros tiempos.

- El tiempo como temporalidad

Acorde con lo anterior, podemos postular que el tiempo no es la dimensión en la que se sitúa el objeto, cualquier objeto, sino la forma de ser –*tempo*-espacial– de toda realidad. Así, conviene pensar al tiempo -y al espacio-, como formas de ser de los fenómenos y procesos que acaecen en el mundo. O mejor aún, como maneras de constitución de los diversos mundos que se distinguen uno de otro, precisamente, porque expresan diferentes *tempo*-espacialidades (o, si se prefiere, *espacio*-temporalidades). Así, nos alejamos de la inevitable fetichización que ha hecho del tiempo una esencia –se tiene en abundancia o se sufre por su carencia; es lento o raudó; corre o parece estancarse; es reversible o irreversible, etc.– y, en coincidencia con Xavier Zubiri, defendemos la idea de que el tiempo no es un contenedor ni un medio en donde suceden las cosas, sino que es una propiedad de las cosas mismas. Éstas, dice el autor, no transcurren en el tiempo, transcurren temporalmente, son temporales. De allí que podamos hablar del tiempo como sincronicidad, como *co*-procesualidad, que es *co*-temporalidad, de todos los transcurros que acaecen en el mundo (Zubiri: 1996). El tiempo, dice este autor, “.. no es algo independiente de las cosas. Si lo fuera, el tiempo de cada cosa sería algo así como el punto de aplica-

ción de el tiempo a las cosas” (*sic*). Y añade: “las cosas no transcurren en el tiempo, sino que transcurren temporalmente” (*Ibid.*, p. 250-251).

Así, la temporalidad no es una variable o rasgo de las cosas sino que es su determinación esencial, un rasgo fundamental y permanente que lo dota de identidad Hartmann: 1960, p. 352). Es éste el sentido más profundo de la idea de concebir a los fenómenos, a cualquier fenómeno social, como proceso y, por consiguiente, como movimiento, como ritmo, cadencia, condensación de tiempos: temporalidad.

a) La bi-dimensionalidad del tiempo

En otro trabajo (Valencia: 2007), hemos defendido la utilidad de concebir la temporalidad socio histórica como una bi-dimensionalidad no disyuntiva, conformada por dos experiencias del tiempo, no excluyentes, que pueden sintetizarse en las nociones de *cronos* y *kairós*.

El primero, simboliza al tiempo “objetivo” mensurable, que en una sucesión sin tregua nos conduce del nacimiento a la muerte y que va de lo anterior a lo posterior en una secuencia que puede expresarse como antes-ahora-después. En dicha secuencia, el tiempo es irrecuperable y lo que se ha ido ha quedado para siempre en el pasado: la niñez y la juventud se han perdido; los acontecimientos han quedado atrás; los episodios de la historia no pueden des-acontecer y cada uno de ellos puede situarse, para siempre, en una referencia temporal que los sitúa con anterioridad o posterioridad a otros. Así por ejemplo, para todos los efectos la guerra de la independencia sucedió, en México, un siglo antes que la revolución y ésta siempre será posterior al episodio citado.

El *kairós*, en cambio, expresa al tiempo “subjetivo”, cargado de significado y en el cual, la irreversibilidad del antes-ahora-después, puede ser reconsiderada. La memoria puede traer al presente, actualizándolo, al pasado que aparecía tan lejano cuanto muerto e inactivo. Sin embargo, y para poner un ejemplo, en el bicentenario mexicano, independencia y revolución re-aparecen, más allá del uso oficial y celebratorio de esas “gestas de pueblo de México”, como luchas inconclusas que nos sitúan frente a nuevas y más peligrosas formas de dependencia y a demandas que siguen vigentes porque no fueron satisfechas más que en el discurso emanado de la revolución. El corto siglo XX mexicano, decía Carlos Monsiváis, fue un siglo no cronológico que comenzó con la revolución del 1910 y terminó en 1994 con el levantamiento zapatista (Echeverría/Monsiváis: *Sine data*)²⁸ Son estos, apenas,

²⁸ Entrevista de Bolívar Echeverría a Carlos Monsiváis, “El breve siglo XX mexicano”, en *Eppur, revista electrónica*.

un par de ejemplos en los que puede apreciarse la bi-dimensionalidad del tiempo sociohistórico, que es, siempre, a una sola vez, tiempo cronológico de la sucesión del antes-ahora-después pero, también, del presente especioso en el que caben pasados y futuros que se contienen en un ahora-presente, henchido de tiempos, de historias, de experiencias no caducas:

- La pluralidad temporal

En concordancia con lo dicho antes, conviene mirar al tiempo o mejor aún a la temporalidad, como pluralidad. La hipótesis teórica de la pluralidad temporal, ya defendida por Ramón Ramos como una de las vías más productivas para el análisis del tiempo social, constituye una apuesta que actualiza, en el plano teórico y metodológico, la des-esencialización del tiempo (Ramos: 1992, p. 7-23). Así, frente a las perspectivas que miran al tiempo como un atributo, como un flujo en el cual suceden las cosas, como una línea en la que se sitúa su duración, la idea de pluralidad se acoge al principio de que cada cosa tiene su tiempo o, mejor aún, cada cosa es temporal y lo es de cierta manera, para distinguir así una de otra.

Para el caso del conocimiento social, que aquí nos ocupa, la idea de la pluralidad temporal no se alinea con la clasificación de los diversos tiempos –social, psicológico, físico, biológico, etc.–, como si fuesen tiempos que existiesen, cada uno, en una gaveta que no se comunica con la otra; y, en cambio, fija su atención en los rasgos y expresiones temporales que caracterizan mejor a las diversas temporalidades del mundo. Ramón Ramos lo expresa así:

...no consideramos en la actualidad que para que la ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya de contar con un tiempo propio que difiere claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico, etc.) que estudian otras ciencias. Estos tiempos pueden ser sustancialmente idénticos, sin que esto impida que los interrogantes que sobre ellos se construyen difieran y difieran también los resultados alcanzados por las distintas disciplinas científicas (*Ibid*, p. 10-11).

Pero además de lo anterior, la pluralidad temporal en las ciencias sociales permite distinguir que las diversas formas de sociedad que lo son primordialmente tempo-espaciales, co-existen en un campo de fuerzas desigual en el cual ciertas cosmovisiones han tratado de imponerse como las más universales frente a otras que aparecen, si acaso, como temas de

interés antropológico. Debemos notar que la sola idea de que hay grupos y sociedades con sus propias cosmovisiones suele excluir, como si careciera de ella, a la cultura occidental que se auto-erige como la cultura hegemónica y universal. Bien ha señalado Roger Bartra que el tiempo occidental también está instituido en los mitos del progreso y el calendario gregoriano y que “uno de sus principales mitos es precisamente la invención de otro tiempo mítico ligado al edén primitivo” (Bartra: 1987, p. 69).

Los diversos modos de ser temporales de los procesos sociohistóricos son distinguibles, y comparables, justamente por sus expresiones temporales: por sus cadencias, ritmos, orientaciones temporales, etc. La defensa de la pluralidad socio-política y cultural de los diversos mundos que coexisten en el planeta resulta, aquí, un antídoto ante cualquier tipo de esencialismo.

- La historicidad del y en el conocimiento social

Todo lo dicho hasta ahora cobra sentido en la escala en la que se sitúa el análisis social, que es el que aquí interesa. Las escalas de “miles de millones de años” en las que la historia del cosmos se torna inteligible, tanto como las de los nanosegundos -en las que la física cuántica explica el caprichoso comportamiento de las partículas-, son sumamente interesantes, pero ajenas al sentido temporal en el cual se sitúan nuestras investigaciones.

La escala de nuestro interés corresponde a la de la *nootemporalidad* o *notemporalidad*, o tiempo *noético*, representado por una flecha, y que se corresponde con el tiempo de la conciencia, en el cual existe una clara distinción entre pasado y futuro y limitados horizontes de memoria y expectativa (Marramao: 2008, p. 75). Es, ésta, una escala que atañe tanto a la historia humana como a la condición de ser, a una sola vez, seres históricos y creadores de la historia. Somos herederos -nacimos a la sociedad que nos pre-existe- y somos también protagonistas, en una historia en la que la tensión entre determinismo y libertad marca, en cada momento, el grado variable de capacidad que como individuos y colectivos tenemos para dar sentido al “rumbo de la historia”. De allí, entonces, que la historicidad pueda reconocerse tanto como una exigencia del conocimiento -se trata del conocimiento sociohistórico- como de nosotros mismos: de nuestra propia historicidad como individuos y como colectivos.

Estamos ante lo que Bárbara Adam ha denominado “historicidad”, que consiste en “el conocimiento consciente de que no sólo estamos formados históricamente, sino de que formamos la historia; que la historia nos hace y que hacemos la historia”. En palabras de Giddens, se trata de “la conciencia

del transcurso lineal del tiempo, y de la movilización activa de las formas en la prosecución de su propia transformación” (Sztompka: 1993, p. 71-73).

Expresión de esta conciencia de la historia es, sin duda, la emergencia de lo que algunos autores han llamado un “giro histórico” en las ciencias sociales y en las humanidades. Una “nueva sensibilidad teórica” que nos sitúa frente a disciplinas que “al escrutar las temporalidades de lo social, interrogan también su propio régimen de temporalidad” (Delacroix, Dosse y García: 2009, p. 9).

A la idea, hoy plenamente aceptada, de que todo pasado es reconstruido desde los intereses y preguntas del presente, se añade la defensa de la historia del presente, como una perspectiva con amplias e importantes consecuencias epistemológicas y metodológicas. La historia del presente es un concepto flexible, en la medida en que se determina “en sentido inverso a la cronología, es decir, a partir de los tipos de sociedad y del momento en que vive el observador” (Fazio: 2013, p. 7). Al respecto, Fazio señala que:

..la profundidad del presente histórico no puede ser predeterminada de antemano y tampoco es posible suponer que pueda disponer siempre del mismo espesor o de la misma extensión de tiempo. Su variabilidad se encuentra determinada por el tipo de dinámicas que son distinguidas como germinales para la correspondiente inmediatez del observador y por eso es que sostengo que a la historia del tiempo presente no le pueden ser establecidas unas fronteras temporales fijas, como podrían ser las del último medio siglo, o los años de vida de una generación.

Y añade:

... si la fisonomía del presente se descifra desde la inmediatez del observador, el contenido del periodo se encuentra determinado tanto por la actualidad más inmediata, como por el pasado que ha catalizado y ha hecho posible el advenimiento del respetivo hoy. Ese ayer, por tanto, sobrevive en el hoy como una especie de pasado presente activo que interviene en la modelación del tiempo del observador. Por esta razón, el origen del presente histórico representa un pasado que se mantiene presente (*Ibid*), p. 11.

La fisonomía del presente se torna, así, en laberíntico espacio, compleja trama de articulación de tiempos, cuyo conocimiento no nos exige, como tradicionalmente ha sucedido, situarnos después, sino en el medio de una “dinámica no lineal, caracterizada por exclusiones y renunciaciones, contrastes y recurrencias” (Marramao: *op. cit.*, p. 86).

- La temporalidad social: algunos retos metodológicos

En función de lo dicho anteriormente, la reconstrucción del tiempo en el análisis social, parte de la idea de que no es sólo el tiempo en el que se sitúa el objeto lo que está en debate. De lo que se trata es de analizar al objeto mismo en tanto temporalidad. Dicho de otra manera: abordamos tanto el tiempo en el que se sitúa del fenómeno a analizar, cuanto al fenómeno como temporalidad, partiendo de la ya clásica distinción entre *tiempo-en-que*, entendido como parámetro externo en el que ocurren las cosas, y *tiempo-que*, interno a los fenómenos, constitutivo de su propia forma de ser (Barbara: 1990).

Lo anterior importa, si reconocemos que el tema del tiempo ha estado ausente en la prolífica literatura sobre el problema conocimiento. No ha sido tema de discusión en el debate epistemológico, y tampoco se ha reconocido que el método hipotético-deductivo, que durante tantas décadas permeó la enseñanza de la metodología social, enarboló formas de relación temporal que reducían el papel del sociólogo a esa actitud “notarial” que somete al conocimiento a dar cuenta de lo acontecido –sin considerar aquello inacabado- como advertía el gran filósofo de la esperanza Ernst Bloch.

Para este autor, las filosofías precedentes a Marx, “con su forma, idea o sustancia consideradas como algo existente y concluso no dan razón del futuro; puesto que un saber basado en la observación es por definición un saber de lo acontecido, del pasado”. Frente a ese sistema en el cual “el acontecer se convierte en historia, el conocimiento en un recuerdo y la solemnidad en algo que ya ha ocurrido”, Bloch enarbola un sistema abierto, como una forma más correcta y noble de filosofar que concilia la necesidad de dar cuenta del pasado con aquella que brota de lo inacabado del mundo (Muñoz: 2009, p. 16).

Defendemos, con Bloch, al sistema abierto, como una respuesta viable a la hegemonía de la relación de causalidad uni-lineal –según la cual un efecto siempre es precedido por una causa- que se ha presentado, por siglos, como la única forma legítima de generar conocimiento. A la idea de causalidad así entendida podemos oponer algunas otras que pueden resultar más fructíferas: desde la idea de multi-causalidad, hasta aquella que, en un sistema abierto, supone que el azar y la necesidad pueden combinarse de múltiples maneras para dar lugar a infinidad de resultados posibles. O bien, aquellas que reivindican a lo contingente, lo indeterminado, lo incierto, lo potencial y lo inacabado, como condiciones de los mundos sociohistóricos que lo son, también, del conocimiento de dichos mundos.

Permítasenos una larga cita de Hugo Fazio, quien expresa lo anterior de manera magistral:

Como ha sido profusamente demostrado, en un enfoque histórico, el azar y la necesidad no constituyen opuestos, sino que son participantes equivalentes de la misma trama (...) la interrelación de ambos enfoques hace que uno sirva de correctivo de los defectos potenciales del otro, porque cuando se trascienden estos esquemas lógicos de interpretación, se abre una importante ventana para desarrollar representaciones creativas de la realidad (...) La perspectiva que globaliza las condiciones de posibilidad de la historia (...) sugiere una inversión de la causalidad histórica, tal como se ha practicado de manera usual, porque no puede hacer suyo un vínculo directo entre las causas en el “antes”, y los efectos, en el “después”. Es, en el fondo, un procedimiento que se inspira en aquella propuesta de arqueología sugerida por el filósofo Michel Foucault, que no tomaba por modelo un esquema lógico de simultaneidades, ni la sucesión lineal de los acontecimientos, sino que ser proponía mostrar los entrecruzamientos entre relaciones necesariamente sucesivas con otras que no lo eran (Fazio: *op. cit.*, 3-4).

La riqueza de la temporalidad que se resuelve, en cada objeto, a partir de la peculiar vinculación entre secuencias y simultaneidades -entre *cronos* y *kairós*; entre el azar y la necesidad- se elimina, casi por completo, bajo la égida de una metodología que reduce al tiempo a su función de contenedor: una secuencia que en el eje horizontal de la cronología permite colocar, en un punto fijo, al fenómeno a ser analizado.

En efecto, en la literatura metodológica el tiempo es mencionado, invariablemente, como parámetro de ubicación del objeto a ser investigado. De hecho, junto con el espacio, aparece como uno de los criterios de la delimitación del problema. Pareciera, entonces, que basta con determinar el cuándo y el dónde de la investigación para contar con un objeto correctamente acotado y, por lo tanto, aceptable de acuerdo con los cánones de cientificidad que señalan dichos manuales. Digo lo anterior porque el tiempo, como el espacio, suelen ser parámetros de ubicación del objeto de estudio pero rara vez son vistas como dimensiones constitutivas de aquellos procesos que, si bien lo vemos, no pueden ser re-construidos – descritos, interpretados, analizados- sino como formas de temporalidad y espacialidad concreta.

Los retos metodológicos que plantea la incorporación del tiempo al análisis de la realidad socio histórica parten, todos, de la tesis ya señalada

acerca de que la temporalidad propia de los procesos sociales no transcurre aparte de estos. Un gran error de las ciencias sociales, y en particular de la sociología, ha sido su pobre y errónea concepción del tiempo y del espacio, mismos que han sido vistos como si fuesen el factor constante sobre el cual transcurren los procesos sociales.

Desde nuestro punto de vista, el tiempo no puede dejar de ser un parámetro de ubicación del objeto, pero reducirlo sólo a ello conduce a un empobrecimiento de la realidad que ocurre por una doble vía:

- En primer lugar porque concebir al tiempo solamente como un lapso en el que se sitúan los fenómenos hace de éstos cosas que se sitúan de una vez y para siempre en una secuencia temporal que aparece como fija e inamovible e impide observar a los fenómenos como procesos que se despliegan *en y con* sus propios ritmos, cadencias, consonancias, disonancias, equilibrios, discontinuidades, etc.
- En segundo lugar, porque cuando el tiempo es reducido a un trayecto temporal acotado, dicho recorrido suele ser aquel que resulta evidente para el tema de investigación, más no para el problema. Cabe recordar que un tema puede dar lugar a innumerables preguntas y problemas de investigación y que es cada problema y no el tema, el que determina el lapso, los antecedentes históricos y las coyunturas que deben estudiarse. En otras palabras: es la temporalidad del problema y no la del tema, la que debe ser reconstruida (como veremos con más atención en lo que sigue).

De allí que crea necesario responder a algunos retos metodológicos, que tienen correspondencia con la exigencia de la historización de nuestros objetos y que atañen, de manera directa al ámbito de la investigación.

- El tiempo como dimensión constitutiva de todo objeto social

En el prólogo a la antología titulada *Tiempo y Sociedad*, Ramón Ramos establece la distinción entre un “temporalismo temático” y un “temporalismo sustantivo”. El primero atañe a la investigación sociológica sobre el tiempo como un tema de investigación que puede abordarse a partir de las percepciones, usos, discursos, orientaciones temporales, etc., que grupos y sociedades comportan y expresan. El segundo, más interesante, reconoce la centralidad del tiempo en el análisis social, sea cual sea el tema de investigación. Para Ramos, el proyecto de “sociologizar el tiempo”

ha estado acompañado del proyecto de “temporalizar la sociología o el conjunto de objetos (sociales) sobre los que ésta trabaja”. Se trata, pues, de mostrar de qué manera el objeto trabajado (el tiempo) acaba por afectar al discurso (sociología) que lo trabaja y cómo, en el curso del programa de investigación, el resultado no se limita a desvelar los aspectos sociales del tiempo, sino fundamentalmente a destacar los aspectos temporales o, mejor dicho, la compleja arquitectura temporal de la vida social en su rica diversidad (...). Socialización del tiempo y temporalización de lo social son, pues, las dos caras de un mismo programa que engañosamente ha recibido una denominación restrictiva (Ramos: op. cit., p. 11).

Como objeto de investigación propio de la subdisciplina denominada como sociología del tiempo, éste aparece con sus múltiples fisonomías: usos, discursos, percepciones, calendarios, orientaciones temporales; formas de vinculación del tiempo con la política, el trabajo, el género, la juventud, entre muchos otros.

A mi parecer, los objetos de investigación de la sociología del tiempo se vuelven más interesantes cuando:

- Atienden los temas más atingentes a nuestras turbulentas realidades. Así, por ejemplo las percepciones y los discursos sociales sobre el tiempo de trabajo, la flexibilización y la precariedad laboral, las nuevas formas de apropiación del tiempo por parte de los jóvenes, las vivencias sobre la incertidumbre y el riesgo, los usos del tiempo con perspectiva de género, el trabajo no contabilizado y las cuentas satélite, entre otros, son temas que develan problemas cruciales de nuestras sociedades.
- Incorporan las mismas exigencias que cualquier otro objeto de investigación, en la reconstrucción de la historicidad. Con lo cual, el tiempo aparece, a una sola vez, como objeto de investigación particular y como exigencia de reconstrucción. Lo anterior porque no es suficiente con investigar al tiempo social en tanto objeto, para hacerse cargo de la riqueza temporal que encierra cualquier fenómeno así englobado.
- Reconocen una dimensión macro, en la cual el tiempo puede ser visto como una forma de arreglo sociohistórico, como un *ethos* –para utilizar el rico lenguaje teórico de Bolívar Echeverría–, en el cual tiempos diversos expresan momentos fundacionales de nuestras sociedades, al tiempo que pasados no caducos y orientaciones de futuro que, en el denso presente temporal, dan cuenta, precisamente, de la multiplicidad temporal, pero ahora entendida como entrecruzamiento de tiempos y de historias.

En todo caso y para lo que aquí interesa, el tiempo es una exigencia de conocimiento, un reto a resolver en la reconstrucción de cada tema, de cada problema de investigación. Lo cual no significa otra cosa sino el concebir al fenómeno, sea cual fuere éste, como proceso, como movimiento, como realidad inacabada.

- El tiempo como dimensión constitutiva de lo social-histórico: sucesión y duración en la reconstrucción de lo real.

Decir que el tiempo es dimensión constitutiva de lo social tiene, por lo menos, tres sentidos asociados que aquí sólo enunciaremos puesto que rebasa a un trabajo como este su exploración exhaustiva.

El primero es que el tiempo es cronología: un parámetro de ubicación del objeto en el eje de la sucesión. No podemos investigar sobre ningún proceso sin situarlo en el espacio y en el tiempo, sin “fecharlo”. Por ello el tiempo como sucesión es, por decirlo así, condición necesaria pero no suficiente para la investigación.

El segundo es que el tiempo es duración. El objeto no sólo pertenece a un eje temporal en el cual se sitúa como sucesión (“fenómeno en el tiempo”); sino que es, en sí mismo, duración (“fenómeno como tiempo”) proceso que existe en cuanto se exhibe como temporalidad porque no es otra cosa sino temporalidad –y espacialidad desde luego–desplegada.

El tercero, y el más interesante, es que el tiempo como duración es el que conduce a la determinación del tiempo como sucesión. Dicho de otra manera: es la manera de ser temporal del fenómeno que queremos conocer la que nos obliga a determinar: a) el inicio y término cronológico de lo que queremos conocer; b) los antecedentes del fenómeno; y c) las coyunturas en las que puede distinguirse su desenvolvimiento.

Si esto es así, resulta que la reconstrucción de la temporalidad deberá estar jerarquizada en un doble movimiento por: a) el problema y no el tema de investigación y, b) la densidad temporal, histórica, del problema. Vamos a tratar de analizar cada una de éstas.

- El tiempo a reconstruir es el tiempo del problema.

Dicho de otra manera: intentamos resolver, en el plano metodológico las exigencias que resultan de las consideraciones expuestas en la primera parte de este trabajo –la bi-dimensionalidad y la pluralidad temporal, por ejemplo– y que se condensan en una sola condición que las incluye a todas:

la condición de la historicidad del objeto, que nos permite asimilar la investigación con la historización. Así: investigar, conocer, no es otra cosa que *historizar* lo real por la vía de su reconstrucción analítica e interpretativa.

La reconstrucción del problema, a una sola vez, como sucesión y duración, supone que el tiempo más que una variable a ser incorporada en el análisis, constituye un problema. Una cuestión a ser resuelta en cada reflexión teórica, en cada estrategia metodológica, y en cada interpretación de lo real en la que nos enfrasquemos en el análisis socio-histórico.

Si bien hay temas cuya temporalidad salta a la vista por tratarse de fenómenos asociados con fechas claves —el 68 mexicano, el 94 y la insurrección zapatista o el 2006 electoral; o bien el 11S, o el 11M para el mundo— las fechas distinguibles en un tema son sólo el gran paraguas en el que se sitúa el problema. Y luego, cabe distinguir diversas temporalidades alrededor de cada una de las fechas citadas en función, ya no del tema, sino del problema de investigación.

Así por ejemplo, la insurrección zapatista que inicia, para todos los efectos, en 1994, puede ser reconstruida con alcances temporales diversos dependiendo de la pregunta de investigación que puede ser reconstruida a partir de diversas interrogantes. Suponiendo que lo que intentamos es resaltar el influjo de la teología de la liberación y de la labor catequística en la irrupción del movimiento zapatista, seguramente una coyuntura irrenunciable será la del año 1974 en el que se verificó el Congreso Nacional Indígena en el cual la Diócesis de San Cristóbal tuvo un papel protagónico. Diferente será si lo que se pretende estudiar es al papel de los nuevos medios de información y comunicación en la edificación de una red mundial de apoyos al zapatismo y que, seguramente, se potenció a partir del Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el neoliberalismo, o Encuentro Intergaláctico, de 1996. De la misma forma, el año 1997 resalta si de lo que se trata es de analizar el derrotero de los Acuerdos de San Andrés, y el año 2003 sería de gran relevancia si lo que interesa es analizar las formas de ejercicio político que se inauguran, este último año, con la instauración de los primeros Caracoles zapatistas.

Podrá el lector pensar, con toda razón, que todas las fechas mencionadas y otras muchas, forman parte de eso que llamamos movimiento zapatista o algunos gustan denominar neo-zapatismo. Lo son desde luego y pueden ordenarse para la elaboración de una cronología del movimiento y de su desarrollo. Pero para arribar a una interpretación que dé cuenta de un problema en particular, el “recorte temporal”, los antecedentes históricos y las coyunturas relevantes, deberán ser aquellas que son atingentes al

problema y no al tema de investigación cuya fecha clave, para el caso que venimos ejemplificando, será siempre el año 1994.

Ojalá no vea el lector, en la anterior propuesta, una alternativa de resolución que simplifica el problema de la temporalidad haciendo corresponder, de manera simple, fechas y problemas. Si pensamos que el problema rige sobre el tema es porque sostenemos que el tiempo de la duración —aquel en el que se expresa la densidad temporal de la relación entre pasados y futuros en un presente abierto— se sitúa en una jerarquía más alta sobre el tiempo de la sucesión, de la mera cronología. Y es sólo en la formulación de una pregunta-problema de investigación en donde el tiempo de la duración puede explorarse en toda su riqueza. Dicho de otra manera: mientras el tema no sea “problematizado” no puede emerger la riqueza temporal que se encierra en cada uno de los innumerables problemas a los que puede dar lugar.

- La densidad temporal-histórica del problema.

Ya hemos señalado que la idea que anima a una mejor y más profunda reconstrucción del tiempo en el análisis de lo real parte de concebir a la investigación como un camino hacia la historización de lo real. Es esta operación intelectual el objetivo último a ser alcanzado. Dicha operación nos deberá conducir a reconocer el *cronos* y el *kairós* en su conjugación particular, en la densidad temporal de cada problema.

Así, en cada inicio podemos encontrar un origen —un cúmulo de estratos temporales acumulados o, en ocasiones, momentos fundacionales como el 68 mexicano o el 94 zapatista— y en cada término una apertura hacia nuevas realidades potenciales.

El binomio conceptual formulado por Koselleck, quien sitúa toda dimensión histórica de cualquier problema o fenómeno en la permanente tensión entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa puede ser de gran utilidad para la identificación de los rasgos que dotan de densidad temporal a los fenómenos. El espacio de experiencia se radica en el pasado y en la experiencia que, hecha memoria, se acumula en estratos temporales. Memoria que se acumula. Allí, dice Fazio,

... participan fenómenos que comportan distintas prolongaciones y densidades incluidas las estructuras de repetición (...). Con esta acumulación se constituye una amalgama de experiencia de pasado que se representa en el presente. Es muy interesante esta categoría, por cuanto presupone que el pasado no consti-

tuye un asunto finiquitado, acabado, muerto, sino que consiste en experiencias que se proyectan en el presente.”(Fazio: op. cit., p. 68) El horizonte de expectativas, por su parte, constituye un futuro-presente que sólo puede encontrar su realización en “amplia constelación de escenarios posibles” (Ibid, p. 69).

FUENTES

- Adam, Barbara (1990), *Time and social Theory*, Cambridge, Polity Press.
- Bartra, Roger (1987), *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, Ed. Grijalbo, México.
- Delacroix, C., F. Dosse y P. García (2009), *Historicidades*, Waldhuter editores, París
- Eliás, Norbert (1997), *Sobre el tiempo*, FCE, México, 1997.
- Fazio, Hugo (2013), *El mundo global. Una historia*, Ediciones Uniandes, Bogotá.
- Fraser, J.T. (1989), *Time, the familiar stranger*, The University of Massachusetts Press, EUA.
- Hartmann, Nicolai (1960), *Ontología: filosofía de la naturaleza*, tomo IV, Fondo de Cultura Económica, México.
- Marramao, Giacomo (2008), *Kairós. Apología de tiempo oportuno*, Gedisa, Barcelona, 2008, p. 75.
- Muñoz, Manuel (2009), El ser humano como posibilidad en Ernst Bloch, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Ramos, Ramón (1992), “Introducción” en: Ramos Torre, Ramón, *Tiempo y sociedad*, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Siglo XXI de España, Madrid.
- Sztompka, P. (1993), *Sociología del cambio social*, Madrid, Alianza.
- Valencia, Guadalupe (2007), *Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*, CEIICH-UNAM, Anthropos, Barcelona.
- Zubiri Xavier (1996), *Espacio. Tiempo. Materia*, Alianza editorial, Fundación Xavier Zubiri, Madrid.

HACIA UNA AGENDA EPISTÉMICO METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN, DESDE LA RED LATINOAMERICANA DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*Daniel Carlos Gutiérrez Rohán*²⁹

En el contexto del Coloquio Internacional sobre *El estado actual de la enseñanza aprendizaje de la metodología de la Investigación en ciencias sociales en América Latina*, realizado en el mes de septiembre de 2013 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la UNAM, surgieron como preocupaciones de los integrantes del Nodo México de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (REDMET), algunas inquietudes sobre las valoraciones, prácticas y orientaciones de la enseñanza de la metodología. Cuestiones que se agruparon en tres ejes temáticos:

- Cómo tratar los problemas de la relación: filosofía/epistemología.
- Cómo tratar los problemas de la relación: metodología/técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa.
- Cómo vincular teoría/metodología/técnicas/problemas emergentes.

Como se desprende de estos enunciados, cada uno de los ejes propuestos supone cuestiones complejas relacionadas tanto con aspectos epistemológicos, como metodológicos y también con los itinerarios posibles para la REDMET. De tal manera que es preciso reflexionar sobre la necesidad de poner como puntos articuladores de sus visiones los siguientes aspectos:

- El proceso de generación de conocimiento representa una unidad dialéctica entre lo epistemológico y lo metodológico.
- En la idea de que no hay conocimiento sin sujeto. Es importante generar las bases para la construcción de sujetos en función de objetos de estudio pertinentes con las necesidades de explicación de los fenómenos socio histórico emergentes en América Latina.

²⁹ Correo electrónico: degutier@sociales.uson.mx

- Se plantea como necesario buscar las formas para evitar la confusión del uso de herramientas, instrumentos y técnicas como el proceso de generación de conocimiento.

REFLEXIONES EN TORNO A LOS EJES TEMÁTICOS

En este marco de estas inquietudes se plantean las siguientes reflexiones, organizadas a partir de los ejes y las visiones anotadas anteriormente.

Al respecto de estos puntos hay que señalar que en el centro de estas cuestiones se encuentra el problema de la construcción del sujeto y los itinerarios posibles (como proceso en construcción) para la definición teórica y empírica del objeto de estudio; al menos se pueden señalar tres desafíos primordiales en el proceso de investigación.

El sujeto enfrentado en un primer desafío a la necesidad de construir una realidad como dada y en este proceso reconstruir el momento histórico del fenómeno, entendido como la articulación simultánea de trayectorias temporales determinadas históricamente, en un espacio igualmente determinado (ver Zemelman: 2005, p. 86), susceptible de ser estructurado como un objeto de conocimiento.

Que el sujeto esté en el centro del proceso de construcción de conocimiento hace que sea fundamental el método como estrategia para articular un objeto de estudio (un primer momento en el cual el pensamiento se pone en movimiento para reconocer lo dado como recorte de la realidad, e identificar las trayectorias temporales que el sujeto observa y reflexiona sobre las conexiones internas de ese momento histórico); esta aproximación es fundamental para identificar los contenidos teóricos o, dicho de otra manera, reconstruir el objeto teóricamente (es el inicio del diálogo que no terminará sino solo hasta que se teorice sobre él). Sería la construcción *subjetiva de sentidos* de Schutz, el *modelo ideal* de Weber, o *lo real concreto* de Marx, como un desafío al sujeto para hacer un uso crítico de la teoría (Zemelman: *Ibid.*).

Cualquier recorte de la realidad expresado en un objeto de estudio es complejo ya que contiene en sí una totalidad espacio-temporal que requiere ser reconstruida teóricamente, como camino para su reconstrucción empírica y la verificación como consecuencia del uso de herramientas e instrumentos para recabar datos.

El segundo desafío al sujeto es hacer objetivo su pensamiento, el sentido de la subjetividad. Lo objetivo no existe por sí mismo si no existe el sujeto

pues es su subjetividad la que lo produce; no se aprende la realidad sino la idea, la representación intelectual que se hace de ella y con ello el imperativo de hacerla objetiva (un segundo momento del pensamiento en donde se reconstruye lo concreto empírico. El movimiento del pensamiento que consiste en que el sujeto pasa de su estructura teórica como fundamento a la reconstrucción de la morfología del objeto).

El uso de herramientas, instrumentos y técnicas metodológicas son solo recursos disponibles para que el sujeto recupere la información empírica que le permita la verificación, pero fundamentalmente objetivar los que estructuró como el sentido de su subjetividad; en otros términos teorizar sobre los datos. Movimiento del pensamiento que le permitirá moverse, nuevamente a lo abstracto, a la posibilidad de construir subjetivamente nuevos sentidos, nuevos modelos ideales o nuevas formas de lo real concreto e igualmente nuevos desafíos e imperativos al pensamiento.

Lo que mueve, lo que pone en marcha al pensamiento, al imperativo al individuo a construirse como sujeto es la formulación de preguntas, la definición de estrategias para interrogar a la realidad. En esta lógica puede entenderse la ciencia: formular preguntas para buscar las respuestas pertinentes y correspondientes.

- Cómo tratar los problemas de la relación: filosofía/epistemología

Más que un problema de filosofía-epistemología, se trata de una cuestión vinculada con la relación entre las dimensiones epistemológica y metodológica como una unidad del proceso de construcción de conocimiento; establecer la discusión entre la filosofía y la epistemología en el contexto de la REDMET, conduce a plantear problemas diferentes ubicados más en el ámbito de la filosofía que en el de la investigación científica, lo cual no es ni el sentido ni el propósito de la RED.

Por ello es necesario insistir en la idea de una epistemología que plantee cómo se construye el sujeto, bajo la lógica de la vigilancia y el rigor con las estrategias de producción del conocimiento; esto a su vez tiene que ver con la construcción de una unidad de análisis entre el sujeto y su objeto.

La articulación epistemología-metodología representa una unidad dialéctica entre el método y las metodologías que permite generar explicaciones, argumentaciones y/o significados del objeto de estudio, en tanto éste está constituido por un conjunto determinado de fenómenos articulados que convergen de manera simultánea en un espacio-tiempo determinado; lo que debe ser reconstruido tanto desde la lógica teórica como empírica y

esto debe ser producto del pensamiento del sujeto. Pues como dice Husserl, no hay conocimiento sin sujeto (Husserl: 2005).

Entonces, en la relación epistemología-metodología es necesario preguntarse cómo se construye esa unidad de análisis, es decir, como se construye la relación sujeto-objeto. Por tanto, es necesario reflexionar sobre cómo se articula la relación entre las dimensiones epistemológica y metodológica, sobre el movimiento del pensamiento que construye lo *real concreto* como problema de conocimiento. Del movimiento que va de lo concreto, como momento de delimitar lo *dado* en el proceso *dándose* (el momento de construcción del objeto como el conjunto determinado de fenómenos articulados) a lo teórico, a la reconstrucción teórica de esas articulaciones; pasar del enunciado temático, al problema y de ahí al conjunto articulado del *momento histórico*, como la simultaneidad de temporalidades en un espacio determinado (Zemelman: 2005) y el paso a lo concreto empírico, no solamente como descripción morfológica del fenómeno sino como la posibilidad de identificar unidades de medida y la consecuente teorización sobre ellas, expresada como una explicación, una argumentación teórica de las articulaciones socio-históricas construidas como objeto de estudio.

En primer término se necesario comprender lo que se pretende estudiar y para ello hay que partir de preguntarse sobre qué elementos, fenómenos o procesos y sus trayectorias temporales suceden simultáneamente en un tiempo-espacio determinado; reconstruir, a partir de la formulación de preguntas, el producto tangible, morfológicamente expresado de esa articulación (relación dialéctica de fenómenos) construida socialmente. Dice Bachelard que:

El conocimiento se dinamiza por el hecho mismo de su historicidad. Teniendo historia, tiene un destino... La experiencia misma se jerarquiza, se dispone en serie de realidad creciente, o más bien de realización creciente, al tiempo que lo más real es lo más rectificado, lo más alejado de las nociones primeras. Lo concreto se revela como una promoción de lo abstracto, por cuanto lo abstracto proporciona los ejes más sólidos de la concreción. (Bachelard: 2004)

En segundo lugar, el objeto requiere ser reconstruido teóricamente; priorizar el potencial teórico por sobre los conceptos y las significaciones preexistentes. Buscar contenidos teóricos a partir del objeto, extraer de las categorías y conceptos el potencial explicativo para esa realidad definida como objeto de investigación. Es decir, el sentido que el uso de la teoría tiene es a partir de las necesidades explicativas del objeto, por ello de lo

que se trata es de armar una estructura teórica (que igual puede llamarse el andamiaje teórico del objeto de estudio) que permita, en un primer momento, entender y explicar teóricamente el conjunto de articulaciones que han producido una morfología determinada y, en un segundo momento, teorizar sobre los indicadores que definen empíricamente al objeto.

Hablar de una estructura teórica reconstruida en función del objeto es cualitativamente diferente a lo que se conoce como marco teórico que Hernández Sampieri, *et al.* (2006, p 64) citan como:

Un proceso de inmersión en un conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado a nuestro planteamiento del problema, y un producto que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación... ello implica exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las perspectivas teóricas, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideran válidos para el correcto encuadre del estudio”. En la práctica es lo que comúnmente se llama el estado del arte, es decir, la pretensión de buscar en ese estado del conocimiento lo ya definido para confirmar que se tiene razón; una revisión teórica fuera del objeto de estudio, reducida a: “La revisión de la literatura correspondiente. (y) La adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica o de referencia. (*Ibid*: p. 65).

En síntesis, el marco teórico implica buscar lo ya definido teóricamente y adoptarlo como forma explicativa o argumentativa, en donde se trata de estudiar los conceptos y categorías como algo preexistente, de tal manera que elaborar un marco teórico se convierte en el estudio de las categorías y conceptos y no en el análisis del fenómeno pretendidamente propuesto para ser conocido. Mientras que la estructura teórica es reconstruida a partir del propio objeto, lo que supone trabajar críticamente la teoría desde la lógica del objeto. No se trata de buscar lo ya definido en la literatura científica existente sino de determinar el potencial explicativo de los conceptos; recuperar la lógica con la cual fueron construidas las propuestas teóricas. Lo cual es diferente a repetir las teorías, categorías y conceptos para definir al objeto de investigación.

Esto es importante pues representa la génesis de la reconstrucción empírica. Es, al mismo tiempo, el paso de lo concreto como objeto pensado, como producto intelectual, a la definición teórica y su operación en unidades de medición que permiten relacionar variables y teorizar sobre estas y los datos obtenidos con la aplicación de herramientas, instrumentos y técnicas para describir la expresión empírica del objeto. O sea, el proceso desde lo

concreto pensado hasta su verificación empírica. Así, desde la estructura teórica se tiende el puente para interconectar la dimensión epistemológica con la metodológica a partir de la operación de los conceptos teóricos en indicadores o unidades de medición. Dice Schutz que “el problema particular de las ciencias sociales consiste en elaborar recursos metodológicos para alcanzar un conocimiento objetivo y verificable de una estructura subjetiva de sentido” (Schütz: 2003, p. 62).

Por lo anterior, hablar del proceso de conocimiento es referirse a la construcción de la unidad entre la dimensión epistemológica y la metodológica como resultado de la unidad entre el sujeto que piensa y el sujeto modificado en función de esa realidad. O sea, referirse al movimiento del pensamiento desde lo concreto pensado hasta la teorización de los datos para verificar esa estructura subjetiva de sentido a la que alude Schütz en la cita anterior.

- Cómo tratar los problemas de la relación: metodología/técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa

De acuerdo a la lógica anterior, la relación epistemología-metodología se expresa como dos dimensiones del mismo proceso. De tal forma que la definición de estrategias y puntos de observación de los fenómenos constituye el método de construcción de lo real como objeto de conocimiento, dentro de la dimensión epistemológica; mientras que las herramientas, técnicas e instrumentos se hayan como elementos de la dimensión metodológica y constituyen la forma de operar la investigación para la verificación empírica del objeto. Dicho de otro modo, la relación entre ambas dimensiones posibilita dar cuenta del conjunto determinado de articulaciones espacio-temporales, a partir de la reconstrucción teórica y empírica del objeto.

Sin embargo, las tendencias dominantes de la investigación en ciencias sociales (positivismo lógico, empirismo, conductismo) priorizan la dimensión metodológica sobre la epistemológica, la cual es considerada o bien como filosofía o simplemente relacionada con una idea de lo que pudiera ser el estado del arte del problema de investigación. En términos de Schütz, lo que se prioriza es la parte objetiva del conocimiento y lo correspondiente a la construcción subjetiva de sentido deja de ser importante o bien se presenta de una manera separada y no como una unidad entre la objetividad y la subjetividad:

Las falacias surgidas en las ciencias sociales pueden reducirse, en su mayoría, a una fusión de puntos de vista subjetivos y objetivos producida, sin que lo advierta el investigador, en el proceso de pasar de un nivel a otro en la prosecución de la tarea científica... Mantener el punto de vista subjetivo es la garantía única, pero suficiente, de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico (Schütz: 2012, p.23).

En el contexto de priorizar la dimensión metodológica y con el énfasis en la cuestión instrumental, o bien, la perspectiva objetiva del proceso de conocimiento, Paul Lazarsfeld dice que

...para la determinación de variables capaces de medir objetos complejos hay que seguir casi siempre o proceso más o menos típico. Este proceso, que permite expresar los conceptos en términos de índices empíricos, comprende cuatro fases principales: la representación literaria del concepto, la especificación de las dimensiones, la elección de los indicadores o elaboración de índices. (Lazarsfeld: 1985, p. 36).

En esta concepción el sujeto está fuera, es la idea de objetividad (como exterioridad) la que prevalece, no hay unidad entre el sujeto y el objeto. El movimiento del pensamiento se da de lo concreto empírico a un nivel mínimo de abstracción; por ello la teorización se expresa como descripción de la morfología o de su reconstrucción empírica.

El proceso de conocimiento solo recorre la dimensión metodológica o sea, el desarrollo, propiamente dicho del proceso de verificación, pero lo que se verifica es solo la expresión empírica del fenómeno con la construcción de datos y a partir de la aplicación de herramientas, instrumentos y técnicas para recabar información cuantificable. Aquí hay un problema central referido a la distinción ente método y metodologías; es decir hay una confusión entre el método como construcción subjetiva de sentido y las metodologías como recursos para la verificación objetiva de ese sentido. La tendencia es dar por sentado que el proceso de construcción de conocimiento se reduce a la aplicación de una herramienta o una técnica (cuantitativa o cualitativa) y que esto constituye el método. Es lo que Marx señala, en el prólogo a la primera edición del capital (Marx: 1982, p. XXIII), como la distinción entre el método de investigación y el método de exposición.

También vale la pena recordar lo que Max Weber señala, y que ayuda a esclarecer la necesaria relación entre la dimensión epistemológica y

la metodológica, referido a los tipos ideales (entendidos también como modelos abstractos) como construcción de significados conceptuales para comprender las estructuras empíricas:

Tenemos delante de nosotros, en la teoría económica abstracta, un ejemplo de aquellas síntesis que suelen ser caracterizadas como <<ideas>> de fenómenos históricos... ese cuadro conceptual reúne determinados procesos y relaciones de la vida histórica en un cosmos, carente en sí de contradicciones, de conexiones conceptuales... Su relación con los hechos empíricos dados de la vida consiste exclusivamente en esto: allí en donde la realidad se comprueba o se supone que en algún grado operan de hecho conexiones del tipo abstractamente representado en aquella construcción... El tipo ideal es, en particular en esta función, el intento de aprender, en conceptos genéticos, individuos históricos o sus elementos singulares (Weber: 2006, pp. 79, 82, 83).

También, junto con Schutz y Marx, para Weber en el proceso de construir significaciones el papel de la estructura conceptual, articulada en un *tipo ideal*, es fundamental pues, de la misma manera, representa un objeto de conocimiento. De tal forma, también se encuentra una relación dinámica entre las esferas epistemológica y metodológica. La realidad subjetiva como el movimiento del pensamiento del sujeto para construir estructuras teóricas de interpretación, orientada hacia el ordenamiento de la realidad objetiva o de la representación empírica del objeto y su objetivación. Es decir, el movimiento del pensamiento para construir significaciones subjetivas orientadas hacia su verificación. En estos autores no existe el mundo objetivo de por sí, sino como producto del pensamiento expresado en estructuras teóricas, llámese construcción de lo real concreto, de sentidos de la subjetividad o de modelo ideales.

Dicho de otra forma, no es el mundo empírico el punto de partida de la investigación científica sino que forma parte del proceso de investigación. No existe como significación objetiva sin lo real concreto, sin una estructura subjetiva de sentido o sin un modelo ideal, en tanto que es el resultado del movimiento del pensamiento que va de una dimensión a otra de manera dialéctica. El problema de la distinción entre método y metodología queda resuelto en el ámbito de la construcción del objeto de estudio y de las formas metodológicas que el sujeto dispone o construye para verificarlo.

Por estas razones es necesario poner atención en no confundir ambas esferas o, en el peor de los casos, omitir o minimizar la esfera epistemológica, reduciendo el proceso de construcción de conocimiento a una cuestión técnico-instrumental. Sobre esta cuestión Bourdieu señala que:

¿No es sorprendente que los que sostienen que un objeto que no se puede captar ni medir por la técnicas disponibles no tiene existencia científica, se vean llevados en su práctica a no considerar como digno de ser conocido más que lo que puede ser medido o, peor, a solo conceder la existencia científica a todo lo que es posible ser medido? Los que obran como si todos los objetos fueran apreciables por una solo y misma técnica, o indiferentemente por todas las técnicas, olvidad que las diferentes técnicas pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objeto solo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir, a la teoría del objeto. (Bourdieu: 2004, p. 72).

Una de las dificultades de segmentar este proceso es caer en una *falsa dicotomía*, o sea dividir el proceso y darle más importancia a una de las partes, con lo que se limitan los alcances del conocimiento. Es común considerar la dimensión metodológica como el proceso de investigación, sin darle ninguna o muy poca importancia a la reconstrucción epistemológica; como punto de partida de estas prácticas se recurre a la aplicación de técnicas, herramientas e instrumentos disponibles en los manuales de metodología. Se generan datos, resultados, índices, cuadros, estadísticas, etcétera pero su alcance es meramente descriptivo, con pocas posibilidades de teorizar sobre los resultados, o sea, con limitaciones para construir explicaciones, argumentos, significaciones.

Entre otras razones por la cual se dificulta avanzar en la teorización sobre los resultados es debido a que, en muchos casos, la reconstrucción teórica se reduce a la revisión de bibliografía a modo de antología de autores, libros, teorías con mayor o menor relación con el objeto de estudio o, en otros casos, en un glosario de conceptos planteados como marco teórico sobre el tema de investigación. De esta manera, el objeto queda descrito morfológicamente, sin conexiones orgánicas al interior de sus articulaciones espacio-temporales.

Aquí se hace necesario preguntarse ¿desde dónde y cómo el sujeto define y estructura sus recursos metodológicos (técnicas, herramientas, instrumentos)? Reflexionar sobre las posibles respuestas a este cuestionamiento puede derivar en posiciones críticas sobre las orientaciones y prácticas de investigación predominantes y sus alcances ante los viejos, los actuales y emergentes problemas que requieren explicaciones y respuestas en América Latina.

- Cómo vincular: teoría/metodología/técnicas/problemas emergentes

La relación teoría-metodología-técnicas como proceso dinámico de la investigación científica es lo que permite producir nuevas significaciones. Sin embargo, esto constituye un problema central del sujeto; no es entonces una cuestión externa a él, al movimiento de su pensamiento: Es la propia esencia de su pensamiento que se pone en movimiento en función de un objeto de reflexión. Dice Bachelard que “El sujeto al meditar sobre el objeto, elimina no solo los rasgos irregulares de este sino también actitudes irregulares de su propio comportamiento intelectual. El sujeto elimina sus singularidades., tiende a convertirse en objeto para sí mismo...” (Bachelard: 2004, p. 104). Por ello, el sujeto es el inicio de todo conocimiento, de toda posibilidad de producir nuevas significaciones. Justamente, es un reto convertir este movimiento en un movimiento verificador para construir la objetividad, para articular cada momento del proceso de conocimiento.

Esta conexión entre el andamiaje teórico, su operación para construir el dato y el uso de los recursos metodológicos disponibles, es una cuestión central, dado que constituye la síntesis de las dimensiones epistemológica y metodológica. No es un problema menor en un contexto donde predominan las prácticas científicas de alcance descriptivo; para éstas, el uso de técnicas, herramientas e instrumentos metodológicos es el punto de partida de la producción de conocimiento. Es decir, predomina en nuestro contexto el énfasis en la dimensión metodológica, a veces sin considerar la importancia de la teoría, más planteado como problema empírico que teórico.

El proceso de investigación tiene una lógica que implica el movimiento del pensamiento. Ir de lo *real concreto* a lo abstracto como una construcción intelectual que delimita lo real pensado de la realidad y abre la posibilidad de armar una estructura teórica, lo que a su vez permite resignificar conceptos y hacerlos operativos, como forma de reconstruir empíricamente el objeto. Este movimiento deja al investigador en la condición de construir datos con apego a las exigencias y del rigor que imponen las estrategias del método. De tal forma que los datos se construyen para conocer la morfología del objeto y verificar si lo planteado teóricamente tiene la suficiente coherencia para funcionar como un argumento explicativo.

Esta lógica de la investigación es lo que permita la teorización y lo que debe quedar claro es que se teoriza sobre los datos construidos, es decir sobre la verificación empírica del objeto; lo cual significa crear un nuevo conocimiento que da cuenta del objeto, plantear nuevas significaciones, una nueva teoría sobre el objeto de estudio. Los datos, por tanto son con-

secuencia del desarrollo teórico del conjunto de articulaciones definidas como objeto de estudio. Lo que se verifica, entonces, es la estructura teórica que explica las causas del fenómeno. De tal forma que el procedimiento epistemológico-metodológico estructurado desde esta lógica permite explicar y no solo describir el fenómeno objeto de estudio.

Habrà que insistir en que el proceso de investigación constituye una unidad epistémico-metodológica que implica una distinción entre método y metodología (entre construcción del objeto y dar cuenta de él), del mismo modo que entre la reconstrucción teórica y empírica del fenómeno propuesto para su estudio. Poner la atención en una o en otra parte limita el alcance del conocimiento. Visto así, el proceso puede quedarse en la teoría o en la morfología del problema, y reducir las posibilidades tanto de verificación como de explicación.

En el proceso de producción de conocimiento hay una conexión entre lo teórico y lo empírico. La reconstrucción teórica del objeto contiene ya en potencia la reconstrucción empírica que se expresa en unidades de medida, indicadores que deben buscarse en la realidad y se constituyen en la base para darle contenido y dirección al uso de técnicas, herramientas e instrumentos. Dicho de manera simple, para saber que buscar en la realidad estudiada. De tal manera que esos recursos metodológicos ya existen diseñados y contenidos en manuales de metodología pero los contenidos empíricos no, pues son producto del desarrollo del potencial explicativo de la estructura teórica construida sobre el objeto.

Las técnicas, herramientas e instrumentos metodológicos son solo eso y constituyen repertorios de manual a disposición del investigador. Confundir el uso y aplicación de estos elementos con el proceso de investigar para producir conocimientos nuevos y pertinentes, también es un problema de la práctica científica, que se encuentra muy frecuentemente (por ejemplo en un buen número de ponencias de los tres Encuentros de la REDMET) y que limita enfrentar los viejos, actuales y emergentes problemas con un sentido explicativo, argumentativo y no meramente descriptivo. Limita enfrentar los procesos emergentes como objetos histórico-sociales.

Pasa algo semejante como cuando se habla de marco teórico (como se mencionó antes) y se cae en el estudio de los conceptos y no de la reconstrucción teórica del objeto de estudio. Esta confusión es muy común; las herramientas, instrumentos y técnicas dejan de ser recursos para recuperar información empírica y se convierten en la investigación misma (un ejemplo es el tratamiento estadístico de la información, en el cual el rigor se aplica en el uso de los paquetes estadísticos y se quedan en segundo

plano las necesidades explicativas del objeto; los resultados son intachables pero no explican nada, por sí mismos no tienen significación alguna si no son teorizados).

En el fondo de la relación teoría-metodología-técnicas hay una segmentación del proceso de investigación que lo invierte al punto de subordinar la importancia de la reconstrucción teórica (o minimizar su función en el desarrollo del conocimiento) al uso de metodologías cuantitativas o cualitativas, bajo el argumento de la objetividad. Husserl dice que no hay conocimiento sin sujeto, es decir, que el acto de conocer es un acto de apropiación intelectual de la realidad, un proceso subjetivo; el sujeto teoriza sobre la realidad que piensa y esto implica la subjetividad del sujeto y Schutz se pregunta “¿Cómo es posible elaborar conceptos objetivos y una teoría objetivamente verificable de las estructuras subjetivas de sentido?” Y dice:

La respuesta se halla en la idea básica según la cual los conceptos elaborados por el científico social son construcciones de construcciones elaboradas en el pensamiento de sentido común por los actores de la escena social. Las construcciones científicas elaboradas en el segundo nivel, de acuerdo con las reglas de procedimiento válidas para todas las ciencias empíricas son construcciones objetivas de tipos ideales y, como tales pertenecen a una especie diferente de las elaboradas en el primer nivel, el del pensamiento de sentido común, que deben superar... (Schütz: 2003, p. 82).

Por ello, todo conocimiento científico supone una relación subjetiva-objetiva, que bajo procedimientos de exigencia y rigor epistemológico y metodológico presente las significaciones encontradas en el objeto de estudio, de tal forma que: a. Los resultados de la verificación sea la teorización sobre el objeto de estudio; b. En el campo de las ciencias sociales, las significaciones construidas sobre el objeto de estudio sean entendidas de la misma forma por los integrantes de la comunidad, lo que expresa la objetividad del conocimiento; c. Los resultados sean producto de una lógica de investigación que incluya la reconstrucción teórica, como estructura analítica, la operación de los conceptos, como construcción de unidades de medición, el uso de metodologías (cuantitativas o cualitativas de entre las opciones disponibles en manuales) de acuerdo a las necesidades explicativas del objeto.

Nuevamente, segmentar o parcializar el proceso de construcción de conocimiento conduce a generar resultados de investigación poco relevantes por repetitivos y por su alcance únicamente descriptivo. Desde esa lógica es complicado construir significaciones y explicaciones sobre los problemas emergentes en América Latina. Los estudios descriptivos no permiten

entenderlos pues uno de sus inconvenientes es el carácter ahistórico. Mantenerse en esa lógica implica asumir el predominio de ciertas formas de generar conocimiento como las únicas posibles. Esto representa un doble problema, por un lado, un condicionamiento interno al propio quehacer científico, es decir, asumir orientaciones del positivismo lógico o del empirismo como los procedimientos privilegiados (condicionamiento que se relaciona directamente con las estrategia para generar conocimiento); por otro lado, el predominio de esas orientaciones como las únicas posibles, en una suerte de imposición metodológica (lo cual reproduce la segmentación del proceso de investigación).

Frente a esto, de lo que se trata es de ver críticamente el proceso de construcción de conocimiento a partir de la voluntad de conocer (Zemelman, 2005), que implica asumir una doble ruptura epistemológica: ruptura con la tendencia de ver la generación de conocimiento como un problema instrumental, es decir, con la tendencia de confundir la investigación científica con la aplicación de técnicas, con el uso de herramientas e instrumentos para recabar información empírica; ruptura con la tendencia a confundir la objetividad con el dato y no como un proceso de construcción de subjetividades de sentido y su correspondiente verificación como paso para hacerlos objetivos.

No se trata de contraponer una dimensión epistemológica a la metodológica, sino simplemente de insistir en la necesidad de entender el quehacer científico como la articulación, interacción de ambas dimensiones. Quedarse en la pura teoría es tan problemático para la generación de conocimiento nuevo, para el reto de entender los problemas emergentes en América Latina, como quedarse en la mera investigación instrumental. El camino para avanzar en superar esta confusión es insistir en reconocer que el proceso de construcción de conocimiento constituye una unidad epistémico-metodológica.

FUENTES

- Bachelard, Gaston (2004), *Estudios*, Amorrortu, Argentina.
 Bourdieu Pierre (2004), *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.
 Boudon R., Lazarsfeld P (1985), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Laila, Argentina.
 Husserl, E. (2005), *Meditaciones cartesianas*, FCE, México.
 Marx, Karl (1986), *El capital. Tomo I*, FCE, México.

- (1987), *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, Pasado y Presente, México.
- Schutz, Alfred (2003), *El problema de la realidad social*, Escritos I, Amorrortu, Argentina.
- Weber, Max (2006), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Argentina.
- Zemelman, Hugo (2005), *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Anthropos, España.

REFLEXIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN TRES PROGRAMAS DE FORMACIÓN: ANTROPOLOGÍA, SOCIOLOGÍA, Y MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES (MACISO)

*Juan Manuel Castellanos*³⁰

RESUMEN

La ponencia presenta una reflexión acerca de los objetivos, las estrategias y las dificultades para la formación de competencias investigativas entre estudiantes de dos programas de pregrado disciplinar y una maestría del área social. Para ello se revisara especialmente la experiencia del diseño, administración y gestión los programas en sus dimensiones epistemológica y metodológica. El modo de ejecución de la formación investigativa, como objetivo que apunta a la generación de capacidades para el autoaprendizaje, se analiza como una política práctica, no como una política ideal. Es decir que no nos interesa entender tanto lo que dicen los planes de estudio, sino lo que se hace con ellos en estrategias curriculares y didácticas específicas, asociadas en este caso a la formación de competencias para la investigación.

POLÍTICAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN METODOLÓGICA

Divisiones estandarizadas de modelos de investigación, la separación teoría-metodología, la generación de estrategias de líneas, proyectos y énfasis de investigación, la recuperación de procesos de investigación y de la artesanía intelectual asociada, son entre otras, muchas políticas prácticas que se desarrollan en los procesos de formación a nivel de pregrado y postgrado y que queremos analizar para revisar sus problemas y sus potencialidades.

³⁰ Profesor Departamento de Antropología y Sociología, Universidad de Caldas, Colombia, 2012. Juan.castellanos@ucaldas.eud.co.

Esta reflexión apunta también a identificar obstáculos relacionados con los *background* académicos, las prácticas rutinarias de formación en investigación, las constricciones para la formación aplicada a la investigación y las dificultades de la integración epistémica de los objetos y de los procesos de investigación por ausencia de reflexión de la necesaria integralidad ontológica de sus constructos.

ALGUNAS CIFRAS DIAGNÓSTICAS MIRADAS DESDE COLOMBIA

Un problema del que partimos es la aparente superinflación de diplomas de poco impacto académico y científico, especialmente en las áreas que nos ocupan: educación, ciencias sociales y humanas. Según datos del SNIES, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en 2012 había 846 maestrías, cuyos estudiantes corresponden al 2% de la matrícula en educación superior. En el área de las ciencias sociales y humanas es donde mayor número de programas existen (219), con el segundo mayor número de estudiantes matriculados en el segundo semestre de 2011 (1296), luego de economía, administración y afines. Si vemos el área de educación tiene el segundo grupo de estudiantes con menor número de programas. En la educación el tamaño de los grupos es mucho mayor que en las otras áreas.

TABLA 1
ESTUDIANTES POR NIVEL DE PROGRAMA COLOMBIA 2011 2O SEMESTRE

<i>Total Suma de Total 2011-2</i>	<i>Número de Estudiantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Doctorado	351	0%
Especialización	25792	10%
Maestría	5351	2%
Técnica profesional	22986	9%
Tecnológica	39567	15%
Universitaria	171182	65%
Total general	265229	100%

Fuente: Snies³¹.

³¹ <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>.

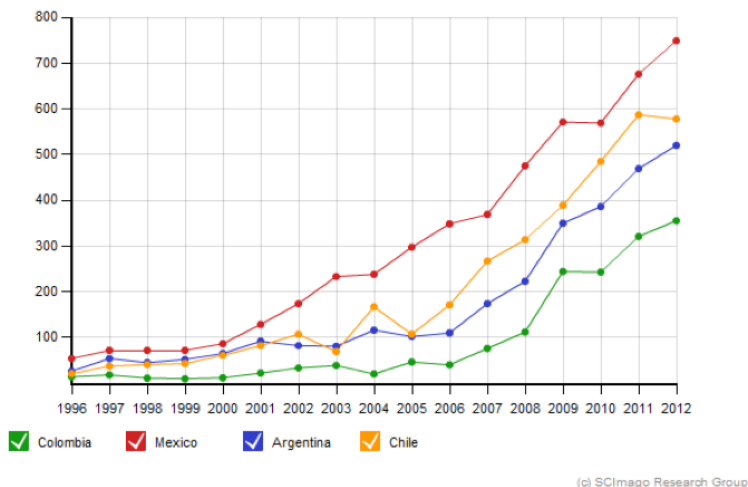
TABLA 2.
PROGRAMAS ACADÉMICOS Y EGRESADOS POR ÁREA 2011 2

<i>Maestría</i>	<i>Programa Académico</i>	<i>Suma de Total 2011-2*</i>
Agronomía, veterinaria y afines	22	129
Bellas Artes	14	79
Ciencias de ja educacion	97	1193
Ciencias de la salud	73	158
Ciencias sociales y humanas	219	1236
Economía, administración, contaduría y afines	146	1395
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	177	891
Matemáticas y ciencias naturales	98	270
Total general	846	5351
Total general	265229	100%

Fuente: Snies.

Cuando comparamos esta inflación de programas de postgrado en el área social y de la educación con su productividad, medida por el número de documentos producidos, su citación e impacto (índice H), está muy lejos de la medicina y la física, y muy lejos de los países con mayor desarrollo científico y tecnológico.

ILUSTRACIÓN 1
COMPARATIVO EVOLUCIÓN ÍNDICE IMPACTO CUATRO PAÍSES
LATINOAMERICANOS³²



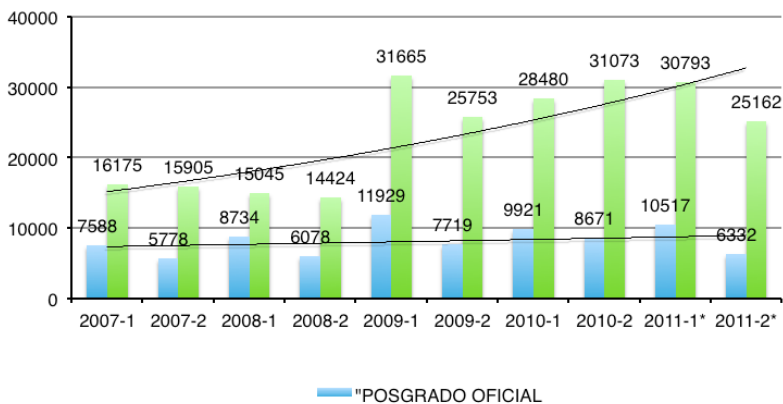
Los países latinoamericanos están en un nivel de producción bajo comparado con países como Estados Unidos, China y los países europeos, incluido Brasil. Es necesario relacionar la producción científica, representada en nuestro análisis por la producción mundial de artículos y por índices de citación, como el índice H, no solamente con la inversión en investigación, sino con el efecto que tienen los postgrados en la producción científica y tecnológica. Es por ello que esta mirada comparativa, lejos de proponer un horizonte desesperanzador o una nueva clasificación que nos ubica como de costumbre en los últimos lugares, lo que quiere es mirar qué es lo que estamos haciendo y podemos hacer en los procesos y en las políticas de formación que incentiven ciertamente la innovación mediante la investigación y la producción científica, y no sea solamente una respuesta más a la demanda de certificaciones propias de la movilidad del mercado laboral contemporáneo.

En Colombia, en la última década la oferta de postgrados ha crecido y es mucho mayor en el sector privado que en el sector público. La mayor parte de la oferta de formación postgraduada a nivel de maestría en el sec-

³² <http://www.scimagojr.com/>.

tor privado es de profundización, siendo lo contrario en el sector público. Los postgrados de profundización, en la normatividad colombiana, hacen menos énfasis en la formación de investigación.

TABLA 3
MATRÍCULA SEMESTRAL DE POSTGRADOS POR SECTOR. AMPLIACIÓN DE LA OFERTA



Lo que tratamos de argumentar es que los postgrados tienen una responsabilidad crucial en el desarrollo de nuestros países, el cual pasa no solamente por la ampliación de la formación postgraduada sino por la generación de capacidades para producción y la innovación, los cuales dependen de la ampliación de la investigación real. Es por ello que proponemos discutir qué y cómo se está formando para la investigación. Entendemos la formación para la investigación asociado a todo el ciclo de producción de conocimiento: la problematización, la priorización, la formulación, el diseño, la ejecución, la diseminación y la aplicación. Este proceso inicia en la formación de pregrado y se consolida en el postgrado, especialmente a nivel doctoral.

EL PRIMER NIVEL: LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN EL PREGRADO

Tomamos como referente y caso de reflexión las dinámicas de formación en dos disciplinas sociales, la cuales tienen como propósito la formación de

investigadores sociales. Estas son la Sociología y la Antropología, la cuales cohabitan al interior de un mismo departamento del cual hacen parte sociólogos y antropólogos. En el primer momento de su proceso de funcionamiento (los programas ya tienen 15 años) estos dos programas tenían una parte del currículo compartido, los primeros semestres, luego de los cuales los estudiantes optaban por una u otra disciplina. La formación básica común en matemáticas, estadísticas y otras disciplinas “auxiliares” se compartían, pero se diferenciaban en las teóricas, subespecialidades y en formaciones metodológicas específicas. La coexistencia llevó a la producción por parte de la comunidad universitaria del término *socio-antropología*, utilizado regularmente en algunos otros currículos académicos profesionales para denominar y juntar en una sola materia el aporte de la antropología y la sociología a su formación, para nombrar una carrera que no existía. Este engendro suscitó una reacción defensiva en los profesores de una y otra disciplina, lo que generó una total separación de las dinámicas curriculares de las dos disciplinas y casi la separación de los colectivos docentes de cada una. A partir de allí volvimos a los modelos disciplinares de reproducción cerrados que tienen hoy en día una estructura curricular que narra las diferencias tradicionales de cada una, pero que engendra procesos de formación diferenciados que voy a describir brevemente.

Entre los dos modelos de desarrollo disciplinar, la historia misma de las disciplinas, sus propias maneras de nombrar y organizar las subespecialidades y los particulares procesos de formación de los y las docentes. Entre ellos tenemos dos maneras de formar en el conocimiento de la teoría y estrategias de formación en investigación específicas. Por el lado de la Sociología, la estrategia de formación teórica es autorial: las asignaturas tienen nombres de autores “clásicos” (de la pre y modernidad sociológica), como Marx, Weber, Parsons, Durkheim. El currículo muestra algunas innovaciones electivas como un seminario de Teoría Crítica, otro de Teoría de la acción comunicativa³³ y Teoría sociológica contemporáneas: Bourdieu, Elster, Elias, Foucault y Giddens.

Por el lado de la antropología, el currículo se diversifica en áreas de formación subdisciplinar: la antropología biológico-forense, la arqueología y la antropología social, siendo la formación teórica, en su anterior versión un tanto historicista y por tradiciones teóricas o paradigmáticas, para utilizar la idea de Kuhn (2000 (1962)): materialismo histórico, evolucionismo, estructural funcionalismo, antropología cognitiva y paren-

³³ Que no tiene nombre de autor, pero es Habermas.

tesco. Se mantiene la antropología social como referente de formación genérica. Este recorrido historicista de las perspectivas antropológicas convencionales o “clásicas”, era complementado con un curso de teorías antropológicas contemporáneas en la cual había que incluir la producción de la disciplina después de 1960. En su más reciente versión el currículo se redujo la formación teórica, se concentró en una asignatura de Historia de la teoría antropológica y se dejaron dos teorías contemporáneas (I y II), adicionalmente el espacio de la formación en parentesco, que tiene su propia independencia trans-paradigmática en la antropología y algunas electivas temáticas: patrimonio, territorio, planeación, antropología urbana, de la juventud y mimetismos culturales, entre otras.

Estos dos modelos de formación teórica generan distintas maneras de acercarse al conocimiento producido por cada disciplina. En el primero de los casos, se presente el currículo como una suerte de “jardín de estatuas” autoriales, a las cuales se les rinde pleitesía, con una retórica didáctica acrítica y ahistórica. En la segunda versión, se presentan aparentes escuelas, como paradigmas, que son más ficciones y simplificaciones pedagógicas, que “programas de investigación”, en la terminología de Lakatos (Lakatos: 1983). Cada una de estas se presenta como una etapa superada, un momento de las preocupaciones de la disciplina, información en el mejor de los casos, pero no como un conjunto de problemas actuales y relevantes, o como competencias para la construcción de problemas de investigación. Así, el conocimiento teórico adquiere más un matiz especulativo, que no se articula a la comprensión problematizadora del presente.

TABLA 4
COMPARATIVO FORMACIÓN TEÓRICA

<i>Antropología</i>	<i>Sociología</i>	<i>MACISO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Antropología del Parentesco y la Familia • Antropología y Etnología de Colombia • Historia de la Teoría Antropológica • Teoría Antropológica Contemporánea Electivas Teorías • Antropología de la Salud • Antropología Forense A) Antropología y Sociología de la Juventud <ol style="list-style-type: none"> 1. Colombia Prehispánica A) Estado-Nación y Multiculturalismo • Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología • Etnohistoria <ol style="list-style-type: none"> 1. Migraciones en Los Mundos Contemporáneos 	<ul style="list-style-type: none"> • Durkheim <ol style="list-style-type: none"> 1. Marx I y II 2. Parsons • Weber I y II Electivas Teorías Sociológicas Contemporáneas (2 mínimo) <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario Introducción a Jon Elster 1. Seminario Teoría Crítica • Teoría Acción Comunicativa • Teoría Sociológica Contemporánea Pierre Bourdieu • Teorías Contemporáneas Norbert Elias • Teorías Contemporáneas Anthony Giddens 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría social I Fundamentación <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría social 2 Contemporáneas 1. Teoría social 3 Problemáticas específicas Por énfasis: III. Cultura y poder • Historia social • Gestión social

Ambos currículos comparten un área semejante de fundamentación y de apoyo de otras disciplinas, aunque con especificidades en cada una. Entre los propósitos que plantea están la estadística, la lógica, las matemáticas y algunos métodos específicos.

TABLA 5.
COMPARATIVO FORMACIÓN METODOLÓGICA

<i>Antropología</i>	<i>Sociología</i>	<i>MACISO</i>
Estadística Aplicada a Las Ciencias Sociales Lógica Laboratorio de Bioantropología Métodos Comparativos Métodos y Técnicas de Campo Epistemología de la Antropología Práctica de Investigación I y II	Estadística I - Descriptiva Estadística II - Muestreo Lógica Dialéctica Matemáticas Indicadores Sociales Métodos Cualitativos en Sociología I y II Métodos Cuantitativos en Sociología	Diseños cuantitativos Diseños cualitativos Métodos específicos

En la formación típicamente metodológica se parte de una necesaria, pero poco valorada por estudiantes y esquemática enseñanza de la lógica, las matemáticas y la estadística. Esta formación complementa la fundamentación original en ciencias que portan los estudiantes de su bachillerato, lo cual acarrea dos deficiencias: por una parte, los estudiantes que tienen buena fundamentación en ciencias, especialmente en matemáticas, no suelen ingresar en áreas de las ciencias sociales o humanas; y en segundo lugar, y producto de lo anterior, quienes ingresan a las áreas sociales suelen tener un prejuicio que las invalida, los hace despreciar, cuando no temer la formación en estas áreas. Con esta doble situación, la base para la formación científica es escasa y difusa.

La fundamentación en ciencias no solo aporta en conocimiento específicos, sino y sobre todo en el desarrollo de competencias de razonamiento y abstracción necesarias para desarrollo de la investigación. El repertorio de recursos analíticos, más la dificultad misma de los procesos de producción de conocimiento sintético, sin duda se encuentra en la base de esta temprana disociación. La posición dubitativa de las ciencias sociales, a medio camino entre el “método” y la interpretación, entre la ciencia y las humanidades, deja abierta una serie de caminos durante el proceso de formación, que si bien abren opciones para los neófitos, no las fundamenta adecuadamente para el desarrollo de competencias fuertes en la producción investigativa. Estas alternativas podrían ser el objeto de profundización en el nivel de maestría, pero por las deficiencias, que nuevamente acarrearán del pregrado, pero especialmente por la diversidad de formaciones profesionales y disci-

plinares que se encuentran en un mismo espacio formativo de postgrado, dificulta el logro de ello.

La formación metodológica en Sociología, es un poco más genérica en las ciencias sociales, asume los enfoques que diferencian lo cualitativo de lo cuantitativo y, muy en la tendencia contemporánea, le da más énfasis a lo primero. Podríamos decir que la formación metodológica en este programa de sociología es estándar. La cual, en contraste con la formación en Antropología que aparece más aplicada y práctica, con la existencia de laboratorios, prácticas de campo y métodos específicos. Dos diferencias tenemos entonces: formación estándar en teoría, autores y métodos en Sociología y formación temática y aplicada en Antropología. En la primera se adolece de un cierto teoricismo formalista, en la segunda de un específico practicismo empirista³⁴. Ninguna de las dos opciones nos parece satisfactoria. La una orienta a la especulación teorícista y la otra se circunscribe a la aplicación técnica. Viejo dilema entre disciplina y profesión, que repetido como obstáculo de realización práctica, no deja lograr las expectativas y demandas profesionales y sociales por unos y otros.

ENTORNO Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN

Bien podemos inferir de lo anunciado que los repertorios de formación científica son limitados en estos dos programas. Los cuales pueden ser tomadas como un caso típico de la formación actual en estas disciplinas, con algunas especificidades regionales. Estos procesos curriculares, se da más importancia al qué, que al cómo. Ello en parte provocado por la transformación profesionalizante de los currículos, orientados a la formación de perfiles ocupaciones concretos en menoscabo de formación en competencias genéricas y potenciadoras como la investigación. En este orden de ideas, frente a la idea de la metodología de la investigación como área específica y especializada, se abre cada vez más la necesidad de generar dinámicas de formación en investigación que permitan poner a prueba, aprender haciendo, a investigar investigando, las capacidades para la investigación. Semilleros, grupos de investigación, pasantías en instituciones de investigación, entre

³⁴ La tendencia mayoritaria por parte de los y las estudiantes del programa de Antropología por especializadas como la antropología forense, biológica y la arqueología, orientadas a objetos y técnicas específicas es un buen indicador de ello.

otras, aparecen como formas alternas o complementarias de la formación investigativa. El problema es que resultan aun marginales y poco sistemáticas. Son pocos los participantes de largo aliento en procesos continuos de socialización investigativa.

En este orden de ideas, la formación en investigación en dos pregrados disciplinares de Antropología y de Sociología es poco eficiente, en cuanto a la generación de destrezas para la construcción de problemas social y teóricamente pertinentes. Con este diagnóstico, escéptico, respaldado en parte por los procesos de autoevaluación de los dos programas, se diseñó un programa curricular de postgrado, que paliara, en parte, estos déficits.

¿CÓMO HACER PARA QUE LA FORMACIÓN EN MAESTRÍAS TENGA MAYOR IMPACTO?

La experiencia que hemos desarrollado en los últimos 10 años, nos permite afirmar que quienes acceden con formación disciplinar acumulan ventajas frente a quienes fueron formados en profesiones respecto de sus habilidades para la investigación. Pero, los egresados de disciplinas presentan déficits de formación para la acción, la intervención y el conocimiento propositivo. Parecen mejor fundamentados para la especulación, débiles para la acción sobre el mundo y sus cuitas, con compromisos más políticos que prácticos. Así la práctica sea la producción de conocimiento pertinente y comprometido.

Ello ha implicado generar procesos de fundamentación teórica y metodológica genéricas, nivelados por abajo, que permitan el desarrollo de los procesos de investigación que son requisito para grado. Estos procesos de fundamentación implican un gran esfuerzo de síntesis del acumulado teórico de las ciencias sociales, articulado a la construcción de problemas de investigación actualmente pertinentes. El problema ahora a nivel de postgrado se multiplica en tanto la dispersión temática de los intereses de investigación de los estudiantes, abre tanto el abanico de opciones, imposibles de asumir en una práctica pedagógica semi-concentrada e intensiva en el tiempo, típico de los programas de formación postgraduada en nuestro país. No hemos llegado aún a modelos de formación de estudiantes de tiempo completo, cursos regulares en periodos académicos largos y a estudiantes con dedicación exclusiva a su formación. Ese es el reto al que llegamos y la situación que suscita esta reflexión.

Estos obstáculos estructurales deben ser enfrentados para la fundamentación de investigaciones serias, sistemáticas y responsables en un marco de apertura a la complejidad del dialogo interdisciplinar. Una de las apuestas que recientemente hemos realizado con la apertura de programas en “provincia” es el desarrollo de equipos de investigación-formación que sistematicen y orienten en direcciones específicas las dinámicas curriculares. Una propuesta de este tipo la formulación de agendas subregionales de investigación-formación en el área de lo social, las cuales se concretan en un macroproyecto de investigación que articula los procesos curriculares y las prácticas de pesquisa propios de los programas de postgrado. Con esta propuesta esperamos especificar los procesos de formación teórico-metodológica y generar un entorno de investigación comprometida con el entorno inmediato, en la cual participan de manera colaborativa estudiantes y profesores.

Vamos ahora a revisar algunos de los obstáculos adicionales que enfrenta este tipo de objetivo de formación en el marco de la experiencia desarrollada. La Maestría en Ciencias Sociales inició su primera cohorte en agosto de 2008, hoy estamos en la mitad de la cuarta cohorte. Sobre esta experiencia centrare esta parte de mi reflexión, tratando de identificar elementos generales en esta práctica particularmente localizada.

UNA PROPUESTA DE MAETRÍA EN CIENCIA SOCIAL EN TIEMPOS DE ESCEPTICISMO EPISTEMOLÓGICO

En un lapso de 5 años hemos desarrollado un plan original que, asumiendo el reto de “abrir las ciencias sociales” (Wallerstein & otros, 2001), planteó la potencial integración a partir de una fundamentación pluridisciplinar a nivel teórico, epistémico y metodológico. La transdisciplinariedad fue propuesta como horizonte y como arco de realización que inicia en la disciplinas y se desarrollaría en los concreciones prácticas propuestas como ejercicios de investigación para titularse. El modelo curricular básico planteaba que cualquier praxis investigativa integra explícita o implícitamente supuestos de orden gnoseológico (sobre la naturaleza del objeto), epistémico (el conocimiento válido y posible sobre ese objeto), teórico (el conocimiento previsto, acumulado y especulativo sobre el objeto) y metodológico (las formas, procesos y condiciones de producción y validación del conocimiento generado sobre el objeto).

Pero una cosa era el plan curricular y otra su concreción. La primera dificultad que encontramos, la cual ya había sido anunciada en la visita de pares académicos, estuvo relacionada con el área de teorías. Las preguntas iniciales surgieron por el nombre genérico de sus componentes curriculares: teoría social 1, 2 y 3. ¿Por qué no tenían nombres específicos de escuelas o autores, o problemas, como es tradicional en muchos planes curriculares? Por una parte, no había logrado un acuerdo sobre qué priorizar; por otro, porque considerábamos que este es un espacio inmenso en el que es preciso mantener una sucesiva libertad en la priorización para la selección curricular. Revisemos brevemente las discusiones y los interrogantes propuestos, para identificar los asociados al propósito de este escrito.

¿Qué cruza las disciplina en cuanto a las teorías? ¿Son las disciplinas exentas?, ¿son teorías sobre el mundo social en sí o delimitaciones particulares de ella? ¿Cuál es el espacio de encuentro y superposición? ¿Las disciplinas se entrecruzan en un espacio común epistémico y metodológico? ¿Las disciplinas comparten espacios comunes de teoría general, pero son en sí teorías sustantivas? Son mundos exentos, maneras de ver, el mundo, mundos, a manera del *Weltanschauung*, como lo planteara Geertz:

El primero de esos presupuestos, y el más importante, es que las diversas disciplinas (o matrices disciplinares) humanísticas, de las ciencias naturales y también de las ciencias sociales que componen el difuso discurso de la erudición moderna no son meras posiciones intelectuales ventajosas, sino maneras de ser en el mundo, por invocar una fórmula heideggeriana, formas de vida, por utilizar una fórmula de origen wittgensteniano, o variedades de una experiencia noética, por adaptar, esta vez, una fórmula jamesiana. De la misma manera que los papuas y los amazonios habitan el mundo que imaginan, igualmente lo hacen los físicos de alta energía o los historiadores del Mediterráneo en la época de Felipe II —o, al menos, así lo imagina un antropólogo—. Es cuando empezamos a comprender esto, a comprender que ponerse a desconstruir el imaginario de Yeats, ensimismarse en los agujeros negros o medir el efecto de la escolarización en el éxito económico no sólo significa dedicarse a una tarea técnica, sino asumir un marco cultural que define gran parte de nuestra vida, cuando una etnografía del pensamiento moderno se convierte en un proyecto urgente. Esos roles que nos parece que ocupamos se convierten así en mentalidades que descubrimos en nosotros mismos (Geertz, 1996, pág. 183).

Inicialmente identificamos un conjunto de lugares comunes o ejes que transversalizaban la historia de las disciplinas y, con ellas, de las teorías sociales que se nombraban como materialismos, estructuralismos, cons-

tructivismos, funcionalismos, entre otros. También aparecían, aunque en menor medida, una serie de íconos que asomaban como referentes de varias disciplinas (como el caso de Marx, Weber o Bourdieu). Pero descubrimos en medio del debate por ejemplo, que no era posible organizar un eje teórico sobre estructuralismo en las ciencias sociales, pues el referente que producían al interior de cada disciplina, para el mismo enfoque (dígase estructuralismo en economía, en sociología, en historia o en antropología) compartían unos elementos mínimos y no era un enfoque común. Un mismo significante con distinto significado. Además había una dificultad práctica, que va a ser común para las otras opciones semejantes: encontrar una estrategia de formación, vía la acción docente especialmente, pues la estrategia didáctica sigue siendo altamente presencial, que la hiciera viable. O en otros términos más crasos: no sabíamos dónde estaba el docente o la docente que fuera capaz de navegar en esos distintos estructuralismos disciplinares, para seguir con el ejemplo. Tampoco estaba el equipo docente potencialmente organizado o por organizar que lo pudiera asumir en una tradición de didáctica individualista: centrada en el docente, casi siempre uno.

Un bosquejo del mapa actual de la teoría social fue otra vía de argumentación y del análisis que exploramos. En este caso, propusimos tener como referente no una formación teórica historicista, con cierto talante enciclopédico que se desarrolla en algunos espacios disciplinares, y que viene más de atrás hacia adelante; insistiendo en la génesis y en el pasado de las teorías, y no tanto en su presente. Esta tarea, dotada de cierto manto de exhaustividad retórica no ha sido tampoco muy efectiva en la formación de un pensamiento teórico capaz de articularse y organizar problemas u objetos de investigación concretos.

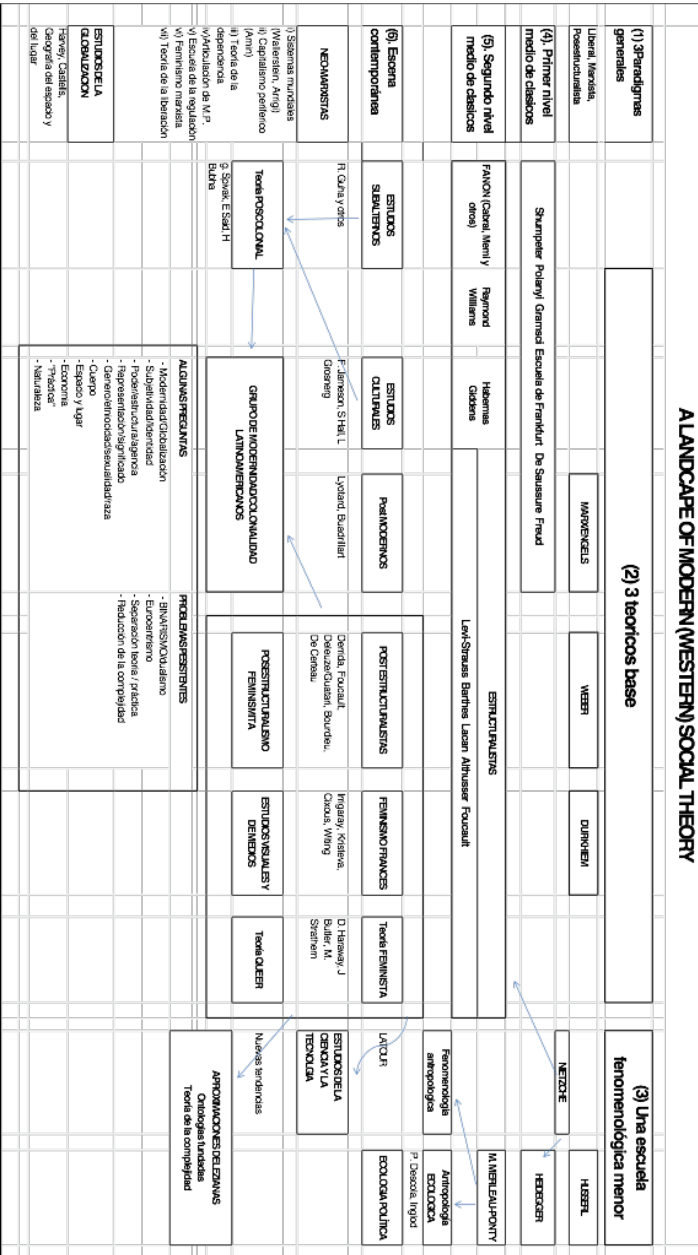
TABLA 6
TRAZOS DE UN MAPA ACTUAL DE LAS TEORÍAS SOCIALES

	<i>Estructura</i>	
Historia	Subjetividad	Interacción Relación
diferencia	Agencia	

Ese mapa, se traza entre la tensión entre determinismo histórico y libertad individual, entre estructuras de largo y corto plazo y capacidad de agencia, con una búsqueda de reintegración del sujeto y de la subjetividad

en la preocupación de la reflexión y el análisis social. Ese giro, pragmático, lingüístico y relacional implicó incorporar una reflexión sistemática sobre el poder en nuevas unidades de análisis no estado-céntricas, como las agrupaciones y las interacciones cotidianas (Wallerstein I., 1998). Pero ese mapa, agregaba un conjunto nuevo de desplazamientos y redefiniciones críticas, de corte neo o post, que en lugar de hacer más sencilla la integración, la dificultaban, pues ahora, había una suerte de preocupación pueril por la independencia, la diferenciación y el ostracismo. La crítica Kuhniana a las revoluciones científicas había dado su fruto escindiendo el espacio de las disciplinas y ciencias sociales en decenas de nuevas comunidades aparentemente autárquicas e independientes, que profesaban sus propias escatologías analíticas, teóricas y epistémicas. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el mapa que propone Arturo Escobar para dibujar la génesis y el campo de tensiones en que se formulan los estudios poscoloniales al interior de los estudios culturales (ver anexo). Propusimos, en este orden de ideas, generar un espacio de reflexión y formación básica que permitiera entender las tensiones y los desplazamientos, así como las contradicciones y oposiciones en el cual se articulaban los posicionamientos teóricos actuales en las disciplinas y estudios sociales. Sin un *background* mínimo era muy complicado acercarse a los posicionamientos críticos contemporáneos. Luego de este basamento mínimo, sin ninguna pretensión de exhaustividad, se podría articular, una perspectiva contemporánea con algún grado de seguridad y conciencia de sus implicaciones.

ILUSTRACIÓN 2
A LANDSCAPE OR MODERN WESTERN SOCIAL THEORY DE ARTURO ESCOBAR (SIERRA, 2010)



Ante esta dificultad práctica y con este panorama propusimos y defendimos dos ideas: 1) que el campo de las teorías sociales era tan amplio, que hacía muy complejo privilegiar o acotar un espacio circunscrito de discusión teórica; 2) Luego planteamos una idea de fundamentación histórica, que revisara la génesis de las teorías sociales al interior de las disciplinas, para así articular espacio-temporalmente la genealogía del pensamiento social, y poder llegar así a la construir el mapa actual, con su grosor histórico, de la teoría social contemporánea. Ordenamos entonces tres momentos de formación teórica que iniciaba con la fundamentación, que iba, en casi todas las disciplinas sociales, hasta mediados del siglo XX, luego las transformaciones y descentramientos generados en la segunda mitad de siglo, que implicaron entre otras cosas el giro pragmático y lingüístico y la articulación de los post-. Finalmente, la revisión de algunas de las propuestas actuales, especificadas en campos acotados de interés propio de los procesos de investigación en curso.

Con ese modelo analítico y práctico desarrollamos las primeras cohortes, para las cuales propusimos entradas disciplinares en cuatro o cinco módulos durante las dos primeras teorías y reconstrucción pluridisciplinar en la tercera, alrededor de objetos o problemas.

TABLA 7
EL ORDEN DE LAS TEORÍAS EN LOS MOMENTOS DE FORMACIÓN

Teoría social 1	Enfoques clásicos disciplinares	Psicología Antropología Sociología Economía Historia	Hasta mediados del siglo XX
Teoría social 2	Enfoques disciplinares contemporáneos	Psicología social Antropología cultural Sociología de la acción Economía neoinstitucional Nueva Historia	Segunda mitad del siglo XX
Teoría social 3	Enfoques o problemas específicos	Planeación y desarrollo regional (C1) Estudios culturales latinoamericanos (C2)	Expertos con orígenes en disciplinares o profesionales (economía, sociología, geografía, historia) que analizaron la región como unidad. La génesis, las propuesta y la diseminación de un nuevo nicho teórico, con aspiraciones disciplinarias
Electivas	Autores Perspectivas	Ricoeur, De Certau, Bourdieu, Elster.	Autores con difícil ubicación disciplinar o productivos para distintas disciplinas

Una descripción de esos dos primeros momentos de realización curricular se encuentra en la tabla anterior. El espacio de formación curricular es tan restringido que la formación teórica tiende a estar localizada en pocas entradas. Dos debilidades básicas en el proceso de formación inter y transdisciplinar que queríamos propiciar se derivaron de esta estrategia. En primer lugar, la entrada seguía siendo disciplinar, luego no había un gran avance en la construcción de un nuevo panorama de integración. En segundo lugar la integración y la síntesis de un nuevo pensamiento social se delegaban a los estudiantes. Al problema de los déficits de formación del pregrado, había ahora que sumarle la síntesis temática que se solicitaba a los docentes y la mínima integración entre ellos, pues postgrados como

este no están conformados por equipos de docencia integrados, sino que se articulan desde distintas unidades académicas de la misma universidad, pero casi siempre, de varias universidades.

A raíz de este diagnóstico propusimos una nueva alternativa que delimitara las áreas de interés y al mismo tiempo tratara de superar las entradas multidisciplinares propias de los procesos de formación postgraduada centradas en problemas o áreas problemáticas (tipo educación y desarrollo, planeación y medio ambiente o enfoques en tránsito como culturas y droga para América Latina). Esta lectura la identificamos en una breve taxonomía que propusimos como modelos de reflexión al equipo curricular:

TABLA 8
GENERACIONES DE POSTGRADOS

<i>Enfoques y etapas</i>	<i>Ejemplos de programas de postgrado</i>
Disciplinares	Antropología, sociología, economía, historia
Especialidades disciplinares	Historia regional, antropología física, psicología social
Interdisciplinares y multidisciplinares	educación y desarrollo, planeación y medio ambiente, estudios amazónicos, ciencias sociales
Transdisciplinares	Medio ambiente Estudios culturales Culturas y droga

¿Dónde ubicar a la Maestría en Ciencias sociales? Inicialmente habíamos pensado que era una maestría de “cuarta generación”, transdisciplinar, pero nos falta mucho para ello. Empezando por una revisión crítica y radical de los presupuestos de las etapas anteriores. Luego navegamos entre las tres primeras etapas, localizándonos más en la tercera: un enfoque trans y multidisciplinar como etapa de potencial transdisciplinariedad. La potencial transdisciplinariedad tendrá por lo pronto una condición de caducidad propia de productos y producciones específicas con esa cualidad, no una nueva síntesis dialéctica como plantea Barasab Nicolescu:

Como en el caso de la disciplinariedad, la investigación transdisciplinaria no es antagónica sino complementaria de la investigación pluri e interdisciplinaria. La transdisciplinariedad es sin embargo radicalmente distinta de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad, por su finalidad, la comprensión del mundo presente, que es imposible de inscribir

en la investigación disciplinaria. La finalidad de la pluri y de la interdisciplinaria es siempre la investigación disciplinaria. Si la transdisciplinaria es tan frecuentemente confundida con la interdisciplinaria y con la pluridisciplinaria (como, por otra parte la interdisciplinaria es confundida muchas veces con la pluridisciplinaria), esto se explica en gran medida por el hecho de que todas tres desbordan las disciplinas. Esta confusión es muy nociva en la medida en la que oculta las finalidades diferentes de esas tres nuevas perspectivas (1996, pág. 37).

En una vía menos radical que la propuesta por Nicolescu, planteamos la posibilidad de acotar el espacio de formación disciplinar y generar la posibilidad de un encuentro mayor entre las demandas de los estudiantes y las ofertas de los colectivos docentes a través de la organización de áreas de énfasis temáticos y problemáticos. Para ello realizamos una invitación, esta vez no solo a grupos de investigación, sino a departamentos y docentes de la facultad, para que formularan una breve propuesta de área temática en la que estuvieran trabajando o quisieran trabajar en los próximos años, con un objeto o propósito de conocimiento y algunas áreas de formación e investigación. Estas propuestas las sometimos a análisis del comité curricular y al escrutinio de los aspirantes a la maestría, quienes seleccionaron e inscribieron su propuesta de tesis en uno de ellos.

Tres enfoques fueron priorizados hasta la tercera cohorte. Fueron propuestos por colectivos de tres departamentos distintos y rearticulados con docentes de varios departamentos para su ejecución. En suma, las dimensiones de estudio y análisis propuesto por cada uno, logra delinear, de manera práctica, el mapa de la comprensión de lo social. Un análisis de los procesos históricos que fundan y permiten comprender la génesis de la contemporaneidad; un análisis crítico de las relaciones de desigualdad, exclusión y poder propios de las relaciones sociales, culturales y simbólicas que se articulan en la actualidad y un análisis de las condiciones de gestión y orientaciones del cambio y transformación de los problemas sociales que caracterizan la actualidad de país y del mundo.

TABLA 9

EL PRESENTE COMO EJE ARTICULADOR DE LA FORMACIÓN TEÓRICA

<i>Pasado del presente</i>	<i>Presente de pasado</i>	<i>Futuro del presente</i>
Historia social	Cultura y poder	Gestión social
La génesis y la comprensión de los procesos y las prácticas sociales y culturales	El análisis crítico de los procesos y las prácticas sociales y culturales	La búsqueda de alternativas de transformación de los procesos y las prácticas sociales y culturales

Para lograr esta complementariedad del presente y el futuro como ejes articuladores de las prácticas de formación-investigación, los estudiantes inscritos en los énfasis deberán aprobar un seminario adicional en otro y acreditar como electivas los restantes seminarios teóricos ofertados. Con esto logramos que su formación, no se limite a un área específica o un énfasis exclusivo, sino que complemente su perspectiva espacio-temporal con la de los otros. El pasado interrogado desde el presente y el futuro, el presente en perspectiva de pasado y proyección, las alternativas de futuro con asiento en los procesos históricos de largo plazo y con una mirada menos ingenua de sus potencialidades. Esa integración esperamos se dé en la práctica en la formación y en los proyectos de los y las egresadas.

Con esta formulación logramos disminuir el espacio referencial al cual debíamos dar cuenta en los procesos de formación teórica y generamos una dinámica, aun en ciernes, de integración académica de docentes y estudiantes alrededor de ejes de tensión y reflexión común. Si bien no tienen aún la forma de líneas de acumulación planeadas en el tiempo, en el cual se articulan distintos niveles de experiencia de docentes y estudiantes, permiten poco a poco generar y concitar intereses comunes y contrarrestar la dispersión temática de las direcciones de tesis centradas en las demandas de los estudiantes.

UNA MIRADA COMPARATIVA A ALGUNAS MAESTRÍAS

Para este análisis tomamos como centro de referencia algunos programas de maestría relacionados cercanamente en sus objetos. Son siete³⁵ programas

³⁵ En este trabajo se ha hecho lectura de las estructuras curriculares de las Maestrías Ciencias Sociales; Derechos Humanos, Conflicto Social y Procesos de Paz; Intervención en Relaciones Familiares; Culturas y Droga; Educación y Migraciones Internacionales, Estudios de Familia y Desarrollo, y desde ellas, se ha configurado un informe descriptivo

que fueron formulados en dos facultades especialmente, y que agrupan colectivos y docentes de varios departamentos. Interesa resaltar que programas de formación postgraduada regidos por una misma política curricular y un cuerpo cultural y académicamente similar, conciba propuestas muy disímiles. Claro, a la vista rápida y formal, uno puede centrarse en las semejanzas, pero a la larga interesa aprender de las diferencias.

Entre las semejanzas encontramos prácticas curriculares regidas por la misma cantidad de créditos³⁶, alrededor de 52 en promedio, aunque cuando revisamos el cálculo de éstas y las horas teóricas y prácticas la diferencia se muestra relevante, con diferencias de más de mil horas totales y la duplicación de horas teóricas presenciales, especialmente en un programa de maestría. La mayor parte de los programas se mantienen alrededor de 2400 horas totales y 500 horas presenciales.

TABLA 10
DIFERENCIAS DE PRESENCIALIDAD Y NO PRESENCIALIDAD EN 7 MAESTRÍAS

<i>Indicador</i>	<i>Horas presenciales teóricas totales</i>	<i>Horas presenciales prácticas totales</i>	<i>Horas no presenciales totales</i>	<i>Horas totales</i>
Culturas y droga	880	240	2416	3536
MACISO	376	160	1832	2368
Estudios de familia y desarrollo	444	180	1872	2496
Intervención en relaciones familiares	452	90	1846	2388
Derechos humanos, resolución de conflictos y procesos de paz	436	28	2128	2592
Maestría en educación	448	72	2168	2688

que permite visibilizar además de la dinámica de lectura general que se expresa en el anterior apartado, saberes, como posibles puntos coincidentes entre todas las Maestrías objeto de este informe; así unos lo nombren como actividad académica, otros núcleo temático o área temática, componente de formación, asignatura o ejes, dado que no se observa unicidad de criterio al respecto.

³⁶ Un crédito = 48 horas de trabajo del estudiante, una cuarta parte (1/4) de la cual es presencial en el nivel de maestría, un tercio en pregrado (1/3) y un (1/5) quinto en doctorado.

Es necesario considerar que en estas maestrías encontramos programas de distinta naturaleza: profesionales, disciplinares, aplicados o de profundización, inter, multi o trans disciplinares. Estos tipos de maestría tienen una fuerte relación temporal, que permite verlas también como generaciones de postgrados; podemos decir que la primera, que ya es poco desarrollada, por lo menos en nuestra universidad, es la de las maestrías disciplinares. Un segundo tipo corresponde a programas centrados en problemas o conjunción multidisciplinar de escenarios de aplicación y producción del conocimiento. Estos programas en parte responden a agendas de investigación y promoción, muchas veces ligados a políticas nacionales e internacionales. Un tercer tipo de programa es la generación de subdisciplinas que surgen en la mutua intercomunicación o encuentro de disciplinas. En los últimos tiempos hemos asistido a la generación de postgrados genéricos, no especializados, apoyados en perspectivas de formación inter o transdisciplinar. Lo hemos presentado como tipos de programas para no proponer un modelo evolutivo, aunque se mantenga la sospecha de que son etapas o generaciones de postgrado, las cuales coexisten, con distintos grados de fortaleza en distintos momentos de los últimos 30 años.

Como se lee en la Guía de la AUIP para la Evaluación de Postgrados (Abreu, Cruz, & Martos, 2009), el hecho de que el conocimiento se haya transformado en una fuerza económica y social crea el imperativo ético, para quienes poseen el conocimiento, de utilizarlo en beneficio de la sociedad. El Postgrado debería, por tanto, vincularse de alguna manera no sólo a la resolución de problemas que poseen relevancia científica y generan conocimiento original, sino también a aquellos que son importantes por su pertinencia y relevancia social. De ahí que sea necesario reflexionar críticamente acerca de los significados que tiene la investigación como actividad académica común a todas las Maestrías.

Esta lectura muestra que, aún con algunos puntos divergentes, la actividad académica investigación se posiciona como el primer punto de enlace facilitador de varios de los programas. Es interesante observar además, como varios diseños investigativos ocupan lugar trascendente en cada Maestría y frente a este desafío actual de creatividad e innovación la solución de problemas complejos como los que se presentan hoy, implica contender con la multicausalidad, generando procesos de síntesis creativa, modelos de complejidad y enfoques metodológicos que permitan el encuentro con sistemas investigativos dinámicos, no lineales. ¿Cómo potenciar los apoyos profesionales por parte de expertos provenientes de diferentes disciplinas y niveles que guardan relación común con los campos de formación de las

maestrías en análisis para el logro de trabajo cooperativo y aprendizajes innovadores?, ¿Qué procesos pueden facilitar los liderazgos que se proyectan en las diferentes maestrías a favor de ambientes flexibles en procura de innovaciones relevantes? ¿Es factible que se aúnen voluntades y se dé espacio a la confrontación y evaluación crítica para la gestión del conocimiento?

ENTRE LA CONVERGENCIA Y LA DIVERGENCIA

Las Maestrías comparten interés por la Epistemología como actividad formativa, orientada a reflexionar sobre las condiciones de producción de conocimiento confiable. Pero la reflexión epistemológica suele ser formalista y aislada de los contextos específicos de producción del conocimiento. Si bien, el pensamiento epistemológico ha ido dejando de lado los cuestionamientos sobre el “ser de la ciencia”, para ocuparse principalmente de aquello que hace el científico cuando produce ciencia y que significa explicar algo científicamente, ello no ha penetrado fuertemente su práctica pedagógica. La explicación científica sigue siendo entendida producto de la investigación científica tecnológica, y el objeto de estudio no ha pasado a ser “la ciencia como proceso”: ¿pueden articular procesos y tiempos comunes para ir conociendo cada vez más y mejor la realidad, sin la pretensión de agotarla cognoscitivamente?, ¿Cómo postular e identificar modelos conceptuales incluyentes que lleven a concurso una formación sólida compartida?

Dado que el postgrado en general, y entre ellos las Maestrías, es un nivel de formación que suele contribuir a responder por las nuevas demandas sociales en función de las oportunidades presentes y futuras, es preciso generar oportunidades para apreciar las interfaces con otros campos e integrarse creativamente en equipos multidisciplinarios. Las electivas, en este caso, permiten la adquisición de competencias transferibles a la vida académica o profesional lo que les permite avanzar con criterios de flexibilidad curricular al reconocer que pueden existir varias vías para alcanzar las metas establecidas. Ahora bien, como pueden ser punto de inclusión para formar en situaciones de alta complejidad social. La autoexigencia intelectual y la rigurosidad académica pueden integrar activamente a expertos de las ciencias Sociales y las humanidades, a grupos de investigación internacional, para prever las posibles consecuencias sociales y éticas de la investigación. Las electivas, en ese sentido, comparten y significan el reconocimiento de la diversidad para la transferencia del conocimiento

al contexto de la práctica si se considera en ellas la relevancia científica, pertinencia y trascendencia social.

Al hacer lectura de las electivas, se puede inferir que existe una preocupación permanente por la revisión sistemática y crítica de espacios para transferir el conocimiento al contexto de la práctica, y, sin duda alguna esta es una oportunidad que también hace favorable espacios de inclusión entre las Maestrías, siempre que existan criterios de pertinencia y adecuación con el interés de la Universidad.

TABLA 11
NÚMERO DE CRÉDITOS PARA CURSOS DE INVESTIGACIÓN POR PROGRAMA DE MAestrÍA.

<i>Actividad Académica</i>	<i>Investigación</i>	<i>Investigación Cuantitativa</i>	<i>Investigación Cualitativa</i>	<i>investigación profundización</i>	<i>TT</i>
Culturas y droga					0
Maciso		3	5		8
Estudios de familia y desarrollo		3	3		6
Intervención en relaciones familiares	11				11
Derechos humanos, resolución de conflictos y procesos de paz				11	11
Maestría en migraciones internacionales		3	3		6
Maestría en educación		3	3		6

En general las maestrías comparadas tienen cursos específicos de formación metodológica, en los cánones habituales que separan los enfoques cualitativos o cuantitativos, o no desagregados bajo dos estrategias distintas nombradas como investigación o como profundización. Como se verá en la tabla que sigue, a estos cursos de formación básica en métodos de la investigación social se le agrega una estrategia de formación en seminarios

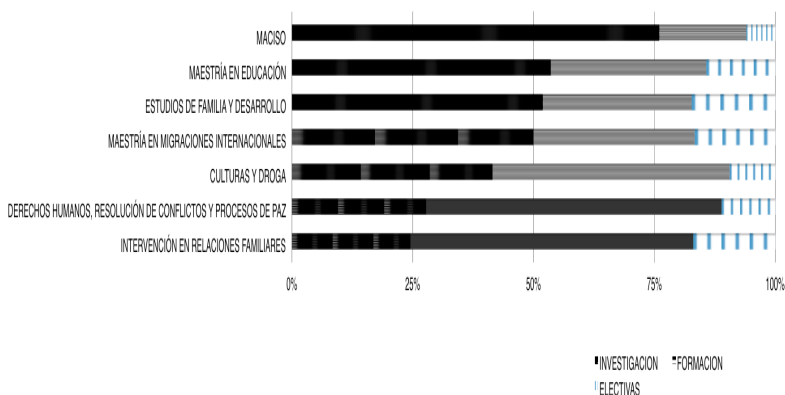
de investigación, cuyo eje central es la identificación y formulación de los proyectos de que se convertirán en las tesis de grado.

TABLA 12
SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN POR PROGRAMA DE MAESTRÍA

<i>Programas</i>	<i>Seminario de investigación</i>	<i>Seminario Taller</i>	<i>Seminario Trabajo de Grado</i>	<i>Seminario de Énfasis</i>	<i>Seminario de integración</i>	<i>Total</i>
Culturas y droga	2	10	10			22
Maciso	4				4	8
Estudios de familia y desarrollo	17				4	21
Intervención en relaciones familiares						0
Derechos humanos, resolución de conflictos y procesos de paz						0
Maestría en migraciones internacionales			15	6		21
Maestría en educación						0

Como verán la diversidad de formas de nombrar los procesos de acompañamiento en la formulación y ejecución de los procesos de investigación que conducen a la *tesis*, son diversos al interior de una misma universidad, y al interior de una misma facultad (con excepción de la maestría en educación). Esto no solo denota maneras diversas de nombrar procesos similares, sino y sobre todo, una gran diversidad de prácticas formativas en medio de prácticas didácticas estandarizas y rutinarias.

TABLA 13
PROPORCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN POR MAESTRÍA



Si bien, podemos darle sentido a la afirmación inmediata, respecto de la existencia de rutinas de formación metodológica y epistemológica, sobre lo cual volveremos más adelante, es posible detectar cómo entre los programas comparados el énfasis en la investigación varía sustancialmente, mostrando el panorama que va desde diseños curriculares temáticos y especializados, centrados en el qué, a programas genéricos, más preocupados por el cómo. Este es el caso del contraste entre la primera y la última columna de la Tabla 13.

Los modelos y las prácticas de formación en Epistemología (de las ciencias y de las ciencias sociales) y de la metodología cualitativa y cuantitativa, se parecen más a manuales de cocina para principiantes que a estrategias de formación planeadas y evaluadas. Por ejemplo, en lo metodológico y en lo epistemológico pareciera que todo fuera más claro. Durante el diseño del programa y de sus modificaciones curriculares acerca de la formación en epistemología ha sido menor, por lo menos no ha consumido el tiempo que ha capturado la discusión respecto de la teoría. En parte, porque no la estaban dando especialistas en filosofía del conocimiento, en parte porque había una cierta postura realista y postpositivista en la propuesta inicial. Eso nos permitió cierto acuerdo velado y ninguna posición de crítica radical. Si bien la ciencia social contemporánea se desplazó al antirealismo de manera preponderante, la disputa con el realismo sigue vigente y MACISO toma postura en este reto. La primera formulación del programa estuvo

abrigada en un planteamiento racionalista histórico, más cercano al positivismo que al idealismo o al escepticismo imperante en parte de las llamadas ciencias sociales latinoamericanas en la actualidad.

El desarrollo de la formación epistemológica planteó una revisión de la discusión sobre el conocimiento en las ciencias, que nombramos epistemología de las ciencias, y luego se desarrollaría la especificidad de las ciencias sociales, que implicaría dos vertientes básicas: la que viene y continúa de las ciencias naturales y la propia de la hermenéutica. Al final la discusión contemporánea sobre pluralismo y las aperturas propuestas por la complejidad a la ciencia natural misma. En esta dimensión de la formación la propuesta ha sido humilde: lograr un mínimo de conciencia reflexiva sobre las condiciones de producción del conocimiento de lo social, y de las limitaciones y condiciones de validez y crítica de sus realizaciones.

La discusión sobre las perspectivas de la enseñanza metodológica también fue relativamente sencilla. Pareciera que este campo estuviera parcialmente estandarizado, y ese es el problema que nos interesa, producto de una convención de mínimo esfuerzo y reducción pedagógica, que permitiera rápidos acuerdos. La formación metodológica habría llegado a un nivel de síntesis parcial, compuesta de rutinas de reproducción acrítica que seguiría estancada en la división entre los diseños cualitativos y cuantitativos. Ese acuerdo convencional es práctico para efectos didácticos, pero no su productividad formativa e investigativa. Lamentablemente la condición actual de la discusión metodológica en las ciencias sociales se ha reducido a un conjunto limitado y parcial de opciones, articulaciones con poca producción e innovación ajustada a objetos.

Para tratar de salir de esos esquemas pedagógicos simplificados, incorporamos la noción de diseños cualitativos y cuantitativos, para tratar de ajustar los compartimentos estancos que una y otra opción representan a problemas concretos de investigación. Para ello propusimos la idea ya establecida de una relación íntima entre objeto y método, tratando de alejarnos de las representaciones rutinarias que propone un decálogo de procedimientos como metodología. Pero en la práctica formativa, y atendiendo a la diversidad de objetos, el mínimo común múltiplo vuelve a ser el catálogo básico: estadística descriptiva e inferencial, etnografía, hermenéutica, fenomenología, biografías, IAP y teoría fundada, entre otras.

La formación metodológica y epistémica en los postgrados se ha vuelto rutinaria y estandarizada. Eso lo que pudimos comprobar cuando realizamos una mirada comparativa a algunas maestrías del área de las ciencias sociales y humanas en la Universidad de Caldas, de donde provengo. Si bien varia-

ban y se especificaban los nombres de la epistemología o las metodologías, cuando se indagaba en sus contenidos, estos presentaban muchos elementos comunes, aunque variaba en un rango importante el esfuerzo dedicado a ellas en cada uno de los programas (Universidad de Caldas, 2010).

LA DOCENCIA: RUTINAS DISCIPLINARIAS DE SABER-PODER

Uno de los obstáculos más complejos a los que nos hemos enfrentado para construir las bases para la producción de una ciencia social integral y dinámica, afincada en un trípode con fundamentación epistémica, teórica y metodológica, ha estado en parte dado por las resistencias mismas de las prácticas docentes. Si bien el modelo de la integración entre teoría, epistemología y metodología en prácticas investigativas de objetos concretos en coordenadas espacio-temporales específicos ($E+T+M=O$) parece ser sencillo, en su realización se encuentra con dinámicas de formación fuertemente arraigadas en tipos y rutinas de conocimiento ancladas en las disciplinas modernas. Estas dinámicas, además de constituir espacios de información, se convierten en epicentros de denuncia y puritanismo de toda desviación que no consulte la ortodoxia y los cánones de la tradición disciplinaria. Esas resistencias, casi siempre tácitas, implican en la práctica que no solamente se defienda a capa y espada la lógica de producción y reproducción disciplinar, como las maneras sensatas de conocer, si no que se amparen en sus armazones, como suerte de armaduras para defender sus actuales espacios de saber y de poder.

La acción misma de disciplinar es un dispositivo de control que se inserta en los cuerpos y los hace depender de ellos. Los cuerpos disciplinados son la disciplina misma, luego la resistencia no es lógica o epistemológica, sino en última instancia orgánica, casi corporal. En ese orden de ideas, la invitación a generar y propiciar diálogos y competencias interdisciplinares y a proponer enfoques analíticos transdisciplinares se chocan con resistencias de orden práctico como la formación típicamente disciplinar de gran parte de los docentes y por otro lado, cuando hay interés, la dificultad y poca seguridad que genera incursionar en campos de dominio de otros.

POSIBLES TRAS-DISCIPLINARIOS

Una propuesta de formación postgraduada como la que hemos estado revisando, implica un conjunto diverso de reestructuraciones y mutaciones

de orden práctico y cognitivo. De la manera de concebir y hacer las cosas. Impone revisar entre otras cosas las fronteras con las humanidades: el lenguaje, la semiótica, la literatura y las artes en general, con la estética. Es una suerte de promesa no disciplinar que no propone la indisciplina. No es negación sino superación sintética o dialéctica, en un contexto muy complejo, del cual solamente hemos tratado de revisar los obstáculos prácticos o de la práctica:

Cuando hablamos de ‘interdisciplinariedad’ hay que meterse en el problema de nociones, de definiciones, de conceptos, de prácticas, del nombre de un nuevo desafío intelectual; de un nombre poroso y maleable que designa más bien nuevos territorios desterritorializados (Dumont, 2004; Berthelot, 2001: 21-255). Por lo pronto, ¿‘Interdisciplinariedad’ es lo mismo que ‘integración del saber o de los conocimientos’? ¿Es lo mismo que ‘integración de las ciencias y/o las disciplinas’? ¿Es lo mismo que la múltiple dimensión inherente a cierto tipo de problemas: ambientales, sociales, económicos, etc.? ¿Es sólo un acicate para que algunas disciplinas o sectores de interés converjan en el estudio de problemas comunes? La palabra en cuestión ¿ya forma parte del uso de un ‘nuevo idioma crítico’ (Moran, 2002) o hay que seguir buscando una definición esencial *omni et soli*?

Hay otro modo de decirlo:

¿abarca el término ‘interdisciplinariedad’ las distinciones actuales de multi, pluri, trans, meta, anti, post disciplinariedad? Por lo pronto, el Oxford Handbook of Interdisciplinarity editado por Robert Frodeman, Julie Thompson Klein y Carl Mitcham (2009), así lo hace. ¿Cabe bajo el término ‘interdisciplinariedad’, el cognitivismo, la complejidad, los enfoques sistémicos, los estudios sobre el borde o las fronteras, los estudios culturales? Si es eso así, ¿cómo entender que el ‘Manifiesto de la Transdisciplinariedad’ (Nicolescu, 2002) bregue por desmarcarse de la ‘interdisciplinariedad’?:

La pregunta por el vocabulario y sus contextos de emergencia y de uso, no deja de ser relevante, toda vez que las Ciencias Sociales han recibido la influencia de teorías con pretensiones fundantes y/o de transdisciplinariedad que han impuesto marcos de referencia categoriales tales como: la teoría marxista, el psicoanálisis, la semiología estructural, el individualismo metodológico, en una época; el pragmatismo, la teoría de la elección racional, el cognitivismo, la teoría general de sistemas, la complejidad, el naturalismo y el constructivismo social, hoy día (Berthelot, 2001, pág. 16).

Las opciones de realización pasan necesariamente por aumentar la integración de los equipos de docencia a través de grupos de investigación

y dinámicas de planeación curricular más fuertes, articulados a propuestas propias y alternativas. Ello necesariamente está relacionado con la formulación y construcción de espacios de investigación y formación que se propongan como meta superar los lugares comunes y las rutinas reproductivas de las ciencias sociales establecidas.

ALGUNAS REFLEXIONES DE CIERRE...

Hemos querido plantear y poner a discusión algunas experiencias locales de problemas globales. En este caso nos interesa, pensar los objetivos, la duración y calidad de los procesos de formación en pregrados y maestrías del área social en nuestro continente. En especial preguntarnos sobre sus resultados y qué de ello compete al modelo y qué a los estudiantes y sus acumulados. Pero sobre todo cómo las competencias en investigación pueden estar asociadas a esta limitación?

Respecto de los tipos de estudiantes es preciso considerar qué hacer con los que no tienen formación disciplinar, es decir fundamentación investigativa, sus características al ingreso y el proceso de formación-desempeño. Así mismo la heterogeneidad de propósitos en la formación de maestría y de la utilidad de la formación investigativa. Pocos serán realmente investigadores. No todos tienen fundamentación previa en los procesos de investigación, especialmente quienes vienen de formaciones profesionales. Quienes vienen de formaciones disciplinares tienen por lo regular una mayor fundamentación científica, hemos dicho, pero tampoco es generalizado. Luego el desempeño, las específicas dificultades de la construcción de la propuesta de investigación, en la construcción del marco conceptual, en la revisión de la bibliografía pertinente, la formulación del marco lógico y metodológico del trabajo de investigación que conduce por lo general a tesis.

Es por ello que amerita pensar las estrategias regulares para la formación de competencias en investigación: los cursos, los seminarios, talleres y artesanía intelectual. Y en asocio con ello los recursos pedagógicos, recursos informáticos y la recurrencia de los enfoques cualitativos. Así como la incorporación que de software especializado que ayuda a la construcción de marcos teóricos, como herramientas de mediación entre investigadores expertos. Para identificar y desarrollar habilidades que se necesitan en el proceso de investigación, en contextos de amplia disposición de herramientas de pesquisa y de muchísima potencialidad empírica.

Todo ello asociado a la consolidación de competencias. Para desarrollar la acción investigativa como capacidad de conceptualizar, desarrollar categorías o modelos explicativos. Una de las dificultades que hemos encontrado esta, por ejemplo en las herramientas para construir formas de comunicación de los modelos explicativos en articulación con modelos de argumentación eficaces. La competencia, como saber hacer en contexto, implica desarrollar habilidades para una tarea. Las competencias asociadas a desarrollar un trabajo de investigación son de orden cognitivo, interpretativo, explicativo y argumentativo. Ello implica aspectos psicológico-cognitivos en la dimensión constructiva: la percepción, la memoria, el aprendizaje, la formación de conceptos y las capacidades para reconocer y organizar información. En la dimensión constructiva implica también un desarrollo de la creatividad. Partir del reconocimiento de la experiencia y el saber previo de los estudiantes, para que sean actores de su propio aprendizaje. El asunto es cómo combinar flexibilidad y rigurosidad simultáneas en la formulación. Al mismo tiempo que enfrentar el reto de lograr que se gradúen en el tiempo estipulado por los programas con trabajos que muestren calidad.

Se pueden generar dinámicas de métodos alternativos, de acuerdo a la lógica propia de cada postgrado. Al interior de las mismas instituciones cada maestría crea sus propios recorridos y dinámicas, autonomía, experimentación, innovación, particularización y ensayo-error.

Un asunto estructural que enfrentamos en Colombia es la financiación de becas para estudiantes para la investigación. Tenemos en el postgrado una suerte de empleados estudiantes, que disponen de poco tiempo para su formación, pero sobre todo para la carpintería delicada de la investigación.

La generación de mejores condiciones sociales y de desarrollo necesariamente está atada a procesos de mayor calidad y equidad en la educación superior y en la formación de postgrado. Es preciso fomentar la formación para la investigación, orientada a un mayor impacto y para ello aumentar el nivel de exigencia en la formación, en la selección y en la articulación. Si para ello es necesario transformar los objetivos de los programas y promover una transformación de las prácticas pedagógicas: la formación en investigación se debe dar en la maestría y debe ser más exigente que en el pregrado. Entre otras cuestiones, ello implica alterar las formas de organización semipresencial a postgrados presenciales, con menor cantidad de estudiantes, pero con más calidad en su formación. Buscando con ello aumentar la ampliación de competencias para la apropiación y la generación de conocimientos.

FUENTES

- Abreu, L. F., Cruz, V., & Martos, F. (2009). *Guía de autoevaluación, cuadernillo de trabajo* (5a edición ed.). Salamanca, España: Asociación iberoamericana de evaluación de postgrados.
- Berthelot, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris: PUF.
- Geertz, C. (1996). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (2000 (1962)). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. (V. e. Zapatero, Trad.) Madrid: Editorial Alianza.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Paris: Ediciones du Rocher.
- Sierra, F. (2010). Cuestiones epistemológicas de la interdisciplinariedad. *Manuscrito sin publicar*, Universidad Javeriana.
- Universidad de Caldas. (2010). *Mirada transversal de las maestrías en ciencias sociales, derechos humanos, conflicto social y procesos de paz, intervención en relaciones familiares, culturas y droga, educación y migraciones internacionales, estudios de familia y desarrollo de la U*. Manizales.
- Universidad de Caldas. (2013). *Informe de autoevaluación con fines de acreditación del programa de sociología*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI.
- Wallerstein, I., & otros. (2001). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkein*. Bogotá: Siglo XXI.

LA ENSEÑANZA DE LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN: HUELLAS Y HORIZONTES DE UNA EXPERIENCIA EXTENDIDA EN EL TIEMPO

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

*Docente - Investigador - Doctorado en Psicología
Universidad de San Buenaventura/Medellín - Colombia*

*Enero 13 de 2016
Medellín - Colombia*

INTRODUCCIÓN

El Construir, deconstruir y reconstruir una y otra vez el entramado que subyace a la enseñanza de las metodologías de la investigación, labor ejercitada con múltiples grupos y personas de diferentes procedencias académicas a lo largo de un sinnúmero de años; nos ha permitido comprender que este asunto va mucho más allá de solamente, facilitar el aprendizaje de los principios, las lógicas y los procedimientos que hacen factible la producción de conocimiento científico, implicando de modo importante, la configuración y reconfiguración simultánea y constante, de sujetos con preocupaciones e intereses ya no solo cognitivos sino también, de orden ético y político. Por supuesto, que este conjunto de procesos entreteje consideraciones teóricas, prácticas pedagógicas y esfuerzos didácticos, sustentados en principios y reflexiones de naturaleza ontológica, epistemológica y gnoseológica que se traducen luego en formas de proceder metodológicas particulares, acordes con las características de las tareas investigativas que se plantean emprender; ese devenir constante es el objeto de esta reflexión.

El con quiénes y el dónde se ha afrontado el ejercicio de la enseñanza, ha resultado determinante a la hora de perfilar, materializar y ajustar en el proceso las rutas seguidas para avanzar en la búsqueda tendiente a hacer de dicha actividad, una experiencia a la vez que significativa, transformadora. Los referentes múltiples que han nutrido esta experiencia tornan imperativa la búsqueda y construcción de respuestas situadas a los interrogantes emergidos a lo largo de ese interactuar con cada grupo, con cada persona,

con cada iniciativa investigativa acompañada y con cada investigación efectivamente realizada. De este modo, en la medida que las experiencias han crecido tanto en número como en diversidad, la posibilidad y la necesidad de adelantar una reflexión sistemática que contribuya a conceptualizar el proceso vivido se ha hecho más patente.

En virtud de lo anterior se intenta aquí estructurar un horizonte conceptual sobre el cual proyectar los procesos de formación del espíritu, el pensamiento y el hacer científicos; se adoptan para ello, las categorías de subjetivación y objetivación de las labores científicas basadas en la investigación. Se formulan igualmente, algunos planteamientos acerca de los tipos de subjetivación y objetivación que se promueven a través de la creación de situaciones de aprendizaje que buscan ser congruentes con los sentidos y las lógicas presentes en las diversas perspectivas que se ocupan de la producción y uso del conocimiento en las Ciencias Sociales.

Los planteamientos desarrollados a continuación toman como punto de partida un conjunto de diez tesis que buscan darle cuerpo y guiar, una reflexión relativamente sistemática sobre las prácticas de enseñanza e investigación puestas en juego por el autor a lo largo de años de ejercicio docente e investigativo. Se trata en este sentido, de explicitar una trayectoria que se ha ido configurando de cara a concebir y poner en escena, experiencias de aprendizaje orientadas a nutrir la construcción y el desarrollo del espíritu, el pensamiento y el hacer científicos, de aquellos con quienes hemos compartido experiencias de formación que en este texto tematizamos y reflexionamos en términos procesuales de objetivación y subjetivación.

Tesis de Partida:

1. La formación de un pensamiento y un espíritu científicos llevan consigo la necesidad de avanzar en la comprensión de los modos en que tienen lugar, los procesos de subjetivación y objetivación de la labor científica basada en la investigación.
2. Los procesos de subjetivación y objetivación poseen rasgos singulares en cada uno de los momentos que integran la ruta seguida al poner en marcha cualquier proyecto investigativo, y por ende, plantean retos didácticos particulares a la hora de formular, planear-diseñar, poner en escena-realizar y sistematizar-concluir una iniciativa investigativa
3. El entendimiento del hacer científico y el lugar de la investigación en el mismo, demanda el reconocimiento de la diversidad, multidimensionalidad y polisemia de estos, en virtud del tipo de subjetivación y objetivación que se abre sobre cada uno de ellos.

4. Los tipos de subjetivación y de objetivación que se promueven a través de la creación de situaciones de aprendizaje, están estrechamente relacionados con el tipo de interés que subyace a la configuración de la respectiva propuesta investigativa y de las características particulares de quien las interpreta y emprende.
5. La disposición de los escenarios y situaciones de aprendizaje que se pretendan vincular a la apropiación de las lógicas y contenidos subyacentes a los procesos investigativos, conllevan para quienes tomamos la responsabilidad de asumirnos como enseñantes o facilitadores de los aprendizajes pertinentes, haber surtido nuestros propios procesos de objetivación y subjetivación frente a la tarea investigativa, de modo que, nos habilite para crear y conducir un amplio abanico de posibilidades de transposición didáctica es decir, de objetivación y visibilización pedagógica del hacer científico con sus propósitos y dinámicas.
6. La singularidad de cada componente constitutivo en cualquier proceso investigativo acarrea la necesidad de concebir y poner en escena, alternativas de subjetivación y objetivación particulares que, reconocen el carácter de construcción histórica, social, cultural y personal de los objetos de conocimiento establecidos como ejes del quehacer científico y de la apropiación y uso de los frutos de su labor. De igual manera, conduce a asumir de forma diferenciada las prácticas y modos de proceder en cada momento de las rutas orientadas a generar nuevo conocimiento desde las diversas perspectivas epistemológicas, teóricas y técnico-metodológicas en las que es posible asumir dicho propósito.
7. El acompañamiento formativo destinado a facilitar la iniciación científica y la familiarización con los procesos investigativos, posee muchos elementos comunes con los dirigidos a profundizar y consolidar la formación de personas con experiencia en actividades investigativas; de modo similar, cada nuevo proyecto de investigación que se emprende tiene singularidades que retrotraen a experiencias previas atinentes a la objetivación y subjetivación de los mismos. No obstante lo anterior, la recursividad y celeridad con la que se puede avanzar en los respectivos procesos es lo que al final marca la diferencia entre novatos y expertos.
8. La clarificación de los supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a cada apuesta metodológica que se pretenda asumir, contribuye a generar unos procesos de subjetivación más claros y de objetivación más acertados frente a las posibilidades y los límites de las distintas opciones metodológicas disponibles

9. La puesta en escena de los diferentes momentos del proceso investigativo a través de lo que Bárbara Rogoff denomina apropiación participativa, permite una subjetivación más significativa que se traducirá luego en una objetivación más pertinente y acertada.
10. La transversalidad e integralidad de las experiencias de aprendizaje con la incorporación articulada de las dimensiones ontológica, epistemológica, teórica y técnica que integran el proceso investigativo son condición necesaria para preparar el espíritu y el pensamiento científicos.

SUBJETIVACIÓN Y OBJETIVACIÓN DE LA LABOR CIENTÍFICA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN

Tras enunciar las anteriores tesis, se hace necesario plantear una breve discusión de la labor científica basada en la investigación a la luz de las dos categorías procesuales adoptadas para examinar ulteriormente la experiencia de formación de nuevas generaciones de investigadores, esto es, los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación.

Por objetivación entendemos aquí, el proceso mediante el cual se le otorga entidad y por tanto visibilidad mediante la escritura o la enunciación verbal, a aquellos asuntos que se sitúan en el universo de sentido de uno o más sujetos y que hacen manifiesta su manera de percibir, comprender o valorar algún asunto o sector de realidad. En el plano de la labor investigativa, corresponde a todo el proceso de construcción del objeto de investigación que implica abstraer y tematizar a partir de sucesivas operaciones de análisis y síntesis, aquella cuestión o realidad que se pretende conocer, comprender o transformar. Para ello, se espera que los acumulados teóricos existentes y relacionados así como los reportes disponibles en torno a experiencias de indagación análogas contribuyan a esta labor.

Por su parte, la subjetivación, la entendemos acá, como ese proceso mediante el cual, un individuo o un colectivo humano se apropian activamente de un asunto o sector de realidad, otorgándole una interpretación y un significado particular; a partir del cual, establecen un modo de relación específico con tal asunto o realidad. Desde la perspectiva de la investigación como tarea científica representa, el proceso que permite elaborar el trasfondo motivacional y comprensivo que soporta la formulación de las finalidades y objetivos asumidos dentro de un ejercicio investigativo concreto, así como también, la elección de una ruta de acercamiento fundamentada en los intereses que animan la búsqueda que se plantea emprender y las

comprensiones que se han logrado elaborar; para por último, seleccionar e interpretar los datos empíricos obtenidos.

Los Procesos de Subjetivación y Objetivación como claves epistemológicas y didácticas para una aproximación a la formación del Espíritu y el Pensamiento Científicos: Algunas Huellas

(...) La objetivación científica no está completa si no incluye el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación (especialmente cuando él objetiva su propio universo), pero también el inconsciente histórico que él compromete inevitablemente en su trabajo. Por inconsciente (o trascendental) histórico, o más precisamente, académico, hay que entender el conjunto de estructuras cognitivas que es imputable a las experiencias propiamente escolares, y que es común en gran parte al conjunto de productos de un mismo sistema escolar –nacional– o, bajo una forma específica, a todos los miembros de una misma disciplina en un momento dado. Esto es lo que hace que, más allá de las diferencias, ligadas especialmente a las disciplinas, y a pesar de las competencias, el conjunto de productos de un mismo sistema escolar presente un conjunto de disposiciones comunes, a menudo imputadas a un “carácter nacional”, que hace que ellos puedan entenderse en media lengua, y que muchas cosas no tienen ni que decirles entre ellos, que no son las menos esenciales, como esa que, en un momento dado de tiempo, amerita o no amerita discusión, eso que es importante o interesante (un “lindo tema” o, al contrario, una idea “banal” o “trivial”). (Bourdieu, 2003, p. 91)

Hechas las consideraciones previas, pasamos ahora a realizar una breve travesía por cada uno de los momentos vividos en el proceso de facilitar el aprendizaje de las diferentes rutas posibles de seguir para la generación de conocimiento nuevo o para construir alternativas de solución a problemas considerados relevantes a partir de la apropiación y aplicación del conocimiento ya existente.

La experiencia ha mostrado que el primer gran reto a afrontar es poder significar en la esfera personal de cada sujeto que busca acercarse inicialmente a la tarea investigativa de una manera sistemática; esto configurará la necesidad de crear un espacio que a la vez que reflexivo, sea motivante y capte del interés del sujeto en cuestión, ello precisa entonces, conciliar la acotación del foco de búsqueda con los intereses de quien desarrollará el ejercicio investigativo y los de quienes representan las instancias académicas y sociales que reclaman la investigación respectiva.

Justo en ese momento preliminar es que se desarrollan las labores de discernimiento emocional e intelectual a las que en lo sucesivo aludiremos, con los términos de subjetivación y objetivación inicial, respectivamente. Es acá donde quien tiene la responsabilidad de obrar como facilitador deberá hacer efectiva esa objetivación participante de la que habla Bourdieu y a partir de ella, interpretar más que al sujeto epistémico, al sujeto social y empírico, portador de una cultura y una tradición de la cual muchas veces no es consciente, pero que sin embargo prefigura sus formas de concebir la realidad y su interés por explorarla y conocerla profundamente.

Al abordar a quienes inician su experiencia formativa en investigación de un modo sistemático y se les indaga por lo que comprenden por Ciencia y por Investigación Científica, aflora de manera reiterada la impronta de un modelo de ciencia, que coincide con algunos de los rasgos que serían propios de la llamada investigación empírico-analítica, valga decir, la objetividad y el carácter pretendidamente universal de sus aseveraciones. Coincidentemente al indagar por el SER y el HACER de las Ciencias Sociales no es común que se registre alguna necesidad de establecer parámetros de rigurosidad diferenciales y posibilidades alternas de producir conocimiento; por el contrario, se les tiende a analogar íntegramente y sin mayor sustento argumental con las Ciencias Naturales, aún en aquellos casos en los que se había tenido de manera relativamente reciente algún curso de epistemología previo a los de metodología de la investigación propiamente dichos.

En virtud de lo anterior, hemos encontrado pertinente, adoptar como coordenadas orientadoras de nuestra práctica docente dirigida a facilitar el aprendizaje de los principios, los conceptos y el sentido de los diferentes modos de proceder que se han sistematizado para facilitar el acceso sistemático a la creación de conocimiento nuevo. En ese contexto han resultado de gran utilidad las discusiones y distinciones planteadas en torno a los ejes epistemológico, teórico, morfológico y técnico de la actividad investigativa que propusieran Bruyne, Herman y Shoutheete, en su texto, *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*³⁷ El mérito de los planteamientos allí consignados reside a nuestro juicio, en el rompimiento que se hace con la visión centrada en el denominado eje técnico que es el que tiende a predominar en los manuales clásicos de metodología de la investigación, reivindicando en su lugar y auscultando, la trascendencia y peso de los otros tres polos.

³⁷ De Bruyne (Paul), Herman (Jacques), De Schoutheete (Marc): *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Préface de Jean Ladrière. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

Una postura análoga a la precedente pero con nominaciones algo diferentes es la que plantea Crotty en el texto *The Foundations of Social Science Research*³⁸ este autor distingue entre tres tópicos a considerar a la hora de diseñar una investigación: El marco epistemológico, la perspectiva teórica, la metodología o estrategia del proceso metodológico y los métodos o procedimientos que se emplearán propiamente para recolectar los datos, en este caso cabe resaltar el lugar concedido nuevamente a los componentes epistemológico y teórico.

Previamente y desde una orilla conceptual perteneciente a una tradición teórica diferente, Guba y colaboradores en el texto *The Paradigm Dialog*,³⁹ destacan la pluralidad paradigmática de la investigación social, y muestran a partir de un examen juicioso, las posibilidades y limitaciones de los paradigmas existentes a la vez que anuncian y enuncian la emergencia de uno nuevo que justamente es el que le dará el nombre a la obra. Para sustentar su análisis, plantean las diferencias en las respuestas que los diferentes paradigmas considerados ofrecen a las preguntas situadas en tres órdenes: Ontológico, epistemológico y metodológico.

Lo que buscamos destacar de esta reflexión en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las rutas para la investigación social, es que justamente su discusión con referentes de investigaciones ya realizadas es el que ha permitido acceder a nuestros nuestras estudiantes a una comprensión de los fundamentos que le dan sentido a las formas de proceder de las diferentes alternativas metodológicas empleadas en la investigación social, sin entrar en descalificaciones o sobrevaloraciones a priori; por el contrario, se ha logrado en la mayoría de los casos, conectar significativamente el discurso epistemológico con las prescripciones de orden metodológico, esta perspectiva de pluralidad será coincidente luego en muchos puntos con la que planteo Crotty (*op cit*).

Tipos de subjetivación y objetivación que se promueven a través de las situaciones de aprendizaje.

Una de las corroboraciones más importantes logradas a través de la experiencia en calidad de docente de investigación es, que el desarrollo de procesos formativos debe procurar una cierta sincronía con el avance del proceso investigativo y con los matices que el mismo puede tener en función, tanto de las características del objeto o problema de investigación, como del enfoque de investigación adoptado para su abordaje; de

³⁸ Crotty, M (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in Research Process*. New South Wales, Allen and Unwin.

³⁹ Guba, E (1990) *The Paradigm Dialog*. Sage, Newbury Park.

esta manera, hemos hallado necesaria, la estructuración de situaciones de aprendizaje o didácticas en términos de Brousseau,⁴⁰ que reconocen la existencia de diferentes momentos en el proceso formativo, pues el desarrollo de las competencias investigativas de los nuestros estudiantes, supone e implica, retos específicos al inicio, durante el proceso y al finalizar la investigación, válida esta consideración tanto para las opciones cuali como también a las cuanti.

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y OBJETIVACIÓN EN LA ETAPA DE FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos de los desafíos más significativos al comenzar la tarea investigativa son, el comprender y reconocer el carácter socio-histórico y cultural de la producción científica, la multidimensionalidad de los procesos investigativos, el carácter diverso tanto de los supuestos epistemológicos como de las teorías; todo lo cual, conduce a reflexionar la pertinencia o no de las opciones metodológicas disponibles con miras a asumir el asunto o realidad objetivados para desarrollar la investigación que se pretende, atendiendo a sus características empíricas y epistémicas

En esta fase del proceso formativo, los recursos a los que se ha acudido con mayor frecuencia para la estructuración de las situaciones de aprendizaje han sido, el análisis y discusión de documentos conceptuales, complementado con el examen investigaciones ya concluidas y cuya formulación fue realizada desde distintas concepciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. La pretensión con este proceder, es impulsar el desarrollo de unos procesos de subjetivación inicial que faciliten la comprensión y apropiación significativa del carácter singular de las distintas aproximaciones a la construcción de conocimiento científico, que permite identificar sobre referentes concretos, los intereses, posibilidades y límites de estas.

Muy a la par de lo anterior, se busca avanzar en los procesos de objetivación que hagan posible en el plano de la escritura la formulación de la iniciativa de investigación que se emprenderá, acotando para ello, los límites de la misma y haciendo explícita la justificación y los propósitos

⁴⁰ Este autor define la situación didáctica como “Un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.” Brousseau G. (1998): *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage

de esta. Esta actividad prosigue con una inmersión en la literatura especializada en dos líneas, de una parte, el conocimiento específico de las fuentes teóricas primarias que podrían alimentar la conceptualización del asunto abocado y de la otra, la identificación de iniciativas de investigación ya concluidas o en curso y que son afines a aquella se busca emprender.

Avanzado el proceso antes enunciado y sin asumir como agotado el mismo, se promueve una lectura relacional entre las fuentes consultadas de modo tal que se hagan visibles las tendencias convergentes, pero también las discontinuidades y contradicciones que se identifican. Este periplo culmina generalmente con unas apropiaciones teóricas de mayor alcance y solidez a las que originalmente se tenían, así como también con unas anticipaciones que vislumbran el recorrido metodológico que se construirá para atender los requerimientos de la investigación formulada. No obstante y como ya lo advierte Hugo Zemelman⁴¹ en el texto titulado *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*.

La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que yo resumiría en un concepto: el desajuste, el desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad.

Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas de sus dimensiones que tienen que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, es un tema central en el proceso de investigación y, por lo tanto, es un tema central de la metodología.

Lo antes planteado se traduce en un nuevo escollo que ha de ser superado en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, en tanto se manifiesta por una cierta proclividad de los estudiantes a no asumir las diversidades que tipifican el mundo humano que si bien potencian desencuentros de distinta índole también representan posibilidades de complemento; a esto se sumará la perenne dinámica de cambio que caracteriza a las realidades

⁴¹ Recuperado en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

sociales que buscan ser objetivadas a través de los procesos de investigación. Esto conducirá entonces, a discutir conjuntamente los planteamientos retomados de la teoría existente para hacer consciente que los mismos operan como un lente interpretativo que habrá de resignificarse a la luz de las condiciones contextuales de las realidades objetivadas, así como de las propias disposiciones personales del investigador que mediarán en la ruta de generar un conocimiento en lo posible situado y pertinente.

LAS SUBJETIVACIONES Y OBJETIVACIONES EN LA ETAPA DE PLANEACIÓN DEL TRABAJO EMPÍRICO

Surtidos los procesos de subjetivación y objetivación relacionados con la etapa de formulación, ahora entonces, se avanza a un nuevo momento de objetivación en el cual, se transita al desarrollo del trabajo empírico lo que implica básicamente, precisar las necesidades de información, e identificar las probables fuentes en que dicha información podría proveerse; para luego, y tras un análisis de las características y dinámicas del objeto o problema de investigación, hacer explícitas, las condiciones de modo, lugar y tiempo en que se desarrollará el componente empírico de la respectiva investigación.

Arribados a esta parte del proceso, las situaciones de aprendizaje girarán en torno a la extracción y comparación desde la literatura especializada consultada y del diálogo realizado con otros investigadores, de elementos que pudiesen generar indicios de cómo responder las preguntas derivadas de esta parte del proceso y solventar los problemas emergentes del mismo.

Las dinámicas particulares que prosiguen dependerán enteramente de la alternativa metodológica elegida en función de la naturaleza del objeto de investigación construido, de los referentes teóricos asumidos y de las condiciones materiales y logísticas de las que se disponga.

LA GESTIÓN DEL TRABAJO EMPÍRICO Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y OBJETIVACIÓN CORRESPONDIENTES

De igual manera, a lo ocurrido durante la planeación del trabajo empírico en los procesos de sistematización e interpretación de datos se harán visibles las lógicas propias de la alternativa metodológica elegida y de la apropiación que se hubiese hecho de la misma; sin embargo, hay que señalar que

en el inter-juego de subjetivación-objetivación característico de esta etapa las disposiciones ligadas a la historia personal del investigador le llevarán a destacar algunos datos dentro del corpus obtenido así como también a privilegiar cierto tipo de interpretaciones; en esas circunstancias, la mediación de la interacción y la intersubjetividad como instancias reguladoras de las significaciones que se construyen a partir de la vivencia del proceso investigativo y de los insumos disponibles en términos de la información que el mismo obtuvo o generó, marcará las condiciones de posibilidad reales de un conocimiento que se objetive en el informe de investigación.

Es importante advertir que para este momento del proceso investigativo, la parametrización normativa que caracteriza a las alternativas de corte cuantitativo o empírico analítico, establecen unas formas de objetivación que restringen el despliegue creativo del investigador y limitan el ámbito de las interpretaciones. Algo distinto tiene lugar con las opciones cualitativas. En el plano de la escritura del informe de investigación se configura otro momento de objetivación de gran trascendencia pues es la oportunidad de hacer visible lo transitado y logrado a lo largo de la vigencia del proyecto.

Realizados los planteamientos anteriores, esbozaremos un conjunto de consideraciones finales y extrapolaciones basadas en las prácticas de formación implementadas por el autor, con el propósito de avizorar el horizonte sobre el cual se proyecten múltiples y diversas líneas de acción dirigidas a la estructuración de experiencias de aprendizaje significativas y eficaces en la formación de nuevos investigadores o en el perfeccionamiento siempre permanente de investigadores con trayectoria.

CONSIDERACIONES FINALES: HORIZONTES DE DESARROLLO

1. Asumimos que el saber metodológico es un componente necesario pero no suficiente para la preparación de los futuros investigadores.
2. Entendemos la formación en investigación como una parte integral de la educación universitaria destinada a madurar una forma de pensamiento capaz de generar soluciones a problemas y preguntas nuevas y no solo a memorizar respuestas ya hechas, en el marco de un conjunto de procesos de socialización secundaria.
3. La formación investigativa en los entornos educativos formales ha de considerar además de los aspectos macrocurriculares que determinan la intensidad, la oportunidad y la naturaleza de las experiencias de aprendizaje a propiciar; los aspectos microcurriculares que permitan

la generación de una espiral ascendente en la comprensión de los procesos investigativos considerados íntegramente en sus dimensiones epistemológica, política, teórica, metodológica y técnico instrumental así como una concatenación entre los logros y productos a esperar como cierre de cada momento formativo estipulado.

4. El entender el conocimiento metodológico como un cuerpo disciplinar con identidad propia, no es óbice para dejar de reconocer simultáneamente, la necesidad de auscultar el acumulado de saberes generados por las ciencias sociales y el interés y la participación interpretativa de quien llevará a cabo el respectivo proceso investigativo; de este modo, la configuración de los objetos epistémicos y su abordaje empírico, será el resultado de un entrecruce entre consideraciones epistemológicas, teóricas, y metódicas que orientarán las decisiones técnico instrumentales, que objetivarán en su conjunto, la ruta específica a seguir en la construcción del conocimiento planteado.
5. La posibilidad de un trabajo interdisciplinar para comprender e intervenir cuando es del caso, las realidades sociales, depende en grado sumo de una formación básica disciplinar y de una formación epistemológica pertinente que permita comprender que los acumulados de cada disciplina son heterogéneos y que su capacidad interpretativa es limitada; sin embargo, el reconocer que las fronteras entre disciplinas son porosas y móviles, permitirá construir complementariedades epistémicas.
6. En cuanto al debate Cuanti-Cuali, lo esencial es reconocer que cada una de esos paradigmas metodológicos comporta posturas ontológicas, éticas, políticas, epistemológicas, teóricas y procedimentales diferentes que se traducen en posibilidades de conocimiento no equivalentes, pero que si pueden llegar a ser complementarias. La emergencia de las alternativas mixtas no borra en lo absoluto las diferencias de fondo pero si hace posible el desarrollo de procesos investigativos multinivel que en su consideración conjunta puede aportar a la articulación comprensiva de los niveles macro-meso y microsociales.
7. La investigación científica no solo apunta a conocer lo que no se conoce, sino también a desarrollar opciones para el uso del conocimiento existente en contextos diversos.
8. La opción de estructurar las experiencias de aprendizaje exclusivamente por el camino de abordar situaciones vigentes, sin un bagaje teórico suficiente y con prescindencia total de una formación metodológica básica, llevará con una alta probabilidad a situaciones de divagación y a re-procesos no deseables. La experiencia nos ha mostrado que falen-

- cias sensibles en estos dos órdenes (Teórico y metodológico), impedirá concluir con éxito cualquier esfuerzo investigativo.
9. Se abusado en extremo del concepto de triangulación como criterio de validación, en nuestra experiencia pueden triangularse fuentes de datos y quizá técnicas, pero nunca teorías ni métodos en sentido estricto.
 10. La institucionalización de la formación metodológica pasa por no limitarlos a los estudiantes, sino por una interacción regular con los docentes de las llamadas áreas de contenido con quienes se debe dar forma, sustancia teórica y horizonte metodológico a las líneas de investigación que se planteen para organizar estructuralmente la actividad investigativa en las universidades.
 11. El proceso investigativo en síntesis, implica una unidad epistémica en la que la racionalidad metodológica se ve completada en diversos momentos de la recolección de datos y del análisis por el pensamiento intuitivo que proporciona anticipaciones que permiten allanar los intersticios que dejan los datos empíricos y permiten por lo tanto completar la tarea comprensiva requerida para intervenir las realidades sociales cuando ello está definido como un propósito a alcanzar.

FUENTES

- Arensburg, Svenska *et al.* (2013) “De la subjetividad del objeto a la subjetivación de la investigación: Prácticas de investigación social en Chile”, en: *Teoría y Crítica De La Psicología* 3, pp. 116-145
- Bruyne et Shotheete (1987) “Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales”, París: PUF.
- Bourdieu, Pierre. (2003) “La objetivación Participante”, en: *Oficios y Prácticas. Original: «L'objectivation participante», Actes de la recherche en sciences sociales, N° 150, 2003, pp. 43-58.* Traducción de: Paula Miguel. Versión
- Bourdieu, P., (1984) *Homo Academicus*, París, Minuit.
- Brousseau G. (1998): *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Berger, P., y Luckman, T. (2003) *La Sociedad como Realidad Subjetiva.* En: *La Construcción Social De La Realidad.* Amorrortu, Buenos Aires, pp. 162-221.
- Castillejo, J. L. (1983). *La Educabilidad Categoría Antropológica.* Madrid: Anaya.
- Escobar, Arturo. (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas.
- Giaccaglia, Mirta A.; Méndez, Ma. Laura; Ramírez, Alejandro; Santa María, Silvia; Cabrera, Patricia; Barzola, Paola; Maldonado, Martín.(2009) “Sujeto y modos de subjetivación”. En: *Ciencia, Docencia y Tecnología N° 38, Año XX, mayo de 2009, pp. 115-147.*

- Lander, Edgardo. (Compilador) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000.
- Noy, Chaim. (2015) “An aikidōka’s contribution to the teaching of qualitative inquiry”. En: *Qualitative Research*, vol. 15 (1) pp. 4-21
- Radford, L. (2014). “De la teoría de la objetivación”. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7 (2), pp132-150.
- Rogoff, Bárbara. (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Rowe J and McAllister M (2002) *The craft of teaching qualitative research: linking methodology to practice*. *Collegian* 9 (3): 8-14.
- Peiró, Gregori y Rosario Beresaluce Díez. (2012) *Subjetividad y Educabilidad. Orientaciones para la praxis docente*. En: Exedra, núm. 6, 2012.
- Terol Rojo, Gabriel. (2013) “Lecturas de la Crítica Foucaultiana a la Subjetivación”. En: *Thémata. Revista de Filosofía* núm. 47, PP. 273-300.
- Tillema, Harm H; Mena Marcos, Juan José; Orland Barak, Lily (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. REIFOP, 12 (3), 27-37. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (dd-mm-aa):
- Poulin, Karen. “Teaching Qualitative Research: Lessons From Practice”. En: *The Counseling Psychologist*. pp. 431-458.
- Radford, Luis. “Elementos de una teoría cultural de la objetivación”. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* [en línea] 2006, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 9 de Junio de 2013] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33509906>
- Vargas Guillen, Germán. *Epistemología de la pedagogía: de la objetividad a la objetivación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, SF.
- Woolgar, S. (comp.), (1988) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*, Londres, Sage, 1988, pp. 14-34.
- Zemelman, Hugo. (2005) *Voluntad de Conocer. El Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico*. México, Anthropos-Universidad Autónoma de Chiapas.

OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES

Willy Soto Acosta

Académico

*Escuela de Relaciones Internacionales Universidad Nacional Costa Rica
altivohaciaadelante@gmail.com willy.soto.acosta@una.cr*

Luis Diego Salas Ocampo

Académico

*Escuela de Relaciones Internacionales Universidad Nacional Costa Rica
luis.salas.ocampo@una.cr luis.salas.ocampo@gmail.com*

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación busca visualizar las implicaciones que tiene la didáctica en la formación en investigación en Ciencias Sociales. Se establecen algunos de los problemas estructurales que tienen los estudiantes a la hora de enfrentarse a la posibilidad de desarrollar una tesis, ello como producto de las insuficiencias previas de formación. También se pretende determinar algunas posibilidades operativas para el mejoramiento de las competencias prácticas de investigación en Ciencia Social, mediante el uso de la imaginación sociológica y la tecnología como aliado.

Para ello se ha trabajado metodológicamente con información primaria y secundaria proveniente de elaboraciones preliminares de ambos autores en el campo, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, particularmente experiencias previas de desarrollo de cursos de metodología de investigación, informática y técnicas de investigación, y seminarios de tesis de la carrera de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Costa Rica). Adicionalmente se presentan algunos datos de una encuesta producida para la determinación de la incidencia del uso de software en los procesos de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de esa casa de estudios superiores y datos provenientes del Sistema de Registro Estudiantil de la Universidad Nacional.

Entre los principales hallazgos obtenidos se tiene que existe una visión burocrática de la investigación que incide negativamente en los procesos de enseñanza de los cursos de metodología, fenómenos que son reproducidos y legitimados por las otras materias de formación o cursos del plan de estudios o curriculum.

Se encontró además la presencia de distorsiones institucionales que desmotivan la generación de procesos de investigación sostenidos con estudiantes y académicos que permitan el desarrollo de destrezas.

Se propone con base en la evidencia, un modelo de gestión de la investigación de corte participativo que promueva relaciones de poder diferenciales entre docentes y estudiantes, que tenga como sustento de fondo la idea de taller de investigación como experiencia vital académica para el desarrollo de la pasión intelectual, versus el modelo de la investigación como medio para alcanzar solamente un producto de graduación.

INTRODUCCIÓN

Es común observar que en la literatura social y en la jerga de uso común, el concepto “sociedad del conocimiento” ha tomado una gran popularidad. Las razones son múltiples y escapan por mucho a las intenciones de este trabajo.

No obstante, la sociedad del conocimiento como concepto nos ubica de buena manera en el tema de fondo que nos convoca. El término se utiliza acá desde la perspectiva de D. Bell, es decir, la visualización de la sociedad post- industrial con una economía centrada en servicios y con una clase técnica profesional altamente calificada que sería responsable de una cadena expansiva de utilización del conocimiento teórico para generar procesos disruptivos y no disruptivos de innovación. En este movimiento, el progreso tecnológico y la investigación son elementos medulares de la generación de desarrollo (Bell, 2001).

En tal movimiento, uno de los elementos más destacados tiene que ver con la diversificación, expansión y profundización de la investigación en diferentes esferas sociales incluidas la academia y la industria. Por otro lado, existe en esta sociedad del conocimiento una profundización de las actividades económicas basadas en conocimiento.

Una sociedad donde un sector académico-profesional vinculado ampliamente a las dinámicas productivas, permite comprender la expansión del mercado del conocimiento en todos los niveles, incluidos los sociales.

Si bien es cierto a nivel discursivo siempre se ha hablado de la misión de las universidades de formar gente con capacidad de investigar, hoy en día, en la sociedad del conocimiento, el discurso de los centros de enseñanza superior de que “aquí formamos profesionales que saben investigar”, es cada vez más reiterado ante la exigencia del mercado laboral. Pero ¿se pasa de lo retórico a la práctica? ¿Forman las universidades profesionales que presentan como un sello imborrable la capacidad de investigar?

Si tomamos cualquier plan de estudios de una carrera de Ciencias Sociales o de otros campos, veremos que sustancialmente se componen de un conjunto de actividades curriculares denominada “cursos” o “materias”. Aunque existe una clasificación de éstas según su carácter más teórico o práctico (cursos teóricos, prácticos, o teórico-prácticos), lo cierto es que en la mayoría de ellos priva el componente teórico. A diferencia de la enseñanza de la Medicina, que gira principalmente en los centros hospitalarios, en las Ciencias Sociales la formación se encierra en las universidades, con un altísimo componente teórico, no obstante de que disponemos –muchas veces sin utilizarlo– de un enorme laboratorio cuyo acceso es gratuito: la sociedad.

Esa manera de enseñar repercute en los rasgos del producto (el graduado) que nuestra empresa (la universidad) genera: una persona muy buena para repetir lo que aprendió en los libros y en las clases de los profesores, pero no tan hábil para producir nuevo conocimiento (vía investigación) y para parir ideas creativas o innovadoras. Curiosamente, el nuevo profesional en Ciencias Sociales ha estado cuatro, cinco o seis años, sometido a un discurso que privilegia el “cambio social” pero –con excepciones muy meritorias– no se les ha dado a esas personas las herramientas para que sean capaces de hacer ese cambio. Aún más, algunas veces se parte del supuesto de que el cambio llegará producto de una revolución o de un líder carismático, y por lo tanto, se da cierta despreocupación entre los individuos por ser agentes de cambio en la familia, en la empresa, en la comunidad, en el grupo de pares.

Se trata pues de una formación en Ciencias Sociales que privilegia el respeto a la autoridad (del profesor, del autor del libro o del artículo) y la memorización de las ideas de esa autoridad, más que una formación basada en el pensamiento crítico. Una formación teórica-repetitiva-memorística que no se basa, como en nuestro concepto debería ser, en la investigación. Y sin embargo, buena parte de nosotros, docentes, nos denominamos “constructivistas” o “socio-constructivistas”, no obstante de que muchas veces nuestros cursos giran en torno a lecciones magistrales, en donde el

profesor, cual Pavo Real, hace gala de su plumaje y arrincona a los estudiante a simples espectadores de su belleza intelectual.

Sabemos perfectamente que hoy en día, un diploma universitario sirve de poco si no certifica que su poseedor maneja una serie de conocimientos, de habilidades, de destrezas, de actitudes y de aptitudes. Los conocimientos son valiosos: de hecho, en una carrera universitaria, en cada curso que el estudiante matrícula, adquiere conocimientos. Pero ellos son insuficientes sino van acompañados de otros procesos cognoscitivos. Una persona graduada con honores en Relaciones Internacionales, Contaduría, Sociología, Derecho, Ingeniería de Sistemas o en cualquiera otra carrera, en una excelente universidad, puede durar poco en su trabajo pues la realidad laboral –al igual que la vida personal– implica elementos que van más allá del conocimiento especializado o técnico. Un individuo puede saber mucho en su campo, pero puede ser incapaz de producir por él mismo nuevo conocimiento, no es creativo, emprendedor, audaz, no puede afrontar situaciones de cambio, de incertidumbre, es incapaz de tomar decisiones, no es emprendedor ni líder, no puede imaginar escenarios futuros, se cierra a aprender de otros campos.

Producir nuevo conocimiento a través de la investigación: la universidad que no faculte al estudiante en esta destreza lo está defraudando. Esa universidad podrá estar formando individuos que repiten lo que dicen los libros y los profesores, pero no seres pensantes y creativos que produzcan los conocimientos nuevos que demanda la cambiante sociedad. Los conocimientos que los alumnos aprenden en la universidad tienen una vida útil limitada. ¿Y después qué sucederá? Si la universidad le enseñó a ese profesional a investigar, a aprender a aprender, él seguirá en el mercado laboral. Si no le inculcó esa habilidad, será un graduado con dificultades para permanecer en una organización y para realizarse profesionalmente.

La investigación constituye una destreza indispensable no solamente en la actividad académica sino también en el ejercicio profesional del trabajador: en el ambiente laboral el graduado se enfrenta cotidianamente a creatividad, la innovación y la resolución de problemas de la empresa, y todo esto solo se consigue a través de la investigación (científica).

En trabajos previos hemos señalado al menos cuatro problemas importantes en términos del papel de la Universidad en la generación de este conocimiento teórico para la profundización del papel del científico social en las dinámicas estructurales, a saber:

- Un triple problema o trípede que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales en nuestras universidades: serias debilidades e inadecuadas estrategias didácticas de nosotros los docentes en los cursos de metodología, escaso desarrollo de la destreza de la investigación en los (as) alumnos (as) y en los mismos profesores, y el síndrome Todo Menos Tesis (TMT) (Soto, 2013).
- La investigación vista como una actividad para la obtención de un título y no como un proceso que tiene impacto en la formación integral del estudiante, lo que genera como consecuencia que la competencia investigativa no esté siendo priorizada en el proceso de formación (Salas A., 2014)
- La idea que no es necesario desarrollar la destreza de la investigación pues esta no se requiere en la empresa y solo es necesaria en los laboratorios científicos y círculos académicos, parte de una separación entre el ejercicio profesional y el académico de una carrera, premisa que es en gran parte artificial (Soto, 2013, págs. 21-31). Innovación y creatividad son los aspectos más cotizados en el mercado laboral y solo se consiguen con la pasión y capacidad investigativas.
- Una falsa transversalidad de la investigación en los programas de estudio que se vuelve en contra de la adquisición de competencias específicas a nivel práctico para indagar (Salas D., 2013, págs. 28-47).

En el marco de lo que se espera de la investigación y de los problemas encontrados previamente por ambos autores en otras indagaciones, se ha decidido trabajar de cara a profundizar con esta reflexión en las siguientes líneas:

2. Visualizar las implicaciones que tiene la didáctica en la formación en investigación en ciencias sociales.
3. Considerar algunos de los problemas estructurales que enfrentan los estudiantes a la hora de desarrollar una tesis como producto de las insuficiencias previas de formación.
4. Determinar algunas posibilidades operativas para el mejoramiento de las competencias prácticas de investigación en Ciencia Social mediante el uso de la imaginación sociológica y la tecnología como aliado.

Se espera que los insumos planteados permitan profundizar en una tarea que encierra muchas acciones específicas desde la cotidianidad de la academia, espacio que además es absolutamente natural, para los actores estratégicos de generación de cambio, los profesores y los estudiantes.

2. ELEMENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS

LA INVESTIGACIÓN POLÍTICAMENTE CORRECTA Y EL EJERCICIO RESPONSABLE DE LA PASIÓN

En las dinámicas de enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales son bastante comunes las posiciones que privilegian la forma al contenido. Suele pensarse primero en el medio antes que el fin, teniendo como consecuencia que el maquillaje (procedimientos estandarizados de formular el objeto de estudio) resultan más importantes que el rostro detrás de él (la propia área estratégica de ejercicio profesional).

Esto genera diferentes consecuencias operacionales que influyen en la conducta de los principales actores de la trama educativa, los profesores y los estudiantes. Por un lado, los primeros deben tomar decisiones sobre apostar a la reproducción de un discurso especializado, puro, políticamente correcto que privilegia el deber ser o dejar que sus estudiantes descubran sistemáticamente mediante ensayo-error nuevas vertientes teórico-metodológicas y estratégicas para encaminarse en el ejercicio de la investigación. Es claro en este sentido, que la segunda opción para la estructura formal y antigua de la academia, de corte adulto-céntrico y vertical, resulta en no pocas ocasiones peligrosa.

Por otro lado, los estudiantes se ven en una disyuntiva sobre la cual es difícil tomar decisiones, a saber: hacer o no hacer caso a lo que le dice su profesor o tratar de seguir sus instintos o su olfato en relación a lo que significa “relevancia temática”. Si deciden ser irreverentes y seguir sus ideas por más incipientes que estas puedan ser, tendrán un choque con la autoridad del experto-profesor y posiblemente pierdan el curso. Ahí se comienza a afectar negativamente la enseñanza de la metodología de la investigación, ya que sistemáticamente se castra la posibilidad de que el estudiante piense por sí mismo.

Se esperaría que en una tradición de este tipo, los resultados deberían acercarse a lo que en teoría los que enseñan investigación hacen. No obstante, es común visualizar como los docentes justifican lo que los alumnos no hacen bien apelando a que estos no entienden “el fondo” de lo que es investigar, sea censurando el hecho de que estos sean simples reproductores de ideas de otros. Arguyen los profesores para justificar su incapacidad para enseñar a investigar (muchas veces originadas en el hecho de que ellos mismos no son investigadores), que también son necesarias grandes reformas en las mallas curriculares como panacea para solucionar el problema.

Agreguemos a esto otro comodín repetido constantemente hasta el cansancio por el profesorado: las deficiencias de los estudiantes en materia de “parir ideas” y de investigar se deberían a la mala formación que el alumno recibió durante su educación primaria y secundaria. Ergo, el profesor universitario sale libre de toda culpa en un juicio en donde él es a la vez parte acusada y juez.

¿CÓMO SE PERCIBE A SÍ MISMO EL ALUMNADO EN MATERIA DE INVESTIGACIÓN?

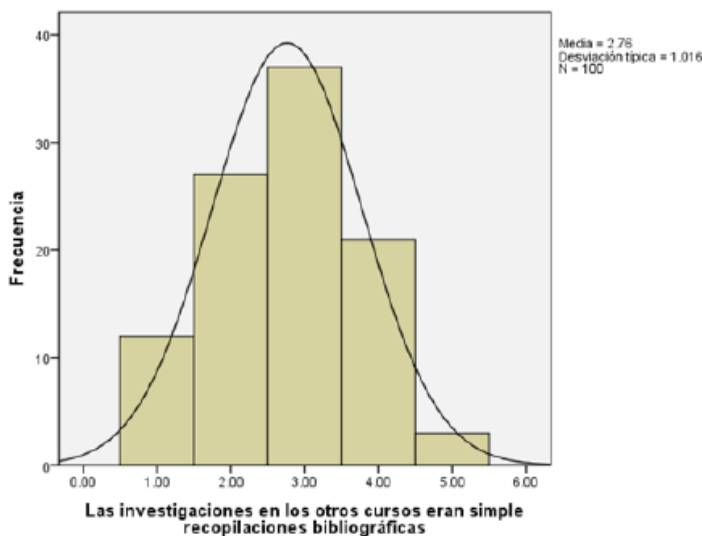
En ejercicios de investigación previos, desarrollados con estudiantes de carreras de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, se consultó sobre el factor de habilidades de investigación. Para ello se aplicaron un conjunto de escalas que permitían visualizar algunas de las principales percepciones estudiantiles sobre el tema. Se preguntó en concreto sobre el enfoque de los trabajos de investigación que tenían que desarrollar en cursos que propiamente no eran de metodología de investigación⁴². Algunos de los resultados encontrados se reproducen a continuación.

En primer lugar, conforme al gráfico 1, los estudiantes perciben que la naturaleza de los trabajos de investigación en los cursos temáticos (que no son de metodología de la investigación) se limitan a revisiones bibliográficas.

⁴² El tamaño de la población estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales de Universidad Nacional actualmente, según los datos del Sistema de Registro de la Universidad Nacional, es de 3550, donde se estableció una muestra de 346 con un margen de error 5%, confiabilidad 95%) Los insumos preliminares que acá se presentan se dan sobre la base de 100 casos, que han sido generados a partir de muestreo aleatorio simple utilizando como marco muestral, la lista de cursos por carrera que se imparten en el segundo semestre del 2013 en la Sede Omar Dengo. El instrumento es un desarrollo propio de cuarenta preguntas. De estas, solamente un 10 % son abiertas, el 15% son cerradas dicotómicas y el 75 % restante son ítems de formato Likert de escalas categóricas donde se mide percepción. Los factores de medición fueron: formación previa en investigación, cantidad de cursos del área, ubicación en la malla curricular, transversalidad de la investigación, prácticas de campo, alfabetización tecnológica y adquisición de habilidades básicas de investigación. El alfa de cronbach fue de .7. Se trabajaron hipótesis de asociación, moderación y predicción. Para mayor profundización puede consultarse Salas D, Alfaro M (2014). Competitividad País: Entre los instrumentos de comercio y las capacidades de las personas. Dos estudios de caso. Cuadernos de Estudio Nueva Década, Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Costa Rica.

GRÁFICO 1

Percepciones de los estudiantes con respecto a la naturaleza de las investigaciones generadas en cursos que no son de investigación



Fuente : Salas, D Alfaro, M (2014)

Estos datos introducen un elemento que es medular ya que de alguna manera evidencian que efectivamente los estudiantes están haciendo lo que aprenden. Es decir, en su práctica real cuando los alumnos dicen hacer investigación, en realidad lo que están haciendo son recopilaciones bibliográficas. ¿Y por qué hacen esto? ¿Serán que están desobedeciendo las instrucciones del equipo docente? Para nada. Hacen esto porque tanto sus profesores de metodología de la investigación como los de los demás cursos del plan de estudios, manejan una concepción de la investigación en donde esta se asimila a recopilación bibliográfica. Y para cerrar el círculo vicioso escuchemos la sempiterna queja/pretexto de los docentes revestida con ropaje ético: “ los estudiantes solo hacen *copy-paste*”.

Si nosotros los profesores creemos que nuestra labor consiste en repetir teorías y libros de origen europeo y estadounidense y rechazamos *a priori*

la idea de construir nosotros (estudiantes y docentes) nuevos conceptos y enfoque teóricos desde el sur, desde América Latina, ¿por qué quejarnos de que los estudiantes hacen simples revisiones bibliográficas e incurren en *copy-paste*? Ellos simplemente están siguiendo nuestro modelo pedagógico! En algunos casos no solo repetimos y memorizamos los que otros escribieron desde otras latitudes y para otras situaciones, sino que mediante un mecanismo cuasi-religioso conducimos a que los estudiantes rindan culto y adoren estas teorías.

Es evidente que el problema del escaso desarrollo de capacidades indagativas está en la manera como los estudiantes internalizan la cultura de la investigación.

En este estudio realizado, el 90% de los estudiantes señaló que las perspectivas con las que investigaban las habían aprendido igual tanto en las clases de metodología como en cursos teóricos o de naturaleza no metodológica. En ambas modalidades la indagación se asimilaba a recopilación bibliográfica.

Estos datos permiten documentar lo que se ha venido señalando en otros artículos sobre la presencia de una perspectiva burocrática de investigación. Esta es transmitida por los profesores de metodología, pero expresada en la práctica por el resto de la comunidad académica que la acepta socialmente y la reproduce en los distintos ejercicios o rituales de paso formales.

Hace muchos años Charles Wright Mills apuntaba al respecto:

El concepto de la ciencia social que yo sustento no ha predominado últimamente. Mi concepto se opone a la ciencia social como conjunto de técnicas burocráticas que impiden la investigación social con sus pretensiones metodológicas, que congestionan el trabajo con conceptos oscurantistas o que lo trivializan interesándose en pequeños problemas sin relación con los problemas públicamente importantes. Esos impedimentos, oscuridades y trivialidades han producido actualmente una crisis de los estudios sociales, sin que señalen en absoluto un camino para salir de ella (Mills, 1971, pág. 39).

En un sentido similar indicaba Peter Berger:

Al mismo tiempo, es totalmente cierto que algunos sociólogos, especialmente en Estados Unidos, han llegado a interesarse en las cuestiones metodológicas a tal grado que han dejado de interesarse en la sociedad. En consecuencia, no han descubierto nada de importancia acerca de algún aspecto de la vida social,

puesto que en la ciencia, como en el amor, el concentrarse en la técnica es bastante probable que conduzca a la impotencia (Berger, 1976, págs. 27-28).

Estos elementos señalan la existencia de una perspectiva en la cual, lo importante para la investigación es que tenga una estructura formal, un conjunto de pasos y de reglas burocráticas, independientemente de la relevancia de lo que se indaga. Es decir, se privilegia que el trabajo que se hace sea medianamente articulado conceptualmente, aunque su fondo sea socialmente irrelevante. La consecuencia son productos de investigación que tienen un 80% de marco teórico, un 5% de resultados, 5% de conclusiones y recomendaciones y el resto de bibliografía.⁴³

En este punto es necesario establecer matices importantes. Por un lado, se piensa que la forma de romper con esta lógica burocrática, está directamente asociada al ejercicio de la pasión como valor intelectual. Eso no significa para nada la pérdida de la objetividad. El mismo Berger en su cuestionamiento a la invitación a la sociología que hiciese años antes, señala que existe hoy o bien la tendencia a la formalización excesiva de la ciencia social, o en su defecto la pérdida sistemática de la objetividad (Berger P., 1992, pág. 25).

Es posible que los problemas de planteamiento de investigaciones en Ciencia Social desde la academia, pasen por una profunda distorsión que se encuentra en el origen de las prácticas sociales de aquellos llamados “Científicos Sociales”. La evidencia concreta de ello, está directamente relacionada con el impacto (y el prestigio social) de Sociólogos, Politólogos, Historiadores, Trabajadores Sociales, en el proceso de toma de decisiones de la sociedad: ¿cuántas de nuestras investigaciones inciden en definición de políticas públicas en materia de pobreza, desigualdad social, violencia familiar, etnocentrismo, discriminación? ¿Cuántas de las investigaciones sociales producidas en nuestras universidades y en algunos centros académicos privados sirven de base para la redacción de proyectos de ley del parlamento, decretos del poder ejecutivo, o medidas de gobiernos municipales? Y el tema de fondo: ¿cuáles son las motivaciones que nos llevan a investigar? ¿Investigamos para aprobar los cursos o para graduarnos o investigamos para resolver problemas sociales apremiantes y tener una mejor convivencia social?

⁴³ En ejercicios desarrollados con estudiantes de los cursos Informática y Técnicas de investigación, se les ha solicitado que realicen una observación de las distintas tesis y proyectos de graduación de la Escuela de Relaciones Internacionales. Esto se ha hecho en los últimos cuatro años. Lo interesante que es la estadística suele variar poco.

Sobre esta última inquietud se establece la idea de fondo en este apartado. Si no existen motivaciones trascendentes que lleven a un investigador a enfrentarse con un tema, un problema y una forma de acercamiento a la realidad consistente con una visión objetiva, se estará en incapacidad de enfrentarse al reto de aportar soluciones sobre el rumbo social. Si no se cuenta con pasión motivadora que se exprese en Molinos de Viento importantes socialmente que permitan que más Quijotes-investigadores pueden ir más allá de los intereses sectoriales, nos remitiremos como academia a privilegiar a miedosos dueños de ideas que se auto exilian en la biblioteca por temor de salir a enfrentar a eso que usualmente desde perspectivas más asépticas se suele llamar “objeto de estudio”.

Esto lleva a tres cuestionamientos medulares:

- ¿Estamos formando científicos sociales apasionados con capacidad de poder ver las riendas finas de las relaciones de poder que encierran los fenómenos sociales? ¿O más bien nos limitamos a formar observadores que al no tener capacidad de investigar quedan atrapados en esas mismas relaciones?
- ¿Es posible que los problemas de adquisición de habilidades de investigación estén en el fondo relacionados con académicos que han encontrado en esta institución social, una dinámica tranquila para escribir cómodamente ciertos productos y así ascender en los regímenes de carrera académica, pero que lo que producen tienen pocas proyecciones de incidencia social?
- ¿Cómo entonces se construye la ruta institucional en la que esta forma de hacer “investigación” se legitima? O dicho de otras maneras: ¿cómo se da el proceso social mediante el cual se califica de “investigación” un producto que no cambia nada, que no tiene incidencia social?; ¿cómo se dio el proceso social en las universidades mediante el cual se legitimó asignarle el calificativo de “tesis” a un documento que no sostiene ninguna tesis?

3. LA RUTA DE LA IMPOTENCIA: IMPLICACIONES QUE TIENE LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Existe dentro de la formación universitaria una ruta que se reproduce en muchas instancias educativas a lo largo de América Latina y que podría catalogarse para propósitos explicativos como “la ruta de la impotencia”.

Esto porque de alguna manera es a partir de este recorrido en el tiempo de una malla curricular que los estudiantes van cultivando esa incapacidad para el desarrollo de investigación.

El cuadro 1 da cuenta de cómo se manifiesta esto. Aunque los datos corresponden al año 2007, en el momento que se había detectado, constatamos cotidianamente que se sigue reproduciendo a lo interno de la estructura universitaria:

En este cuadro es posible notar como los cursos de investigación en el bachillerato universitario, corresponden al 14% del total de la malla en el mejor de los casos, y al 4% en el peor de los escenarios. También evidenciamos que en la licenciatura estos pasan a ser el 42% de los cursos de las mallas en el panorama más optimista, y el 17% en el pesimista.

La ruta entonces toma la siguiente forma:

2. Se da pocos cursos de metodología en el grado que se combinan con cursos que si bien no son de investigación tienen a esta como eje transversal del proceso didáctico y pedagógico.
3. No se promueven experiencias de práctica de investigación en campo, sino recopilaciones bibliográficas.
4. Se le pide al estudiante que para licenciarse debe desarrollar una investigación.
5. En otras palabras, aunque en promedio la formación en investigación apenas ha ocupado el 15% del total del plan de estudios (en el escenario más optimista de acuerdo a los datos expresados anteriormente), el producto que se solicita para graduarse es una investigación.

En los cursos teóricos-prácticos eventualmente puede promocionarse el desarrollo de prácticas específicas de campo como mecanismo de acercamiento de estudiantes a indagaciones concretas de la realidad sobre la cual podría incidirse. Sin embargo, si no existe solidez en lo que se busca de estas, puede tener resultados contradictorios con respecto a lo que se esperaba. En indagaciones previas se encontró el siguiente comportamiento:

OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES

RSOS DE INVESTIGACIÓN POR PROGRAMA DE MAESTRÍA.

Carrera	Cursos Diplomados	Cursos de investigación diplomado	Relación % Curso investigación Total de cursos	Cantidad de cursos de cursos bachillerato	Cantidad de cursos investigación Bachillerato	Nivel en el que se encuentran	Relación porcentual Bachillerato Cursos investigación Total de cursos	Cantidad de cursos Licenciatura	Cantidad de cursos dedicados a investigación Licenciatura	Relación porcentual Carrera
Historia	NA	NA	NA	42	6		14,28%	No reporta dato	No reporta dato	No reporta dato
Estudios Sociales	NA	NA	NA	45	2		4%	7	3	42,85%
Sociología	NA	NA	NA	35	5		14,28%	12	2	16,66%
Planeación Social	NA	NA	NA	42	3		7,14%	10	2	20%
IESTRA	NA	NA	NA	48	5		10,88%	10	2	20%
Educación comercial	23	0	0%	22	1		4,5%	11	4	38,38%
Administración de oficinas	20	0	0%	23	1		3,12%	10	4	38,38%
Relaciones Internacionales	NA	NA	NA	41	3		7,31%	10	2	20%
Economía	NA	NA	NA	40	3		7,5%	10	2	20%
Psicología	NA	NA	NA	41	2		4,78%	10	2	20%
Total Facultad			0%		31		8%	90	23	25,53%

Fuente: Salas D., (2007). El papel de la investigación en Ciencias Sociales para el desarrollo de la innovación.

Cuadro 2

Percepción de los estudiantes con respecto al aprendizaje aportado por las prácticas en lugares específicos

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	No responde	5	5.0	5.0	5.0
	Un gran aprendizaje	10	10.0	10.0	15.0
	Un aprendizaje importante	30	30.0	30.0	45.0
	Un aprendizaje medio	36	36.0	36.0	81.0
	Poco aprendizaje	12	12.0	12.0	93.0
	Ningún aprendizaje	7	7.0	7.0	100.0
	Total	100.0	100.0	100.0	

Fuente: Salas, D Alfaro, M (2014)

Estos datos son interesantes. Solamente un 40% considera este tipo de ejercicios como un gran aprendizaje o un aprendizaje importante. El resto de los que respondieron, 55%, lo valoran de medio a ninguno. Conforme se avanza en la carrera, este ejercicio de salir y ver las necesidades de la calle disminuye como estrategia intencional de las unidades académicas. Nuevamente mas que respuestas se generan preguntas:

2. ¿Cómo un estudiante de años superiores podrá generar propuestas de investigación sólidas con base en las necesidades reales si la cercanía con la realidad disminuye a medida en que avanza en su carrera?
3. ¿Puede responder este tipo de comportamiento a una lógica de control de mercado y de competencia de parte de los profesionales que se encuentran dando los cursos de investigación? O dicho en términos más duros: ¿se estará enseñando a no-investigar para que los nuevos graduados, al no adquirir las capacidades de creatividad e innovación, no duren mucho en el mercado laboral? Sin embargo, más que a un plan maquiavélico, creemos que esta cultura de la no-investigación victimiza tanto a formadores como futuros graduados, ambos prisioneros de esta jaula de hierro.

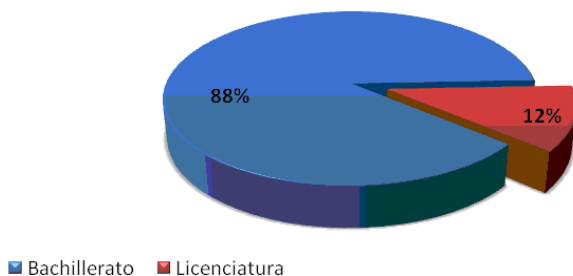
4. ¿Qué consecuencias tiene esto en las modalidades de graduación? ¿Por qué las universidades, si bien en sus discursos reconocen la necesidad de la investigación, cada vez se vuelven más flexibles y menos exigentes en las modalidades de graduación? Y volviendo a la “ruta de la impotencia”: ¿cuál fue el proceso de “psicología institucional” mediante el cual la universidad comenzó a premiar la capacidad de memorización y la repetición literal (no de creación y de innovación) de autores y teorías en las denominadas “pruebas de grado” como mecanismo de graduación?
5. ¿Qué efecto tiene este tipo de elemento con la competitividad de las carreras y el aporte de conocimientos para la innovación en los respectivos campos?

El fenómeno que se destaca de la ausencia de investigación, no solamente afecta a los programas de grado y a nivel de licenciatura, sino que poco a poco pero de forma sostenida comienza a generar consecuencias en programas de posgrados de manera importante.

El comportamiento en la Universidad Nacional de Costa Rica apunta cada vez más a la reducción sistemática del grado académico (bachillerato y/o licenciatura) con el cual se incorporan o ingresan los estudiantes a los posgrados existentes. Esto responde a una lógica mediante la cual el alumnado asume que tendrá mayores posibilidades de inserción al mercado laboral con un título de posgrado que con solo la licenciatura.

Por ejemplo, se tiene para el 2012, el comportamiento de ingreso de estudiantes por grado al programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia de nuestra institución fue el siguiente:

GRÁFICO 2
GRADO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LA MAESTRÍA EN RELACIONES INTERNACIONALES Y DIPLOMACIA EN EL PERIODO 2008-2012



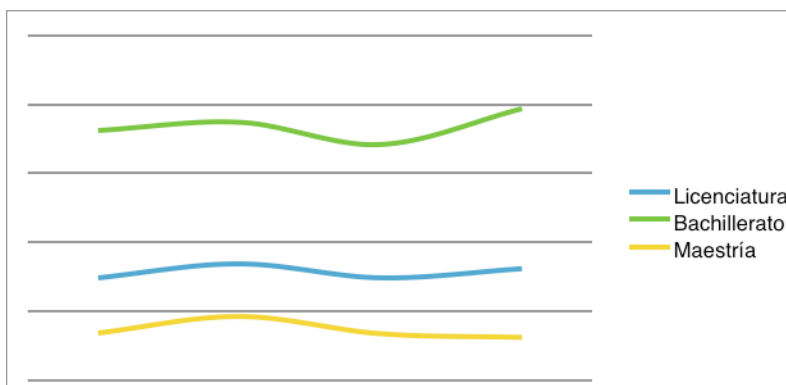
Fuente: (Salas D., 2012)

Es posible notar como el comportamiento de esta maestría es similar al del resto de programas en universidades públicas y privadas de nuestro país; es decir, las personas ingresan cada vez más a las maestrías con bachillerato universitario y no con licenciatura. Una de las primeras consecuencias es evidente: no han realizado una tesis de licenciatura y arrastran y reproducen en el posgrado su incapacidad de investigar.

Y las universidades no han tomado consciencia de un fenómeno de drásticas dimensiones: como ya no se hace tesis (ni en licenciatura ni en maestría), se perdió la veta principal de investigación en nuestras Ciencias Sociales, cenicienta perenne de nuestro sistema de ciencia y tecnología cuando se trata de asignar fondos financieros a la investigación.

Este fenómeno igualmente aparece asociado a nivel de las graduaciones de la propia institución educativa en un período más amplio tal y como se evidencia en el gráfico 3:

GRÁFICO 3
GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA POR GRADO
ACADÉMICO PARA EL PERÍODO 2009-2012



Fuente: elaboración Propia con base en Datos de del Departamento de Registro, Vicerrectoría Académica y Dirección de Docencia, Universidad Nacional. Consultado de http://www.registro.una.ac.cr/see/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=112

Es claro que pese a que el comportamiento de los graduados de bachillerato tiende a la subida, los programas la graduación de licenciatura y de maestría apenas se viene recuperando de un descenso significativo, dado a partir del 2010.

Y en un ejercicio de imaginación sociológica esto nos debe conducir a una pregunta capital: en el caso de Costa Rica en donde existe un sistema de acreditación de carreras universitarias (SINAES) y una amplia gama de bachilleratos universitarios en múltiples universidades privadas, ***¿no deberían las universidades públicas apostar más por posgrados ligados a investigación de alto nivel con pertinencia social?*** Esto por supuesto sin descuidar algunos estudios de grado clave para el desarrollo del país y no siempre rentables para la lógica mercantil de algunas universidades privadas.

Pero sigamos con nuestro hilo conductor: aunque posiblemente los estudiantes ingresan luego del bachillerato a programas de licenciatura o maestría, muchos de estos no llegan a graduarse, con lo que ensanchamos las cifras de egresados de programas. La condición de “egresado” se ha convertido en nuestro medio universitario en un verdadero *limbo*, donde almas en penas pagan su condición de tener un título de graduado universitario a nivel de bachillerato universitario y haber completado los cursos de la licenciatura o de la maestría, pero no hay accedido (y muchos no lo harán) a la salvación reconfortable que da la conclusión del trabajo final de graduación.

4. BUSCANDO PRÍNCIPES DONDE HAY SAPOS... PROBLEMAS ESTRUCTURALES DE LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL QUE INCIDEN NEGATIVAMENTE EN EL DESARROLLO DE TESIS

Se da una serie de distorsiones en el proceso de socialización de la investigación que hacen que exista una amplia complejidad en el proceso de elaboración de una tesis. El primero de ellos se encuentra relacionado con los vulnerables niveles de formación previa en secundaria: esto sin lugar a dudas es un dato evidente; lo malo que es que nosotros, profesores universitarios, hemos sacralizado esta deficiencia para librarnos de nuestra gran culpa en el hecho de no desarrollar una cultura de la investigación en la educación superior.

En investigaciones previas se han encontrado las siguientes evidencias (Salas A. , 2014):

- Solamente 3 de cada 10 estudiantes señalan estar completamente de acuerdo o de acuerdo en relación a que la investigación fue un contenido suministrado en la formación secundaria. Esta proporción es la misma

que indica haber visto temas como el método científico y ejercicios prácticos de indagación.

- Cuando se pregunta por contenidos específicos tales como estadística descriptiva y cálculo inferencial, solamente 1 de cada 10 estudiantes mencionan haber tenido formación en esta línea.
- Lo curioso del caso, es que al menos 5 de cada 10 participaron durante su formación secundaria en ferias científicas.

Se tiene entonces que de acuerdo con esta perspectiva, es posible que la investigación esté siendo vista como una actividad, no como un proceso que tiene impacto en la formación integral del estudiante.

Si este es el panorama desde la secundaria, al llegar a la universidad existe de alguna manera un rezago importante para enfrentarse a un conjunto de contenidos que serán clave para toda la vida universitaria del estudiantado.

El salto que tiene que dar el alumnado supone el desarrollo de niveles de abstracción grandes. Por ejemplo, en los primeros años de carrera se ven expuestos a áreas como la epistemología, la metodología y la estadística. En casos más extremos, también deben encontrarse con técnicas y herramientas de software especializados para la investigación, de los cuales saben muy poco y posiblemente jamás han imaginado las posibilidades de entrar a profundizar sobre la realidad social con este tipo de instrumental.

Además, la perspectiva con la cual el propio profesor o profesora de metodología se posiciona como actor educativo es clave para el éxito o fracaso del estudiante en el entorno de la investigación a tempranas edades de formación universitaria. Es claro que en este tipo de enseñanza temática, existen relaciones de poder desiguales. Particularmente en investigación esto es común, ya que aunque desde el punto de vista de construcción científica existen parámetros establecidos y claramente aceptados por la comunidad, es posible visualizar muchas versiones libres de lo que cada elemento constituye. De hecho la frase típica del estudiante que aprende investigación puede llegar a ser algo como esto: “... *el profesor X dice que la forma de hacerlo es esta, el profesor B dice que es de otra manera y el profesor de metodología me enseña una tercera*”. Por supuesto que la consecuencia será el planteamiento de la duda sobre cuál es la adecuada. Agreguemos a ello las rencillas personales, las mentalidades de campanario y los celos profesionales al interior de la comunidad docente, en donde es frecuente que un profesor se crea el mejor y desacredite antes los alumnos lo que hacen sus colegas. El clímax de esto es el académico que se percibe

a sí mismo como el investigador por excelencia, aunque en no pocos casos el tipo de investigación que ha hecho es el que él enseña: recopilaciones bibliográficas.

La manera en la que el académico resuelve el asunto tiene consecuencias muy grandes en el producto de la formación, el graduado. Repitamos: lastimosamente somos muy buenos produciendo personas que repiten lo que aprendieron en los libros y recitando en los exámenes de memoria las clases de los profesores, pero no tan hábiles para producir nuevo conocimiento (vía investigación) y para parir ideas creativas o innovadoras. Esto es una realidad y el panorama no es tan oscuro: el problema capital aparece cuando como docentes creemos que esa situación no se puede superar, que no se puede desarrollar una cultura de la investigación en estudiantes que viene con esa deformación de la educación media o secundaria.

Y en este punto hay que decir algo con toda claridad: que los profesores universitarios no sean investigadores “profesionales” no significa que no puedan enseñar a investigar. O para decirlo de otra manera: un excelente investigador, ganador de un Nobel de Ciencias, puede ser un rotundo fracaso como docente de metodología de la investigación sino presenta la pasión por enseñar. Por el contrario, un docente novato en investigación puede ser la persona que forme investigadores.

Obviamente para ello hay condiciones indispensables: el profesor dictador, el que cree por encima de sus alumnos y los trata de “iguales” cuando estos quieren una cercanía intelectual con él, el que se refugia en la “autoridad sacra” del maestro para esconder sus debilidades investigativas, ese profesor constituye la antítesis del formador de investigadores. Por el contrario, el docente que hace del aula y de las experiencias extra-clase, laboratorios participativos de investigación, está bien encaminado, al igual que aquel que quiere aprender a aprender junto con los alumnos.

Similar efecto negativo tiene el profesor que aunque sepa investigar y teóricamente sepa también enseñar cómo hacer investigación, es avaro en cuanto a socializar y democratizar conocimientos. Expliquémonos. Es frecuente ver cómo en la academia suelen existir dueños de temas. Esto provoca que alguien interesado en indagar ciertas áreas, un estudiante o un tesario por ejemplo, tenga de alguna manera que pagar “derecho de piso” o sufrir la sanción política por meterse en áreas profesionales que eventualmente son de otros campos o de otros “propietarios” de esas parcelas del conocimiento. Igualmente las disciplinas están pensadas como pequeños feudos donde existen barreras difícilmente perceptibles, pero si claramente ubicables cuando de sanciones se tratan. Esta forma de

razonamiento ha empobrecido a cada disciplina individualmente y a las Ciencias Sociales en su conjunto.

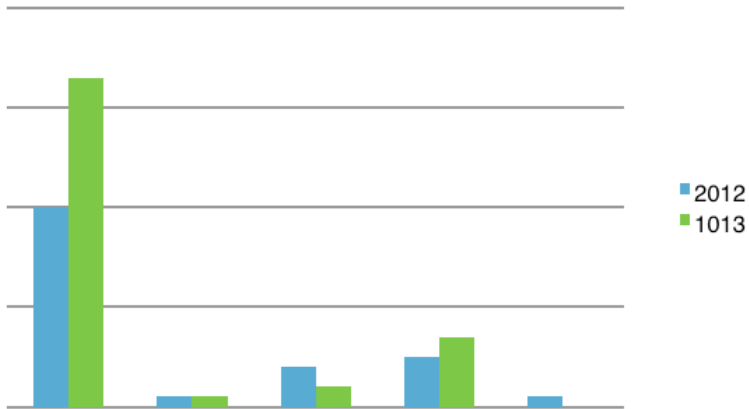
Tal práctica posiblemente haya respondido a una estrategia de protección académica. Si se observa con detenimiento, se llegará a la conclusión de que en una dinámica de mercado, si existen pocos oferentes, es casi un hecho que existirá monopolio o bien oligopolio. Si además los demandantes de los servicios son limitados, la consecuencia directa será un aumento significativo en los precios. Resulta tenebroso pensar que en ocasiones los académicos podamos tener el poder de eliminar nuestra competencia potencial (el alumnado por ejemplo) durante el proceso de formación. Ya que no se puede eliminar materialmente, es posible que algunos expulsen a los potenciales estudiantes talentosos de áreas en las que ellos investigan para no tener un comportamiento nocivo para sus intereses en la oferta de mercado.

Algo similar sucede con el ejercicio profesional en ciertos campos. Resulta interesante notar cómo cada vez más las batallas de los Colegios Profesionales apuntan no a un mejoramiento de la estructura de conocimientos, sino a crear requisitos institucionales que hagan necesarios los procedimientos en los cuales tienen expertiz. Desde esa dimensión la flexibilidad metodológica podría parecer un ejercicio de irreverencia. Y aquí aparece un claro conflicto: mientras que la realidad social exige cada vez mayor inter y trans-disciplinariedad, los departamentos o escuelas universitarias y los Colegios Profesionales se encierran en lógicas feudales: el que abre los ojos más allá de la disciplina académico-profesional corre el riesgo de ser exiliado.

Este asunto de dificultades para desarrollar una cultura de la investigación en la universidad, en el campo de las Ciencias Sociales, es especialmente grave cuando se llega a la posibilidad de hacer una tesis. ¿Por qué?

No es sino hasta este año 2014 que se comienza a implementar en la Universidad Nacional la estadística para poder visualizar el mecanismo por el cual se gradúa el estudiante. Pese a que este dato aún no es procesado, es posible que la tendencia sea al desarrollo de otras modalidades diferentes a la tesis, por la ausencia de los conocimientos básicos para desarrollar un proceso que apunta a la producción de conocimiento. Por ejemplo, para el caso de la Escuela de Relaciones Internacionales de esta institución educativa, los datos son los siguientes:

GRÁFICO 4
COMPARACIÓN DE LAS MODALIDADES DE GRADUACIÓN DE LA LICENCIATURA
EN RELACIONES INTERNACIONALES (UNIVERSIDAD NACIONAL) DURANTE LOS
AÑOS 2013-2014



Fuente: Elaboración propia con base a información de graduados suministrada por la Escuela de Relaciones Internacionales, durante el primer ciclo de 2014.

En este momento, como universidad se han aprobado algunas otras modalidades de graduación, tal como indica el cuadro 3:

CUADRO 3
DISTINTAS MODALIDADES DE GRADUACIÓN DE LICENCIATURA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA PARA 2014

<i>Modalidad</i>	<i>Características</i>	<i>Producto final esperado</i>
Tesis de grado	Trabajo de investigación Aporte original Usa determinadas teorías y conceptos, hechos, fenómenos, problemas y procesos para generar conocimientos. Máximo de dos proponentes Requiere de la presentación de un anteproyecto por parte de estos ante la comisión de trabajos finales de graduación.	Documento escrito que aborda, el tema o problema investigado, propósitos u objetivos, referentes teóricos o conceptuales, la metodología, los resultados, recomendaciones y conclusiones obtenidas.
Proyecto de graduación:	Actividad teórico-práctica Dirigida al planteamiento, diagnóstico y diseño de estrategias para resolver un problema concreto, o a la preparación sistemática y ejecución de una actividad específica fundada en los conocimientos, habilidades y competencias inherentes al perfil de salida del estudiante. La modalidad podrá ser desarrollada en forma individual o grupal con un máximo de tres estudiantes; requiere la presentación de un anteproyecto por parte de estos ante la comisión de trabajos finales de graduación	Finaliza con un informe del proyecto y su respectiva presentación o defensa pública ante un tribunal evaluador. Tanto el informe escrito como la defensa oral abordarán, entre otros aspectos: el tema o problema investigado, propósitos u objetivos, diagnóstico, metodología y la propuesta de solución al problema con sus respectivas evidencias.
Práctica dirigida:	Es una práctica en la que el estudiante aplica sus conocimientos, habilidades y destrezas a una situación particular relacionada con el objeto de estudio de la carrera que cursa. Esta modalidad será desarrollada de manera individual y se podrá realizar en cualquier lugar del país, en una institución pública o privada, por un periodo mínimo de 200 horas y máximo de 400 horas. Estará bajo la dirección y responsabilidad de un tutor, quien podrá solicitar la guía de un profesional que labore en la entidad elegida por el estudiante.	La práctica finaliza con un informe escrito, avalado por el tutor, y una presentación pública ante un tribunal evaluador. El informe deberá incluir, al menos, los siguientes aspectos: justificación y lugar donde se realizó la práctica, propósitos u objetivos, actividades realizadas, metodología, resultados y logros obtenidos.

CUADRO 3
DISTINTAS MODALIDADES DE GRADUACIÓN DE LICENCIATURA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA PARA 2014
(continuación)

<i>Modalidad</i>	<i>Características</i>	<i>Producto final esperado</i>
Prueba de grado:	Es una evaluación orientada a la comprobación del dominio integrado de los conocimientos, habilidades desarrolladas y destrezas adquiridas durante los estudios y requeridas para el desempeño profesional, en concordancia con el perfil de salida de la carrera. La prueba podrá ser escrita, oral, una práctica de laboratorio, o una combinación de estas, según las particularidades del área de estudio y el criterio de la unidad académica. Esta modalidad será desarrollada de manera individual.	No genera producto
Evento especializado:	Corresponde a una actividad artística, individual o colectiva, abierta al público, que se presenta ante un tribunal evaluador, el cual valora en forma integral el proceso creativo, artístico académico y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas alcanzadas por el estudiante. Esta modalidad puede ser desarrollada hasta por un máximo de tres estudiantes, y requiere la elaboración de un anteproyecto que deberá ser presentado por el o los proponentes ante la comisión de trabajos finales de graduación	El proceso de investigación y de producción, las experiencias, la metodología y los resultados obtenidos en el proceso y la presentación del evento especializado se detallan en una memoria.
Reconocimiento de la producción:	Es el proceso de evaluación de la producción personal de cada graduando, la cual cuenta con reconocimiento nacional o internacional, en el campo específico del plan de estudios del que es egresado, siempre y cuando no se haya tomado en cuenta en un proceso previo de la carrera o de acreditación por experiencia. En esta modalidad, el postulante deberá presentar sus atestados ante la comisión de trabajos finales de graduación, quien los analizará y emitirá una resolución debidamente razonada	No genera producto, reconoce producción previa

CUADRO 3
DISTINTAS MODALIDADES DE GRADUACIÓN DE LICENCIATURA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA PARA 2014
(continuación)

<i>Modalidad</i>	<i>Características</i>	<i>Producto final esperado</i>
Pasantía:	Es una experiencia teórico-práctica que permite a un graduando vincularse con el ejercicio profesional y aplicar las competencias adquiridas durante su formación. Puede llevarse a cabo en instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras. Esta modalidad será desarrollada de manera individual y tendrá una duración no menor de ocho semanas; requiere la presentación de una propuesta por parte de cada graduando ante la comisión de trabajos finales de graduación, previamente avalado por el tutor y conocida por el profesional que dará seguimiento al desarrollo de la pasantía en la institución seleccionada.	El proponente deberá realizar la presentación pública de la experiencia académica desarrollada en el proceso de la pasantía, ante un tribunal evaluador. El informe final, entre otros aspectos, desarrolla una descripción de la pasantía, las experiencias, metodología, análisis de los resultados y las recomendaciones.
Expediente académico:	Es una sistematización de trabajos y proyectos elaborados por el postulante durante su proceso formativo sobre un determinado tema, relacionado con el objeto de estudio de la carrera. Requiere la elaboración de un plan de trabajo que deberá ser presentado en forma individual por el postulante ante la comisión de trabajos finales de graduación.	El informe final incluirá, al menos, el análisis crítico y comparativo que el postulante realiza de su producción y su relación con las tendencias teóricas de la disciplina. Esta modalidad concluye con la presentación pública de la experiencia ante un tribunal evaluador.
Artículo Científico:	La elaboración del artículo científico deriva de un trabajo de investigación, diagnóstico, ensayo, experimento o profundización en un área de conocimiento particular del ámbito disciplinar de la carrera. El artículo debe ser aceptado para su publicación en una revista indexada, y presentado de manera pública ante un tribunal evaluador.	Artículo Científico en revista indexada

CUADRO 3

**DISTINTAS MODALIDADES DE GRADUACIÓN DE LICENCIATURA
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA PARA 2014**

(continuación)

<i>Modalidad</i>	<i>Características</i>	<i>Producto final esperado</i>
Ensayo:	Consiste en un escrito en prosa, de índole no ficcional, en que mediante el análisis, la documentación académica y la interpretación, se desarrolla en forma creativa, coherente y sólidamente argumentada un tema, en cualquiera de sus variedades y derivaciones. La elaboración es individual. El estudiante contará con libertad interpretativa, metodológica y teórica, y deberá demostrar buen dominio bibliográfico del tema tratado, con conclusiones afines a las áreas de conocimiento propias del programa de estudio cursado. Su extensión no será menor a ochenta folios tamaño carta, escritos a doble espacio. Requiere la presentación de un proyecto de escritura por parte del estudiante ante la comisión de trabajos finales de graduación para su aprobación, y concluye con su defensa pública ante un tribunal evaluador.	Ensayo
Producción didáctica:	Consiste en el diseño y elaboración de recursos didácticos vinculados a los objetos de estudio de la o las disciplinas del plan de estudios, el cual deberá ser sometido a un proceso de aplicación y validación. Podrá participar un máximo de dos estudiantes cuando sean de la misma carrera, o hasta tres de carreras diferentes. Requiere la presentación de una propuesta ante la comisión de trabajos finales de graduación, y concluye con la defensa pública del informe final ante un tribunal evaluador, el cual incluye, al menos, el análisis crítico y su relación con las teorías y objetos del plan de estudio seguido por el estudiante, así como las evidencias de aplicación y validación de los trabajos que se presentan.	

Fuente: elaboración propia según Alcance N° 1 A La Gaceta N° 2-2013 27 de febrero de 2013
CONSACA-030-2013

Un elemento que es importante de subrayar es que cada una de estas modalidades de graduación a nivel de licenciatura que ya han sido aprobadas, requiere ser discutida por cada unidad académica, adecuando la oferta de esas modalidades de graduación a las características propias de cada disciplina o carrera universitaria.

Además de haber generado múltiples reacciones en la comunidad académica tanto a favor como en contra, el tema de la ampliación de las modalidades de graduación introduce una discusión de fondo, asociada con el título de este apartado. El “príncipe” estaría representado para el caso, por el conjunto de capacidades para la investigación, donde cada una de estas modalidades (bajo los supuestos que acá se han venido trabajando en este artículo de una enseñanza de investigación que promueve la pasión como valor del quehacer académico) introduce ventanas de oportunidad para diversificar las áreas temáticas de desarrollo y la forma de salida de los productos de investigación. Pero el “sapo”, se encuentra asociado con la dificultad que se puede introducir para la gestión de los procesos de graduación de licenciatura y para la calidad del conocimiento. Esto por cuanto si bien se aumentan las opciones de salida, los insumos de producción siguen siendo insuficientes. Para decirlo de manera tajante: diversificar las modalidades de graduación no resuelve el problema pues el “defecto de construcción” continúa: la incapacidad para investigar.

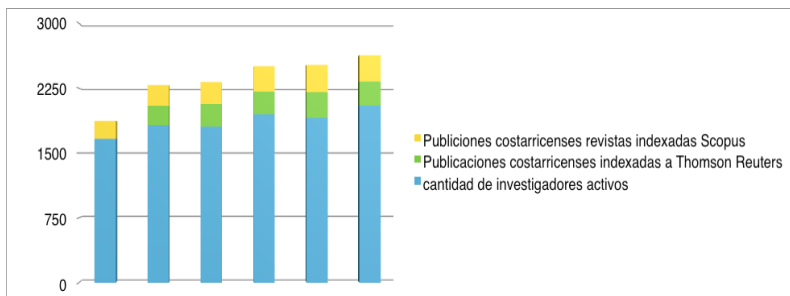
Estamos de acuerdo con que la tesis no debería ser la única opción de graduación pues hay muchos tipos de productos investigativos. Pero sea cual sea la modalidad, todas implican investigación; exceptuando a ese excelente mecanismo de memorización y de repetición representado por los exámenes de grado, con el cual hemos hecho una gran contribución a acrecentar el orden de los Psittaciformes. Esto se percibe excelentemente en las maestrías profesionales, en donde cada día los gestores universitarios somos más creativos en inventar sustitutos de las tesis, pero como casi todas implican investigación, cada vez se engrosa más la cantidad de almas en pena ubicadas en el limbo de los “egresados”.

Nos parece, de acuerdo a la evidencia que hemos presentado a lo largo de este trabajo, que la discusión no debe ir por la línea de cuál modalidad es mejor que otra ya que eso saca potencialmente a relucir la lógica que se ha venido criticando de burocratización de la investigación.

Podríamos privilegiar la modalidad de producir un artículo científico, serio, en revistas de reconocimiento internacional. Pero si esto no es tarea sencilla para los propios investigadores “consagrados”, resulta todavía más difícil para un investigador novato. Esto es fácilmente evidenciable en el

propio comportamiento de productos de investigación para el caso país, tal y como podemos notar en el siguiente gráfico, donde se relaciona la cantidad de investigadores activos con respecto a las publicaciones costarricenses indexadas en el período 2006-2011:

GRÁFICO 5
RELACIÓN ENTRE INVESTIGADORES COSTARRICENSES ACTIVOS Y
PUBLICACIONES COSTARRICENSES INDEXADAS EN SCOPUS Y THOMSON



Fuente: Elaboración propia con base en Comisión Nacional de Rectores – Subcomisión de indicadores de investigación (2012). Indicadores de la Investigación universitaria 2006-2012.

Producir artículos que puedan ser indexados en bases de datos con las características de Thomson o Scopus, para este país no ha sido tarea fácil, elemento que puede estar asociado con el relativo estancamiento de la cantidad de los investigadores que se mantienen activos y eventualmente, con la poca cultura de sistematización que puede generarse en el ejercicio de la academia.

Es por tal motivo que se piensa que el punto central está en identificar aquellos factores en la dinámica de enseñanza y aprendizaje que facilitan la investigación y aquellos elementos que puede obstaculizarla, esto en el campo de las Ciencias Sociales. Si este proceso de identificación de factores estratégicos no se da, seguiremos besando sapos en investigación (cambios en las modalidades) sin tocar el problema de fondo: las capacidades reales de investigación.

Esto tiene implicaciones políticas importantes en el marco de construcción de la academia. Podría ser una discusión sin sentido el preguntarse si una de las modalidades puede o no aportar soluciones para mejorar la calidad de los conocimientos en un área particular. La posición que se sostiene es que cualquiera de ellas puede aportar, siempre y cuando la manera como se aborde sea para desarrollar nuevas inquietudes, preguntas relevantes, estrategias de acercamiento a la realidad que permitan evidenciar los temas que se encuentran en lo profundo de cualquier área social.

En este sentido conviene preguntarse lo siguiente: ¿de qué manera pueden potenciarse el desarrollo de habilidades en la formación estudiantil que permitan la utilización de estas modalidades de investigación para el desarrollo de trabajos que permitan solucionar desde una perspectiva pragmática problemas específicos, generar posiciones teóricas que cuestionen y profundicen el estado de las áreas, entender el fondo por el cual los diferentes actores construyen y actúan de acuerdo a discursos concretos y cómo eventualmente estos deben ser divulgados para fortalecer el sentido de comunidad académica?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tal y como se ha señalado a lo largo de este documento, pese a que existen problemas estructurales con la investigación y su producción en los procesos universitarios, no todo está acabado. Se hace fundamental repensar la enseñanza de la investigación en al menos tres líneas estratégicas. La primera de ellas asociada con la propia concepción de la misma. En segundo lugar, un elemento que potencialmente transformará las prácticas tiene que ver con la proyección del conocimiento que se genera y finalmente, con la sistematización de este.

¿Qué podemos hacer entonces? Podemos trabajar en varias direcciones:

- Tal como en los cuentos, para encontrar príncipes, es necesario besar muchos sapos. Esto aplicado a la promoción de la investigación, significa desarrollar a lo largo de los períodos de formación de un estudiante universitario, la posibilidad de que cometan errores en la práctica de la investigación. Esto supone tener como ejes dos aspectos medulares. Primero, la búsqueda intencional del príncipe, manifestada en la enseñanza de investigación como la salida con objetivo a la calle, a buscar problemas socialmente pertinentes que deben ser resueltos con la competencia del científico social. Segundo, la posibilidad de que las soluciones planteadas no sean las definitivas ni acabadas, producto de un proceso de aprendizaje que no sanciona el error, sino que lo aborda como parte integral de un proceso de mejoramiento continuo.
- Es necesario que se enfoque la investigación como un ejercicio que plantea como norte la resolución de problemas, aunque el énfasis sea eventualmente académico como el caso de una tesis.

- Es necesario que quien enseña investigación haga investigación con sus alumnos. La investigación debe ser desarrollada por el docente-investigador desde la propia academia, generando equipos con los estudiantes a partir de la detección de habilidades en los cursos. Esto significa que no podemos separar la docencia de la investigación: ésta debe ser un verdadero eje transversal, presente hasta en los cursos eminentemente teóricos. Incluso si se trata de investigaciones teóricas o bien de pequeñas indagaciones empíricas, es importante que el docente y los alumnos discutan acerca del procedimiento –metodológico- que se siguió y cómo mejorarlo en el próximo estudio. Los miembros de la policía judicial, después de aclarar quién cometió el asesinato o el robo, se reúnen y discuten acerca de los procedimientos –metodológicos- utilizados por los detectives, sus debilidades y sus fortalezas. Esta técnica didáctica contribuye a forjar una “cultura de la investigación” en los estudiantes, haciendo de la indagación científica un *hábito* profesional y personal. Para ello, el reto medular consiste en cargar de nuevos significados a las “indagaciones bibliográficas que como se ha presentado en este trabajo” esconden el problema medular de la concepción de la investigación.
- Hay que enseñar a investigar de manera simple (que es diferente a decir: “de manera simplista”): ¿para qué complicar las cosas, enredar a los estudiantes, presentar lo “metodológico” como algo reservado a “especialistas”, a “científicos” que no salen de sus laboratorios? Podemos comenzar ejemplificando la manera en que, todos los días, cada persona realiza investigaciones en su vida personal y laboral: cuando buscamos empleo, cuando escogemos la universidad en la que vamos a estudiar, cuando queremos obtener información de otra persona, cuando queremos descubrir quién se robó algo. Posteriormente podemos extrapolar el procedimiento utilizado en estas “micro” investigaciones a objetos de estudio de un nivel más “macro”. El reto medular en este sentido, estará en desacralizar la idea del erudito que conceptualiza la sociedad, el sistema internacional, las regiones y cualquier otro aspecto, lejos de las personas. Esto es vital para encontrar la dimensión práctica de la investigación que llevará al tema de la pasión como responsabilidad académica que debe ser promovida.
- No perder el norte del impacto social como criterio fundamental de las investigaciones. Tenemos que “vender” nuestros productos: esto es casi una cuestión de ética profesional. Nuestras investigaciones tienen que tener un impacto social, las tesis no pueden tener como destino final el estante de la biblioteca. Pero para poder “vender”, tenemos que mejorar

la calidad y presentación del producto. Para ello, como educadores en investigación debemos cultivar varios elementos medulares. Por un lado la humildad profesional, reconocer que la ciencia tiene pretensiones discretas y no caer en el dañino juego de los egos académicos. Además debemos generar olfato para vincular inquietudes de investigación de estudiantes con temas de naturaleza estratégica dentro del marco-país y de la región centroamericana. El secreto no está en el tema *per se* sino en las conexiones que este potencia.

- Para coadyuvar a lo anterior, es necesario “obligar” a los estudiantes a escribir, a redactar ensayos. Como docentes, lo más fácil para nosotros es revisar exámenes (de preferencia de marcar con “x”). Pero eso no contribuye en mucho a la formación profesional del alumno. Corregir ensayos requiere más tiempo, pero es más formativo, obligamos a los alumnos a parir ideas, a producir nuevo conocimiento. Esto debe ir aparejado al ejercicio de la lectura y de acercamiento a otras áreas de conocimiento como arte y tecnología. Si queremos que el estudiante plantee sus ideas debemos familiarizarlo con otras formas de expresión.
- Debemos tener cuidado con los formatos, las normas oficiales que regulan la realización y presentación de los trabajos finales de graduación y de otros tipos de investigación. Está bien regular las características mínimas de este tipo de investigaciones. Lamentablemente, muchas de esas “guías” castran la creatividad y el potencial del alumno. El único formato debería ser el no-formato.
- Hay que enseñar a investigar de manera atractiva, de tal manera que despertemos la pasión de los alumnos hacia la investigación. Debemos ejercer el deber y el derecho de apasionarnos con el descubrimiento que se logra solo a través de la investigación. No podemos cultivar el asombro en el estudiantado si aquel que enseña simplemente no le apasiona la posibilidad maravillosa de dejar de ver lo aparente para encontrarse con lo profundo, sino está convencido de que existen delgados hilos que tejen las escenas del poder y que estas son teatralizadas con múltiples hechos sociales. Difícilmente cultivemos el asombro y la pasión si el docente no tiene sensibilidad alguna en la conexión que tienen las personas con las estructuras y si además no puede adentrarse en el maravilloso mundo de la construcción de evidencia, en la maravillosa tradición que han compartido históricamente los navegantes, detectives y aventureros. Porque finalmente eso es lo que somos: aventureros del conocimiento.

FUENTES

- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas: Del poder de la representación a la representación del poder*. Santiago, Chile: Editorial Paidós.
- Bell, D. (2001). *El Advenimiento de la Sociedad Post Industrial: Un intento de Prognosis Social*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Berger, P. (1976). *Introducción a la Sociología*. México, Distrito Federal: Lumisa.
- Berger, P. (1992). Sociology: A disinvitation? *Sociology*.
- Fonseca Tortós, E. (2000). Consideraciones Sociológicas al desarrollo económico en América Latina de José Medina Echeverría. En J. J. Rovira, *Eugenio Fonseca Tortós Selección de su obra sociológica. Algunas limitaciones para el cultivo de la sociología científica y otros escritos. Tomo 2* (pág. 566). San José: Universidad Estatal a Distancia, Editorial Universidad de Costa Rica.
- Mills, C. (1971). *La Imaginación Sociológica*. México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Salas, D. (2012). *Diagnóstico de Situación del Programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia de la Universidad Nacional período 2008-2012*. Heredia, Costa Rica: Programa de Maestría en Relaciones Internacionales y Diplomacia.
- Salas, D. (2013). *Tecnología y Práctica Educativa desde la Relaciones Internacionales*. Heredia, Costa Rica: Cuadernos de Estudio: Escuela de Relaciones Internacionales Universidad Nacional.
- Salas, D. Alfaro, M. (2014). *Competitividad País: Entre los Instrumentos de Comercio y Las Capacidades de las personas: Dos Estudios de Caso*. Heredia, Costa Rica: Cuadernos de Estudio, Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional.
- Soto, W. (2013). El Tripode del Estancamiento en Ciencias Sociales: Inadecuada Didáctica de la Metodología, Escaso Desarrollo de las Competencias de Investigación y el Síndrome Todo Menos Tesis. *Economía y Sociedad, Vol. 18, No 43 Enero-Junio de 2013*, 1-17.
- Soto, W. (2013). La receta de cocina y el manjar a degustar. La Lógica de Mercado en Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Volumen 6*, 21-31.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN, EXPERIENCIA DE SU ENSEÑANZA EN ESCUELAS DE ARTES

Vladimir González Roblero

Profesor-investigador

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Facultad de Artes

He pensado este texto como reflexión y descripción de experiencia y posibilidad en la enseñanza de la metodología de la investigación y de la creación en programas educativos de la Facultad de Artes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Es experiencia porque hemos discutido la creación artística como un proceso de aprehensión del mundo como lo es la investigación; es posibilidad porque las actualizaciones curriculares de los programas educativos de la Facultad nos orientan hacia nuevos modelos educativos, donde la investigación y la creación *podrían* aprovecharse como espacios para la integración de conocimientos orientados por la educación basada en competencias.

Construyo el texto, entonces, a partir de un par de ideas. La primera de ellas se refiere a la metodología como un instrumento para el aprendizaje. La reflexiono desde la horizontalidad y verticalidad dibujada en los mapas curriculares de los programas educativos. Otra reflexión se refiere a la metodología como instrumento de generación de conocimiento. La exploro desde las analogías entre el arte y la ciencia, la creación y la investigación, en el contexto universitario

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Una tendencia en nuestro sistema educativo es adoptar como modelo el basado en competencias. Se ha hecho en universidades, no sin antes debatir en torno a su pertinencia. El lugar común de la educación basada en competencias es considerar que responde al modelo de producción imperante: el capitalismo. Su modelo educativo, dicen, es empresarial. No me

convoca el denuesto ni la defensa. La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, a la cual estoy adscrito, migra hacia dicho modelo. Después de los foros que se organizaron, en los que discutió su conveniencia, algunas facultades y escuelas han comenzado a replantear los contenidos de sus asignaturas con la finalidad de trabajarlas con enfoque en competencias.

En este contexto, después de la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las carreras de la Facultad, aprovechando la coyuntura, replantearon sus mapas curriculares y adoptaron el modelo. Este antecedente viene a cuento porque se trabaja con Unidades de Aprendizaje denominadas Taller de Integración de Competencias. En ellas se integran los conocimientos, habilidades y saberes adquiridos a lo largo de un semestre en las distintas Unidades que lo integran. Además de la horizontalidad que supone una seriación rígida o flexible de materias en distintos semestres, también se vinculan las que se cursan en uno solo. Se trabaja la verticalidad de los contenidos.

Las asignaturas metodológicas son en ejes rectores de integración de competencias. La metodología articula de manera horizontal y vertical lo aprendido a lo largo de la formación del estudiante, pero también articula lo aprendido en el semestre. En este modelo educativo suele trabajarse a través de lo que se denomina proyecto integrador. Éste se convierte en un espacio que aglutina conocimientos y saberes propuestos por las asignaturas o unidades de aprendizaje de un mismo semestre.

POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA EN UNA CARRERA DE GESTIÓN CULTURAL

La Facultad de Artes ofrece cuatro programas educativos de licenciatura: Gestión y Promoción de las Artes, Artes Visuales, Música y Jazz y música popular; y dos de posgrado: Especialidad en Apreciación de las Artes y Maestría en Artes Visuales, Práctica Artística y Pensamiento Contemporáneo. Cada uno de estos programas contempla unidades de aprendizaje del área metodológica. Cada una, también, atiende sus propias especificidades: la metodología de la gestión cultural y la metodología de la creación artística. Los cuerpos académicos y los grupos disciplinares constituidos al interior de la facultad y de cada programa educativo, han trabajado desde una perspectiva epistemológica que permite mirar las especificidades en común: la investigación y la creación como procesos de generación de conocimiento.

En el caso de la carrera de Gestión y Promoción de las Artes, cuyo mapa curricular se ha rediseñado con enfoque en competencias, las asignaturas metodológicas comienzan a impartirse a partir del cuarto semestre, y terminan con el proyecto de titulación. Dichas materias son Metodología de la investigación social y humanística, Técnicas para la realización de diagnóstico sociocultural, Elaboración de proyectos de gestión del arte y la cultura, Elaboración de documento de titulación, Asesoría para proyecto de titulación y Titulación.

Como se puede observar, todas se vinculan y se espera que en ellas se relacionen los demás contenidos de manera horizontal. Sin embargo, cada una de estas materias, por su naturaleza, ofrece la oportunidad de convertirse en el Taller de integración de competencias. Es importante mencionar que para el caso de la carrera de Gestión y Promoción de las Artes, el área metodológica enfatiza en el proceso de la gestión cultural, cuyo antecedente es la investigación. Es de este modo, que en el viejo y nuevo plan la metodología de la investigación es el punto de partida que conduce hacia la metodología de la gestión cultural, la cual se sustenta en la investigación-acción. Importante señalar también, como una debilidad del plan de estudios en extinción, la poca articulación que hubo y hasta el momento ha habido entre la teoría, la metodología y la práctica. Generalmente, al desarrollar proyectos de gestión cultural, el alumnado prefiere la redacción de una memoria en vez de la tesis. De este modo, los documentos terminales se caracterizan por la descripción en lugar del análisis.

Más allá de la circunstancia propia de éste o aquél programa educativo, la asignatura metodológica, como espacio para la integración de competencias, propicia el aprendizaje significativo entendido como aquel que ocurre cuando los alumnos logran relacionar, o anclar, un conocimiento nuevo con otro que ya posee.

INVESTIGACIÓN-CREACIÓN: EL CASO DE LA METODOLOGÍA EN LAS ARTES

En el año 2008, a iniciativa de la entonces Escuela de Artes, hoy Facultad, se fundó la red Arte, Región y Frontera. A convocatoria de la dirección de la Escuela se diseñó un encuentro que congregó a escuelas de arte de México, institutos y espacios públicos e independientes dedicados a la enseñanza de las artes y a la promoción cultural, así como a artistas vinculados a las universidades. El encuentro, que se llamó precisamente Arte,

Región y Frontera, tuvo entre sus objetivos analizar el arte en condición de frontera con otras formas de conocimiento y el desarrollo de las artes en las regiones. A partir de entonces ha habido reuniones con cierta periodicidad en Chiapas y Veracruz, y han acudido a las convocatorias universidades de Estados Unidos, España, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y Colombia, además de las mexicanas.

Una de las preocupaciones que ha estado presente de manera constante ha sido reconocer a las artes como una forma de conocimiento. Bien sabemos que existen el conocimiento estético, el mítico y otros, además del científico. Sin embargo, en términos institucionales, el arte no ha sido o no es reconocido cabalmente como conocimiento. La inquietud se manifestó después de escuchar de los profesores-creadores la inequidad de condiciones para acceder beneficios como los que otorga el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). A partir de entonces los integrantes de la Red hemos decidido llamar investigación-creación a todo aquel proceso de generación de conocimiento en las universidades, específicamente en el campo de la educación artística. Desde esta perspectiva se ha discutido la igualdad de condiciones, por ejemplo, de un artículo de investigación publicado en una revista indexada, una partitura, un poemario o una exposición de obra plástica, con sus debidos procesos de legitimación por pares.

Bajo este fundamento la Red, así como otras instituciones que no pertenecen a ella, han solicitado insistentemente a la Secretaría de Educación Pública, principalmente al Promep, que se reconozca la creación artística como generación de conocimiento equiparable pero diferenciado del científico. Algunos frutos han rendido. Los indicadores del Promep han incluido la creación artística como uno de ellos. Los profesores-creadores reportan sus obras de arte y tienen acceso al reconocimiento, certificación y apoyo como los profesores investigadores.

La preocupación no ha sido exclusiva de quienes conformamos la Red. También hemos encontrado la misma preocupación en otros países. Cuando recibimos la invitación de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales para inscribir la mesa “Investigación en artes y humanidades” en sus encuentros, se volvió a discutir, con colegas argentinos y colombianos, el reconocimiento del arte como conocimiento en las instituciones de educación superior y por los consejos o programas que certifican a los profesores universitarios.

Han sido varias las preguntas que nos hemos hecho al interior de la Red Arte, Región y Frontera y ahora en la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. ¿La creación es un proceso de generación

de conocimiento? ¿El creador es investigador? ¿El arte es investigación o sólo es objeto de investigación? ¿Es un modo análogo o diferenciado? ¿En qué consiste el método de las artes? ¿El arte es conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento? ¿Qué estatus guarda ante otros tipos de conocimientos, específicamente el científico, sobre todo en el contexto de nuestros sistemas educativos?

Lo importante ha sido considerar a la obra de arte como generadora de conocimiento puesto que permite aprehender la realidad, interpretarla de un modo distinto al científico. El paradigma de la ciencia moderna, sabemos, se funda en la razón y en la objetividad; fundamento que en el siglo XIX adoptaron las ciencias sociales, la naciente sociología. No es ocioso preguntarse si existen otras lógicas para interpretar y aprehender el mundo, y si una de esas lógicas es la artística, aun sabiendo que la estética también tiene su fundamento en el pensamiento occidental.

Quise introducir el camino que hemos andado como preámbulo al programa de posgrado que recientemente se ofertó en la Facultad. Se trata de la maestría en Artes Visuales, Práctica Artística y Pensamiento Contemporáneo. Es un programa que ofrece la doble titulación, pues es resultado de un convenio de colaboración con la Universidad Politécnica de Valencia, España.

El programa de maestría tiene cuatro líneas de formación, a saber: Práctica, conceptos y discursos artísticos; Cultura visual, pensamiento contemporáneo y socialización de la producción artística; Arte y entorno y Arte, tecnología y ciencia. Como desde ya se podrá observar, la maestría está orientada a la investigación y a la creación artística. Tiene un conjunto de materias básicas obligatorias, en las que se incluyen asignaturas teóricas relacionadas con el fenómeno artístico y asignaturas metodológicas. El resto de las materias son electivas y optativas y se ofrecen de acuerdo a las líneas de formación.

El reto para el pequeño grupo de profesores que ha iniciado con el programa ha sido homologuear la investigación y la creación como procesos de generación de conocimiento. El plan de estudios contempla tres materias metodológicas: Metodología de proyectos, Taller de proyectos y Proyecto final de maestría. Elegimos la primera de ellas, Metodología de proyectos, como un espacio de diálogo que hiciera converger, y a partir de entonces construir, un proyecto de investigación-creación.

Se ha recurrido a las discusiones generadas al interior del cuerpo académico y en las redes ya mencionadas. De ellas se ha destacado una de las posiciones: el arte en tanto objeto, en este caso las artes visuales, es un

género discursivo resultado de un proceso de generación de conocimiento. Como lo es la tesis, el artículo, el ensayo, todos ellos formas discursivas de la ciencia. Los proyectos de maestría, vinculados indefectiblemente a algunas de las líneas de formación, proponen investigaciones en torno a la obra de artistas visuales, análisis discursivos y educación artística; y creación de obra fundamentada, principalmente, en las identidades individuales y colectivas y en los estudios de género.

La ruta trazada en la asignatura Metodología de proyectos pondera cuatro aspectos fundamentales del proceso de investigación-creación, convergentes y divergentes a la vez: la construcción del objeto, el estado del arte, la perspectiva teórica y el diseño de la estrategia metodológica. Los alumnos con perfil de investigación han tenido las dificultades comunes en cada uno de los momentos del proyecto. Los alumnos con perfil de creación artística, sin embargo, han manifestado su extrañeza al considerar, a dicho proceso, ajeno a la creación.

Hemos partido de la premisa de que la creación genera conocimiento, que el arte es conocimiento, y que el conocimiento es un instrumento de apropiación de la realidad. Desde esta perspectiva, la realidad es una construcción que es aprehendida por el sujeto cognoscente, expresada en una forma discursiva, como mencioné anteriormente. El proceso de construcción es una operación previa al desarrollo de la investigación-creación, pero parte de la misma. Desde esta perspectiva, resumida aquí de manera simple, hemos tratado de homologar la investigación y la creación como conocimiento.

Cuando los enfrentamos al estado del arte, los alumnos del área de creación artística han encontrado trabajos de otros creadores, tales como memorias del proceso creativo y obra artística. No se han limitado a una investigación bibliográfica, como tradicionalmente se concibe el estado del arte, ni a una historiografía del problema u objeto de estudio. Las revisiones incluyen obra artística de otros creadores, exposiciones, catálogos, entre otros. La dificultad aparece otra vez en la elaboración de la perspectiva teórica.

El diseño de la estrategia metodológica obedece a los procesos inherentes a la investigación y a la creación artística. En este momento los proyectos se bifurcan y son asesorados por profesores-investigadores y profesores-creadores, según sea el caso.

La experiencia es nueva en la Facultad de Artes. Crece bajo el cobijo de las preocupaciones manifestadas en la red Arte, Región y Frontera; hemos encontrado dialogantes en la Red Latinoamericana de Metodología de las

Ciencias Sociales, quienes también han manifestado los llamados hechos a sus autoridades y a las políticas educativas que privilegian la investigación como conocimiento y soslayan la creación artística.

La búsqueda de la creación y la investigación como ejercicios de generación de conocimiento no escapa de sus metodologías, convergentes a veces, divergentes otras, pero finalmente, ¿qué es el conocimiento sin metodología?, ¿qué es el arte sino un modo sensible de apropiación de la realidad?

CONCLUSIÓN

Una mejor enseñanza de la metodología beneficiaría, sin resolver, la titulación en el pregrado y en el posgrado. La experiencia enseña que una de las limitantes para que los alumnos terminen su tesis, memoria o documento final es la metodología, es decir, la conciencia de generación de conocimiento, bien sea a través de la investigación o de la creación artística.

Las asignaturas metodológicas propician la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo. El solo hecho de relacionar los contenidos de asignaturas de otros semestres, como los teóricos y los monográficos, es decir, un viejo conocimiento, con los nuevos que aparecen en las metodológicas, propicia la significación de los saberes.

He aquí, pues, la posibilidad de la metodología: como instrumento de generación de conocimiento y como herramienta para el aprendizaje.

UNAM, Ciudad de México, 2 de septiembre de 2013

ARTE Y FORMACION EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Tania Geraldine Patraca Paredes

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios, en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.
(Larrosa, 2006, pág. 111)

El arte y la ciencia son lenguajes con diversas posibilidades de expresión y comunicación que permiten el ser humano crearse y recrearse, y al ser espacios y medios de subjetivación tan ricos, valiosos y diversos, reflejan la diversidad de realidades y formas de vida que existen, un claro ejemplo es la escuela, al ser un espacio en el cual podemos acercarnos a la manera en la que los procesos sociales van constituyendo al sujeto en el marco de las estructuras sociales, pero más que nada en lo que se vive cotidianamente, las relaciones que se establecen. La subjetividad es esa expresión de cómo interiorizamos las normas sociales, las ideologías, las instituciones, formas de vida, etc. al relacionarlas con nuestros deseos y necesidades.

A lo largo de la historia de la humanidad, el arte y la ciencia han tenido el común de ser manifestaciones de la necesidad del hombre por comprender, y en los peores casos de apoderarse, de su entorno, de no quedarse con respuestas o explicaciones superfluas, y en esta búsqueda de conocimiento, el arte y la ciencia, también han sido expresión de todo lo inmerso en procesos, crisis y transformaciones personales y sociales expresando la complejidad, el sentir y pensar de la humanidad.

Sin embargo, en este tarea pareciera que sus caminos han sido distintos o al menos no fueron juntos respondiendo a una visión dualista que divide la realidad en dos polos, lo subjetivo y lo objetivo, lo imaginario y lo real, lo bueno y lo malo, lo sensible y lo inteligible, arte y ciencia, etc. Mostrándolos como opuestos cuando son partes de una misma realidad, de un todo, que al observar en conjunto logran enriquecer la experiencia de vida.

Actualmente el arte es entendido como un sistema cultural: símbolos, relaciones, instituciones, etc. En el texto de *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Nora Ros (2004) señala: “el arte no es solo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad” (pág. 6)

La definición de arte que propone Adolfo Sánchez Vázquez nos ofrece una concepción abierta hacia todas las posibilidades que el arte ofrece a la experiencia humana:

El arte es una actividad humana práctica creadora mediante la cual se produce un objeto material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad. (Sánchez, 1968, pág. 19)

De acuerdo con lo anterior, el arte es visto como esa posibilidad del sujeto de expresar su sentir y pensar de la realidad utilizando los medios de su cultura propia, a través de símbolos y lenguajes distintos a los códigos verbales con los que cotidianamente nos relacionamos, siempre bajo la premisa de formar parte de una comunidad.

Todos los lenguajes artísticos, están vinculados a la historia del pensamiento y en general del desarrollo de la humanidad, con ello a procesos de transformaciones sociales, de acuerdo con esto (Abad, 2010) explica que actualmente las artes son implementadas como mediadoras de participación ciudadana en diferentes proyectos que promueven la creación de redes de apoyo para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad, posibilitando reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social; de acuerdo con lo que señala este autor, las artes en el entorno educativo favorecen dinámicas de integración escolar, social y cultural.

Hay que dar respuesta a las demandas actuales que plantean la exigencia de imaginar procesos sociales y educativos diferentes en los que la educación artística puede realizar importantes aportaciones en todo tipo de contextos humanos, como espacios de reflexión crítica y también como territorio para el intercambio y la promoción del otro como portador de innovación, riqueza y diversidad. (Abad, 2010, pág. 15)

Siguiendo con este planteamiento, Hernández F. y otros autores (2011), apuntan que a partir de los años sesenta, las investigaciones sobre el aprendizaje del arte; entre ellos la psicología cognitiva y la teoría de la Gestalt, revaloran los conceptos y contextos de la vida social del sujeto; enfocando la producción artística, como producción sociocultural, observan al arte como una necesidad humana y otorgan un papel activo al sujeto en la creación de la realidad.

De acuerdo con estos principios se manifiesta la función del arte para establecer vínculos de pertenencia a un grupo, sociedad o cultura en cuanto a que nos ayuda a construir sentidos:

El arte se elabora en la producción, reconocimiento y negociación de significados que provoca una experiencia artística, con todos los valores educativos, simbólicos y performativos que posee para integrarse en cada historia de vida y en cada biografía personal, transformando la manera de sentir y de pensar, de mirarse y de mirar como forma de presentar y entender una educación, en la que los alumnos aprendan a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo y a sus relaciones recíprocas con otros y consigo mismos. (Hernández F. , 2007, pág. 56)

Al hablar de las artes en el espacio escolar es imprescindible considerar el papel de la educación artística, dentro de la cual existen diversos enfoques que responden a fines y perspectivas sobre los objetivos de la educación y las funciones de la escuela; pero que independientemente del enfoque, existen diversos trabajos científicos que concuerdan con lo señalado por Gardner (1994):

En el trabajo llevado a cabo con mis colegas durante los últimos años... se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz...cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales y simbólicas; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso. (Gardner, 1994, pág. 88)

En la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la Unesco (2006) se definieron distintos puntos que se deben trabajar para lograr una educación artística de calidad; entre los que se señalaron: constatar el derecho a una educación artística que desarrolle el sentido estético, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión; buscar la toma de conciencia del entorno cultural de los individuos, generar espacios previstos para el arte, transmitir valores estéticos que promuevan la diversidad, etc.

En una investigación de Morton (2009) sobre el arte en la escuela secundaria, habla sobre su experiencia de trabajo en la materia de educación artística, donde ha logrado construir una estructura conceptual sobre los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje artístico, retomando la importancia y valor que tienen las artes en la educación, así como la enseñanza interdisciplinaria de contenidos artísticos en la educación básica.

De acuerdo a lo anterior el arte brinda múltiples posibilidades de enriquecimiento a las prácticas educativas, donde el papel que juegan los maestros es fundamental a ser quienes seleccionan los contenidos, así como la forma de impartirlos a sus alumnos, en lo cual radica que el arte pueda tener o no un espacio y valor significativo en la escuela.

Hoy en día existen dos tendencias básicas en cuanto a la forma de la enseñanza de las artes en la educación básica: la educación por el arte y la educación para el arte.

De acuerdo con Herbet Read (1991), considerado como principal representante del enfoque de educación por el arte, la educación debe orientarse hacia:

Preservar la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual. (Read, 1991, pág. 88)

El planteamiento de Read citado por Morton (2001) sobre la función de la educación, está orientado a sentar principios que permitan identificar vías para que la escuela no genere únicamente acumulación de conocimientos, sino la manera de integrarlos, no la producción de mayor cantidad de obras de arte o de conocimientos utilitarios, sino de mejores personas y mejores sociedades. Por lo que afirma: "El objetivo de la educación es, la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión." (p.91)

En esta cita el autor plantea un concepto amplio de *artista*, no necesariamente ligado a tener habilidades en la pintura, danza, teatro, etc., si no a lo que Morton (2001) refiere al señalar que la educación por el arte constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, es decir la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia la inteligencia y el juicio humano.

Desde esta perspectiva existen propuestas que buscan incentivar la diversidad y la libertad de expresión así como la capacidad crítica y la tolerancia a través de múltiples formas que ofrece el arte:

La educación por el arte se propone objetivos cognoscitivos, actitudinales, y valorativos tanto en el proceso creativo como en el producto, y para lograrlos se sirve de los métodos y las técnicas adecuadas a los objetivos, a las artes de las que se ocupa, en virtud de sus diferentes lenguajes. (Nuñez, 2004, pág. 54)

Por ello es que desde enfoques socioculturales también se pone énfasis en la relevancia que las artes tienen como transmisores de sentidos significados. Desde este enfoque, las artes son lenguajes en un amplio sentido, porque se asocian a la noción dinámica de cultura; son un sistema cultural, por ello no contienen símbolos delimitados y hacen uso de cualquier cosa en el juego de símbolos y contextos para la interpretación estética. (Geertz, 1994, pág. 119)

Desde otro punto de vista, el enfoque de la educación a través de las artes o educación en las artes, busca apreciar las disciplinas artísticas, revalorar la cultura propia, así como incentivar situaciones que busquen la expresión de emociones y el desarrollo de procesos cognitivos en el contexto educativo, contribuyendo a mejorar los resultados académicos y a reducir diversas problemáticas escolares.

La educación en las artes puede definirse como un aprendizaje sistemático, y prolongado en el tiempo, de habilidades y de formas de pensar y presentar las diferentes disciplinas artísticas (danza, artes visuales, música, interpretación) que genera unos determinados efectos como la mejora de la actitud respecto a la escuela y al aprendizaje, un mayor conocimiento de la identidad cultural y una sensación de satisfacción y bienestar. (Bamford, 2009, pág. 82)

Lo cual es congruente con lo planteado por Lowenfeld y Brittain (1980) al señalar que el arte es un elemento intrínseco al ser humano ya que:

- El arte es un reflejo de la sociedad
- Las experiencias artísticas permiten desarrollar la percepción de nuestro medio. Estas experiencias traen una nueva comprensión de la realidad, se puede enseñar el buen gusto y el hábito de seleccionar cuidadosamente los objetos de nuestro ambiente.
- El arte desempeña un papel significativo en el desarrollo infantil. Permite tomar mayor conciencia de sí mismo y del ambiente que lo rodea.
- Proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción y la experiencia.

El arte propicia ese espacio de trabajo del propio individuo permitiendo diferentes desarrollos, las actividades artísticas llevan a conocer y explorar nuevas posibilidades que permiten expresarse y aprender de sí mismo y del otro. Por ello es un medio muy importante para el desarrollo integral porque permite diferentes niveles de expresión y comunicación.

De acuerdo con lo anterior, en la educación, el arte tiene un papel fundamental ya que es una de las expresiones más especiales del ser humano, da cuenta de la forma de vida desde los primeros habitantes mostrando la capacidad creadora del hombre. Diferentes muestras alrededor del mundo dan a conocer que el hombre tiene la necesidad de comunicar y expresar su sentir y pensar a través de muchas formas que constituyen las diversas expresiones artísticas. “El arte es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.” (Eisner E. , 2002, pág. 37)

A partir de estos planteamientos sobre el valor que el arte tiene, de manera particular se retoma la perspectiva de investigación basada en artes, dentro de la cual se encuentran diversos trabajos de investigación que buscan enriquecer la escuela frente al contexto global y las implicaciones que ha tenido en el contexto educativo actualmente.

LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

El planteamiento acerca del uso de las disciplinas artísticas como una herramienta busca que a través de la expresión artística se generen nuevas perspectivas sobre la manera de acercarse y comprender la realidad. Se considera la importancia que tiene el proceso creativo, las producciones artísticas, etc., como medios para expresar y reflexionar sobre la realidad.

A partir de ello es que se retoma la perspectiva de investigación *Arts Based Research* (Investigación basada en artes) la cual articula diferentes propuestas y estrategias artísticas en el contexto de la investigación social.

De manera particular se retoma lo planteado por F. Hernández (2007, 2008) quien a partir de su trabajo como profesor, ha buscado favorecer experiencias de aprendizaje e investigación relacionadas con los fundamentos de las disciplinas artísticas al explorar alternativas desde la investigación educativa, la dirección de tesis doctorales y acciones específicas de formación; se ha interesado por conocer y trabajar bajo la perspectiva de este enfoque. El autor señala que el movimiento denominado Investigación

Basada en Artes (IBA) se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinen, 1995, 2000; Lawer, 2002) en la investigación en ciencias sociales a principios de los 80, que vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes

Habla de que existen una serie de elementos comunes desde planteamientos como lo son la investigación narrativa, las experiencias artísticas y el arte-terapia en cuanto a los métodos que se utilizan para indagar como son el diálogo, la observación y la observación participante; los cuales dan cuenta de la experiencia de los sujetos.

Uno de los teóricos más importante dentro de esta forma de conceptualizar al arte es Elliot Eisner (1998) quien plantea una visión de la investigación que permita acercarnos de formas más enriquecedoras a la complejidad de la experiencia humana:

Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el video se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. (Eisner E., 1998, pág. 76)

Aznárez (2012) en su investigación “Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas” ha trabajado acerca de cómo el apoyar a los estudiantes a través de la narrativa, puede generar una comprensión crítica de lo real y sobre su forma de actuar sobre la realidad; dando cuenta de que las representaciones que las personas construimos a lo largo de nuestra vida, están hechas desde distintas áreas, y no solo de lo que hemos vivido, y es ahí donde y el arte puede contribuir en esa reconstrucción del imaginario. Por ejemplo, en este trabajo que se realiza con estudiantes universitarios a través de la narrativa, elaboran interpretaciones sobre su historia de vida que les permite comprender y ser más conscientes de su acción, desplegando su poder de actuar conscientemente sobre la realidad, para lo cual, el arte brinda la posibilidad de narrarse a través de formas, colores, texturas, imágenes, para comprender más, para problematizar y reflexionar. Al respecto el autor afirma:

La forma en la que los seres humanos transforman la realidad, no es un poder sobre personas o cosas, sino sobre posibilidades históricas. Si limitásemos nuestra experiencia y conocimiento a lo que nos ocurre directamente, sería muy limitada. Apenas contaríamos con otro pasado que el de nuestro recuerdo biográfico. Pero nuestra experiencia se extiende hacia el pasado de manera ilimitada gracias a historias y representaciones que han

hecho otras personas, gracias a las huellas y los restos que somos capaces de interpretar. Se extiende igualmente hacia otras tierras y otras personas mediante fotografías, libros, películas, tarjetas postales, noticias en los media, museos, conversaciones,... Se extiende también hacia lo fantástico, lo proyectado, lo mítico, lo legendario, las fábulas, la literatura, el cine, las situaciones hipotéticas,... Vivimos vidas expandidas, enormemente expandidas. (Aznárez, 2012, pág. 103)

Ello nos lleva a considerar la importancia que tiene el reflexionar sobre la manera en que experimentamos la realidad cotidianamente, cobrando aún más sentido al considerar que el mundo actual, está lleno de múltiples estímulos sensoriales, sobre todo visuales, basta echar un pequeño vistazo al mundo de la publicidad, para darnos cuenta de la manera en que se hace uso de este recurso con fines de consumo. A diferencia de este mundo publicitario, que usa la cultura visual al máximo con excelentes resultados económicos, en las escuelas, actualmente se siguen desarrollando prácticas que privilegian el uso de los textos, de la escritura y de la repetición, que para algunos alumnos resulta poco interesante.

Por ello, sería importante considerar las posibilidades que brindan la experiencia sensorial, visual, pero no en un sentido de consumo o reproducción, sino de creación y aprendizaje a través de la visión artística.

El arte es una experiencia que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido a que lo visual y lo artístico obtienen una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por lo tanto tener una mayor influencia. (Hernández F., 2008, pág. 24)

Las formas artísticas pueden ser utilizadas para comunicar de una manera más integradora, global y dinámica combinando a la vez la totalidad y la parte de la experiencia humana. Al considerar lo enriquecedora que puede ser la experiencia artística, también Eisner (1995) apunta a que los sonidos, movimientos, las texturas y formas ayudan a elaborar una representación confiable, permitiendo descubrir a través de la experiencia lo común y distante de las subjetividades. “La obra elaborada de manera artística produce una paradoja, pues muestra lo que es universal mediante el reconocimiento en el detalle de lo particular” (p. 3)

A partir de las perspectivas que consideran al arte como un lenguaje es que podemos advertir la riqueza que todos nuestros sentidos pueden

aportarnos no solo para experimentar el mundo, sino para expresarnos y comunicarnos conscientemente, de acuerdo a ello Hernández F. (2008) hace énfasis en que de manera específica, un relato visual puede relacionar distintas ideas, reacciones, identificaciones, etc., a través de las imágenes, señala que en una investigación que realiza sobre geografías identitarias, las representaciones que los estudiantes construyen a través de imágenes, permite de una forma holística, formas de comprensión que no serían posible de manera escrita.

Weber y Mitchell (2004) en (Hernández F., 2008) señalan que las aportaciones de la IBA giran en torno a propiciar la reflexividad entendida como:

Conectar las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Por su misma naturaleza, la autoexpresión artística penetra y revela aspectos del yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo. (p. 17)

Dentro de toda esta gama de posibilidades que nos brinda la expresión a través del lenguaje artístico, se encuentran la reflexión individual y grupal, la expresión de sentimientos, la producción los objetos y obras plásticas, etc.; dentro de las cuales, también es fundamental considerar el papel que juega la creatividad y los procesos psicológicos y socioculturales implicados en ella, al trabajar con el arte, así como su relación con el desarrollo humano.

1.1 EXPRESIÓN ARTÍSTICA: EL PROCESO CREATIVO

Al hablar sobre arte, se vuelve fundamental tocar el tema de la creatividad y/o capacidad creadora que en términos Lowenfeld y Brittain (1980) significa flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas, definida como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás.

Diversos autores reconocen la creatividad como un elemento valioso del ser humano, que se encuentra vinculado a nuestra forma de experimentar el mundo y la forma en que lo hacemos (desde Maslow, 1987 a Stenberg 1997; Gardner, 1994, etc).

La creatividad no es un simple privilegio de la imaginación fantaseadora ni de la sensibilidad afectiva; la inteligencia, la percepción, el esfuerzo por objetivar, la capacidad de comunicación, de innovación, la resolución, la observación, la experimentación, etc. Son procesos creativos (Granados, 2009, pág. 58)

De tal manera que la creatividad no es un proceso aislado, está implícito en toda actividad humana, uno de los planteamientos al respecto, que ha sido eje de varias investigaciones, es el de Vigotsky quien a través del paradigma socio histórico se interesó en el estudio de las artes definió la creatividad como:

La creatividad es una actividad del cerebro, que además de retener y reproducir experiencias pasadas, combina a partir de ellas nuevas formas y planteamientos. De modo que más que una excepción, la actividad creadora constituye la norma, ya que es en la vida de cada día donde se dan las premisas necesarias para crear, desde la más tierna infancia, mediante la imitación y la atención a la experiencia precedente, tanto individual como colectiva. (Vigotsky, 2001, pág. 36)

El papel de la creatividad es importante en el desarrollo integral de las personas y diversos teóricos han señalado la relevancia que tiene la realización de actividades creativas en el entorno educativo en donde ha perdido terreno; Maslow(1987) señalaba que solo una buena educación sería aquella que promoviera “una nueva expresividad creadora” como un supuesto de autorrealización.

Hoy en día la creatividad se encuentra enmarcada por parámetros sociales sobre lo que es bueno y útil crear, ideas relacionadas a que la creación representa el descontrol, el romper con lo establecido, el desorden. Por ello cobra relevancia el impulsar el uso del potencial creativo del ser humano desde el espacio escolar abriendo posibilidades de una mejor realidad social.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998) señala que la creatividad no debe ser simplemente vista como proceso mental aislado, sino en conjunto con el contexto sociocultural del individuo, la creatividad es el resultado de la interacción entre tres sistemas: la cultura, el individuo y el ámbito de los expertos, señalando que:

La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Es importante recordar, sin embargo que un campo no puede ser modificado sin el conocimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él. (Csikszentmihalyi, 1998, pág. 103)

La creatividad vista como un proceso propio del funcionamiento del cerebro, o como una cualidad en las personas, es un elemento fundamental que debe ser considerado en cualquier proceso formativo ya que implica la idea de resolución de y de posibilidad, los cuales son elementos fundamentales al buscar generar procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento.

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN

En este apartado retomo dos conceptos fundamentales para comprender el sentido que tiene este trabajo de investigación, el de experiencia y el de formación. Parto de considerar que la experiencia forma parte de un principio de vida en el que a través del contacto que hacemos de lo que vivimos, nuestra existencia en este mundo va cobrando distintos sentidos y significados.

De manera personal, las experiencias que he tenido al ir a un concierto, al pintar un cuadro, al escuchar la interpretación de un músico en un parque, al ver películas sobre realidades de lugares lejanos, al estar en diferentes entornos naturales, etc. han sido fundamentales en la manera en que me ido constituyendo como persona; y la reflexión sobre la manera en la que me han constituido también le ha dado un sentido a mi interés profesional y de conocimiento al considerar cómo es que podemos traer a la escuela toda esta riqueza de momentos, situaciones, singularidades de la vida cotidiana que están ahí para ser percibidas, aprendidas y disfrutadas; y no dejarlas pasar, sin siquiera mirar, ni sentir, en aras del cumplimiento de “lo importante”, de la producción y de la inmediatez.

De acuerdo con Larrosa (2006) la experiencia puede ser entendida a partir de los siguientes principios:

- Principio de exterioridad: se refiere a todo aquello que es ajeno, que se encuentra fuera. “No hay experiencia sin la aparición de alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí.” (Larrosa, Sobre la experiencia, 2006, pág. 89) Implicando una disposición o apertura a relacionarse con “algo que no soy yo.”
- Principio de alteridad: “*eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo.” (pág. 89) Pero que tiene lugar en mí en el sentido de que se crea un diálogo entre aquello que es exterior y lo que me es propio.
- Principio de alienación: eso que es exterior, lo que no ha sido apropiado, aprehendido. “No pude ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado, ni por mis palabras ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera.” (pág. 89) Ese diálogo que se genera entre la subjetividad propia y aquello externo, se crea una relación que transforma a ambos.

De acuerdo a estos principios señala que la experiencia sucede en nosotros mismos, entendiéndolo como un proceso interno, íntimo y subjetivo.

Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, pág. 90)

El hecho de que la experiencia tenga lugar en nosotros mismos hace referencia a la existencia de procesos de reflexión e incluso de transformación, ya que aquello que nos era ajeno, ahora se ha incorporado a lo que somos, transformando un acontecimiento particular en nuestra experiencia. En relación a ello el autor identifica de manera particular 3 principios sobre la experiencia: de subjetividad, de reflexividad y de transformación.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo (...), un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero... El lugar de la experiencia es el sujeto, porque la experiencia es siempre subjetiva. (Larrosa, Sobre la experiencia, 2006, pág. 90)

Con ello el autor apunta a otra característica de la experiencia haciendo referencia a lo particular, a la singularidad que cada una posee, siendo única no solo por lo que el momento en tiempo y espacio supone, sino en la manera y momento en que se vuelve significativa para alguien. De acuerdo a ello, la posibilidad que una experiencia supone posee varias características que también son atributos de las artes.

De manera particular, al hablar de la experiencia artística Dewey señala: “la obra de arte dice algo a quienes impresiona acerca del carácter de sus experiencias del mundo; que presenta el mundo en forma de una nueva experiencia hecha por ellos.” (Dewey, 2008, pág. 115)

La idea de experiencia estética es una forma de conocimiento en tanto que posee un carácter intersubjetivo orientado por la reflexión y la creación en torno a los significados que cada quien ha ido construyendo. De acuerdo a lo cual Jauss (1972) complementa apuntando que “en el comportamiento estético, el sujeto experimenta la adquisición del sentido del mundo.” Refiriéndose también a que esta adquisición del sentido del mundo puede ser a partir de una actitud de goce estético:

La actitud de goce estético, es en la que la conciencia imaginativa se despegga de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo

al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia... La experiencia estética, es por tanto, siempre liberación *de* y liberación *para*. (Jauss, 2002, pág. 41)

La singularidad la experiencia creativa es lo que permite a su vez que el proceso de reflexión se pueda dar en los sujetos, ya que se expresa como unidad armónica de diversos significados que en conjunto expresan la totalidad del ser.

En este sentido, la definición de experiencia de Dewey es muy rica ya que integra los elementos antes mencionados, desde señalar que los individuos estamos en una constante interacción con el mundo exterior, donde frente a un proceso consiente de valorar esa interacción, apunta a dos características más de la experiencia: como unidad que parte de la integración de sus elementos por sus cualidades singulares. Afirmando que cuando la experiencia es distinguida con un modelo y estructura propia, surgen las condiciones de una experiencia estética: “cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo sólo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito.” (Dewey, 2008, pág. 58)

Las experiencias tienen como base la subjetividad en tanto que proporciona una forma de estar, singular, que nadie puede hacer para nosotros; pueden ser positivas o negativas pero es precisamente gracias a esas experiencias que nos podemos situar de forma distinta en el mundo.

Lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o de una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal. (pág. 53)

Siguiendo las definiciones de estos autores, el concepto de experiencia es fundamental para esta investigación al plantearse cómo pensar la experiencia docente en el contexto de cambios y transformaciones en el que se encuentra la escuela hoy en día. En relación a ello, señala Castañeda (2009) que la vida profesional de los docentes ha cambiado tanto el mundo social como las formas de subjetividad:

Esto ha conducido a formas individualistas de trabajo que llevan a los maestros a enfrentar la incertidumbre de los resultados de su práctica en forma personal y aislada y, al mismo tiempo, dificultan la convivencia más responsable y solidaria, provocando un repliegue sobre sí mismos en la vida privada. (Castañeda, 2009, pág. 77)

Frente a este contexto, es relevante pensar la escuela desde la subjetividad de sus actores, promover la reflexión en lo individual, pero sobre todo de manera colectiva, pensar sobre la manera en la que viven estos cambios; para lo cual, el considerar la importancia que pueden tener los procesos de formación en cuanto a generar experiencias enriquecedoras para los docentes que despierten en ellos proceso de reflexión y construyan espacios de dialogo entre compañeros, es primordial para construir un sentido de autonomía un proyecto de escuela propio. “Las experiencias de subjetivación en la formación de los maestros consisten en que se produce un sentido, un significado que los constituye como sujetos, en las identificaciones sociales y en procesos psíquicos signados por la afectividad y el sentimiento.” (Castañeda, 2009, pág. 209)

Las ideas antes planteadas sobre experiencia y el concepto de formación se relacionan, al implicar un momento en el que a partir de una situación exterior o ajena, ocurre un proceso en nuestro interior que nos mueve, que nos cambia, después del cual ya no somos los mismos.

La formación es un proceso de transformación del sí mismo, por medio del cual, el sujeto va adquiriendo y o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar determinadas prácticas sociales. Con este proceso el sujeto *con-forma* una serie de representaciones, actitudes, vínculos, y comportamientos, a partir de *resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imaginaría será*, en su desempeño o en la práctica para la que se está formando. (Anzaldúa, 2004, pág. 185)

Por ello es que al hablar de formación docente no solo nos debemos remitirnos al ámbito del desarrollo de competencias profesionales, sino que es indispensable considerar al docente antes que nada como persona, sus sentimientos, deseos, pensamientos y percepciones; una experiencia de formación debe implicar al sujeto involucrado en su totalidad, en su ser, y en relación a los otros; por ello también puede llegar a tener las cualidades y el disfrute de una experiencia estética.

La formación permanente consiste en un trabajo sobre sí mismo y una práctica de apertura a la existencia capaz de producir experiencias de subjetivación sociales, culturales, individuales y colectivas en el curso de la biografía y trayectorias e los sujetos. En un proceso de formativo los sujetos pueden lograr autonomía y una reconversión de su identidad profesional mediante el reconocimiento de sus identificaciones pasadas y presentes con la institución y con la tarea docente como profesión. (Castañeda, 2009, pág. 17)

Se hace necesario fortalecer el papel de las docentes para recuperar una mirada de su labor profesional en la que se reconozcan como sujetos activos de una práctica que permea la vida de los alumnos; y en este sentido, la expresión artística puede contribuir a ello al posibilitar a través del proceso creativo, que las docentes, se reconozcan en su labor como capaces de tener una sensibilidad que no habían advertido, aportando otra mirada, reconociendo el valor que pueden tener los lenguajes artísticos en el aula a través de la propia experiencia.

ARTE Y FORMACIÓN DOCENTE

Gran parte de las investigaciones que se encontraron sobre el tema de arte y formación docente, apuntan hacia el tema de la profesionalización en la enseñanza de las distintas disciplinas artísticas. Para fines de esta investigación, se tomaron en cuenta las investigaciones que parten de considerar al arte como algo intrínseco al ser humano, por lo que plantean la vinculación del arte y la formación docente como una oportunidad para la reflexión, el autoconocimiento y el conocimiento experiencial.

En relación al tema de los profesores y el arte, Errázuriz (2001) señala que es muy importante que exista una profesionalización de los maestros respecto al arte para que pueda ser transmitido a los alumnos de manera enriquecedora:

Para tener una educación artística de calidad es fundamental contar con el apoyo y perfeccionamiento del profesorado, así como con autoridades visionarias que reconozcan el aporte que pueden hacer las artes en la educación. Se requiere una Educación artística de mejor calidad, más comprometida estética y éticamente con nuestra realidad latinoamericana y en el contexto del mundo cada vez más globalizado. (Errázuriz, 2001, pág. 19)

Respecto a la importancia que tiene la formación de arte en los maestros, Hernández F. y otros autores (2011), hace referencia a la experiencia de un proyecto de formación inicial realizado en la Universidad de Warwick en Inglaterra en el 2002, en donde se evidencia la influencia que puede tener la vivencia artística del docente en formación para modificar algunas creencias y valores respecto al arte. En esta investigación se describe la experiencia de algunos profesores de primaria que consideraban que el arte no era importante, o inclusive una pérdida de tiempo; pero al tener la experiencia de la producción artística pudieron desarrollar sensibilidad hacia la experiencia estética.

Otros autores puntualizan sobre los requerimientos, habilidades, actitudes, etc. que los maestros deben tener en torno al arte, por ejemplo Wagner (2003) señala que la enseñanza de las artes requiere por parte de los docentes: actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos y educativos, apropiarse y generar conocimientos, tener sensibilidad estética, y utilizar el pensamiento visual y metafórico en la práctica educativa.

En cuanto al tema de formación, de acuerdo con Ducoing W. (2005), formación responde a una posibilidad del sujeto, y su potencialidad de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos a la interioridad, señala que la formación apunta al proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, de ahí que toda acción formativa se despliega a partir del mirar y actuar sobre sí mismo. “La formación cultural representa la superación de las apropiaciones porque ahí el sujeto otorga un sentido y recrea su libertad.” (pág. 46)

Se refiere a la formación como un acto de liberación del sujeto a través del diálogo con uno mismo que en el proceso facilita la transformación. El autor también destaca el valor de la autonomía de la acción docente como sujeto y como mediador entre el conocimiento y el alumno, en términos de la no reproducción de la cultura dominante; habla de una formación del docente que dignifique su labor a partir de una actitud reflexiva y de un bagaje cultural.

Tomando en cuenta la importancia que tiene lo afectivo y emocional en el contexto escolar, lo cual el arte privilegia, la investigación de Galaviz, R. J. (2009) *Los rostros de las profesoras mexicanas, una historia de los valores de la profesión, desde la narrativa mexicana*, es muy interesante ya que aborda la trayectoria de la formación docente de la profesora a través de la narrativa literaria, lo cual permite una inmersión en el relato de las acciones del proceder educativo reflejando los valores que construyen la historia. En esta investigación, se analiza el escenario de este referente cultural permitiendo adentrarse en la configuración de la profesora como sujeto social.

La investigación de Gómez (2009) es de interés ya que da cuenta del avance de investigación de un proyecto que bajo el título de “Educar el oído y la mirada: la enseñanza de la educación artística”, tiene por objetivo central, diseñar un proyecto cultural (diplomado) que surja del diagnóstico y permita formar y actualizar a los docentes de educación artística. En ese sentido, se busca, además, contribuir a la comprensión de los significados que construyen los docentes de educación artística. De acuerdo a lo anterior la investigadora señala que:

Fundamentalmente se ha utilizado en dos áreas, ambas vinculadas con la acción de contarle algo a alguien. La primera, en la enseñanza de los contenidos. La segunda área, en la investigación educativa, para recuperar la vida de los docentes –que es la de nuestro interés. Existen razones que explican la aceptación y el interés por la narrativa: Hay algo básicamente humano en las narrativas, su estudio implica la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad. (Gómez, 2009, pág. 78)

De acuerdo con las ideas planteadas en las experiencias de investigación referidas en este apartado, el que los docentes participen en espacios de formación orientados por el campo artístico, puede enriquecer su práctica docente a partir de brindarles herramientas, técnicas y formas de expresión para trabajar las artes; a través de las cuales puedan reconocer la importancia y necesidad de generar espacios que favorezcan la expresión su subjetividad. De acuerdo a lo cual, en esta investigación surge el interés de realizar un trabajo de intervención con docentes a partir de proponer la realización de un taller de expresión artística.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: ARTE Y DOCENCIA

A partir de pensar en la situación compleja en la que se encuentra la escuela hoy en día y las posibilidades que tiene el arte el ser un lenguaje identificado por develar la complejidad del ser humano, se considera necesario explorar las posibilidades que puede tener al enriquecer la experiencia de los actores educativos; en particular la de las y los docentes.

Como se menciona en la introducción, en esta investigación se retoma el concepto de “desarrollo humano” como elemento articulador entre los planteamientos de teorías de la psicología humanista, pedagogía de la Gestalt, filosofía existencial, los enfoques de la Investigación Basada en Artes, educación por el arte, arte-terapia y sobre los proceso y prácticas institucionales en las organizaciones educativas.

La pedagogía de la Gestalt es un enfoque que retoma planteamientos de la medicina, la psicología, el psicoanálisis, el existencialismo y filosofías orientales, que parte de considerar la manera en la que percibimos nuestro entorno. Uno de sus principales planteamientos es el de *figura-fondo* que, de acuerdo con Mar (2007) se refiere a que la realidad siempre es percibida como un todo, pero “esa totalidad no aparece homogénea frente a nosotros sino que de ese todo emergen figuras que se perciben de modo nítido.” (pág. 94)

Contiene elementos que permiten pensar a la escuela en su totalidad teniendo en cuenta la peculiaridad de cada una de las partes que la integran. Otro de los elementos teóricos más importantes es el de *campo*, una categoría en la cual son producidas las características tanto sociales como individuales, remite a los procesos siendo así el campo productor y producto de estos procesos. Desde la perspectiva sociológica, Pierre Bourdieu, sociólogo francés pone en juego en los análisis de la cultura, la educación y la sociedad, la categoría *campo* definiéndola estructuralmente como el espacio simbólico, social, físico y de representación en el que se concentran una serie de fuerzas quizá opositoras o vinculantes entre sí que favorecen la reproducción de determinada visión “Las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clases sociales no están examinadas (...) nunca en sí mismas ni por sí mismas” (Bourdieu, 1997, pág. 24) Todo ocurre dentro del campo ya que todos los elementos que los constituyen están relacionados “no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como “caso particular de lo posible”, según las palabras de Bachelard, es decir como un caso de figura en el universo finito de las configuraciones posibles” (Bourdieu, 1997, pág. 25). Ésa es la peculiaridad que propone Bourdieu en el análisis cultural, donde por cierto, parece encontrar una identidad con los análisis fenomenológicos que buscan proponer un elemento de voz para los actores de los procesos, en la búsqueda de identificar cómo se produce la visión social del mundo y los elementos que constituyen la serie de herramientas que la escuela, la familia y otras instituciones sociales como la iglesia, los partidos políticos o los medios de comunicación van constituyendo una idea del “deber ser”, por eso, este tipo de estudios de análisis de lo cultural y sus formas, que por momentos parece inasequible, desde las miradas tradicionales en la investigación, pretende reconocer también los vínculos que han conformado a las propias teorías que permiten la explicación cultural, considerando que el todo expresa la conformación de los procesos particulares, al tiempo que los procesos particulares son expresión del todo y, tratándose de procesos sociales, entendiendo que la cultura constituye y se constituye en social, el campo como categoría de análisis permite la observación y sistematización de un proceso específico expresando las contradicciones que hay en el mundo del cual procede “entendido como un espacio donde es posible reconocer un sistema de relaciones objetivas entre agentes e instituciones y donde tienen lugar las luchas por el poder como “un sistema de relaciones de fuerza” [aquí, otra vez sin referirlo expresamente Bourdieu recupera

a Gramsci] donde el juego de éstas se conduce de acuerdo a un *habitus*, es decir, la capacidad de actuar conforme a la cultura de un grupo, a un patrón de referencias cultural” (Gallegos, 2005, pág.121).

La categoría de campo permite mantener la mirada en todos y cada uno de sus elementos constitutivos, exigiendo por ello en su momento un lugar para cada uno de ellos. Las personas no están en un campo, son de un campo, lo constituyen y determinan. (Mar, 2007, pág. 115)

Esta categoría de campo es relevante para la investigación ya que al implicar una red de relaciones, permite pensar a los sujetos no sólo como reproductores de estructuras, sino también como sus creadores, lo cual es clave en la actitud que un docente o un alumno pueda asumir sobre su contexto. “Campo se refiere a una totalidad de fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (pág. 120)

Este enfoque brinda una perspectiva integral sobre los elementos que conforman la realidad del ser humano, la cual es construida y modificada por él mismo; situando en un papel importante la acción que el individuo ejerce sobre su medio y lo necesario que es el asumir la responsabilidad sobre ello y el compromiso ético con las demás personas.

Fue por ello que en congruencia con este enfoque, metodológicamente se propuso conocer los puntos de vista, sentimientos y experiencias personales de las docentes para lo cual se propuso propiciar un espacio, un taller, donde las docentes pudieran expresarse buscando promover el aprendizaje desde y en torno a la experiencia. De acuerdo a lo cual, surge otro concepto importante de la Gestalt, el de *contacto* el cual se relaciona directamente con el sujeto entendiéndolo como ese momento en el cual el sujeto identifica, hace consciente un elemento de la realidad que se consideraba externo o ajeno y lo identifica como parte de él mismo.

El contacto puede comprenderse como la acción mediante la cual se opera la construcción social del sujeto y la construcción social de la realidad, es decir, es el concepto portador del motor de la categoría de campo. De acuerdo con esta teoría, el organismo deviene en ser humano sólo mediante la función del contacto. (Mar, 2007, pág. 124)

La ruta metodológica planteada, a partir de una mirada desde lo cualitativo buscó, en este trabajo, entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, la manera de experimentar el mundo: la significatividad de la emoción, los sentimientos y la acción. Ya que desde esta perspectiva, el desarrollo humano implica vincular el exterior, las prácticas y los contenidos con el saber y el sentir de los sujetos aportando una perspectiva integral de la acción.

Por lo cual parte central de esta investigación fue el emplear un taller de creación artística como un dispositivo grupal orientado a dos objetivos, uno, el conocer los puntos de vista ideas y percepciones de las docentes; y dos, como agente de formación en el sentido de propiciar la reflexión a partir del trabajo creativo.

La idea de dispositivo se retoma del planteamiento que realiza Anzaldúa (2004) en el cual señala que un dispositivo puede tener la característica de *analizador*, señalando que esta característica permite acercarse a las situaciones focalizando realidades de la práctica cotidiana analizándolas y tomando conciencia de las implicaciones de la situación:

Muchos dispositivos desempeñan el papel de analizadores, tanto con fines de investigación como de intervención. El *dispositivo grupal en su papel de analizador permite revelar y esclarecer las relaciones de poder*. Saca a la luz aquellos procesos que la realidad social e institucional vuelve opacos e incomprensibles. El dispositivo como *analizador* está en condiciones de mostrar y comprender el entramado de vectores que se *enmudejan en un dispositivo social* y esto permite construir un *artificio para intervenir*. (Anzaldúa, 2004, pág. 193)

El taller se desarrolló en cinco sesiones los días viernes por la tarde, tuvieron una duración de 2.5 horas aproximadamente cada una. Se llevó a cabo con la participación de 4 maestras y 2 asistentes educativas del Preescolar del Centro de Educación Integral (CEI) que es una escuela incorporada a la SEP, esta escuela surgió hace 12 años, imparte los 3 niveles de educación básica, cuenta con una población de 200 alumnos aproximadamente (50 en el nivel preescolar), se encuentra situada al Sur del Distrito Federal en una colonia popular. Tomé la decisión de realizar la investigación en esta escuela ya que su filosofía y visión educativa parten del enfoque humanista en el desarrollo de los procesos educativos, por lo que me pareció interesante conocer la manera en la que desempeñan sus funciones, así como el valor y uso que le dan al arte.

Las sesiones del taller se grabaron en audio, también se tomaron algunas fotografías y se realizaron notas de campo sobre el trabajo en el taller. Posteriormente se transcribieron las grabaciones. Aunado a este trabajo se realizaron algunas observaciones de la práctica de las docentes así como una entrevista semiestructurada a cada una de ellas para ahondar en la información sobre su historia de vida. La información obtenida a través de los trabajos de observación e intervención se plasma en los capítulos 3, 4, y 5; en los cuales se realiza una descripción sobre las características de la institución escolar donde se llevó a cabo la investigación, así como

de los aspectos más significativos de las experiencias que se generaron en taller de expresión artística.

FUENTES

- Abad, J. (2010). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. en educación artística y ciudadanía*. Madrid España: OEI Fundación Santillana.
- Aguilera, R. R. (2004). ¿Kant o Nietzsche? ¡Dewey! El idealismo naturalista y democrático del arte como experiencia. *Revista de estética y teoría de las artes*. núm. 2.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Anzaldúa, R. (2008). *Sujetos y saberes en los dispositivos de la modernidad*. México: UPN.
- Aragón, H. R. (2001). *La formación y el desarrollo de las competencias artísticas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. México: Tesina, Licenciatura de Educación, UPN.
- Aznárez, J. (2012). Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas. En F. Hernández, *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* (págs. 87-110). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Berger, P. L. (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Argentina, Siglo XXI editores.
- (2010) *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*, Argentina, Siglo XXI editores.
- (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina, Siglo XXI editores.
- Bruns, B. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washintong: Banco Mundial.
- Caja, J. (2002). Un mundo lleno de imágenes. *Aula de Innovación Educativa*, 10-13.
- Campos, E. (2009). Federico Froebel y la educación en México. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Historia e Historiografía de la Educación* (pág. 9). México: COMIE.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Coll, R. (1992). Dejar de ser madre. *Debate feminista, Vol.6, México*, 84-89.

- Csikszentmihalyi, M., (1998). *Creatividad: el fluir, la psicología del descubrimiento y la intervención*, Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
- Ducoing, W. (2005), Sujetos, actos y procesos de formación. *Investigación Educativa*, COMIE.
- Eisner, E. (1995), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós Educador.
- Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (2002), *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós.
- Errázuriz, L. (1991), Educación por el arte en Chile. *Revista de educación*.
- Errázuriz, L. (2001), Educación por el arte en Chile. *Revista de educación*.
- Esteve, J. (2009), La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Barcelona: OEI-Fundación Santillana.
- Gálaviz, R. J. (2009), Los rostros de las profesoras mexicanas, una historia de los valores de la profesión desde la narrativa mexicana. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (pp. 22-56), Veracruz.
- Gallegos, C. et. al. (2005), *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: Teoría social, educación y cultura*, México, UNAM,-FCPYS/UNACH-CIH.
- Gardner, H. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Geertz, C. (1994), *El arte como sistema cultural en Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
- Gleizer, M. (1997), *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, Juan Pablos Editor.
- Gómez, G. (2009), Dos experiencias frente al arte: la narrativa como vía de conocimiento e investigación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 28-51), Veracruz.
- Granados, I. (2009), Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento*, pp. 51-62.
- Herbert, R. (1991), *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, F. (2007), *Espigador@s de cultura visual*. Barcelona España: Octaedro.
- Hernández, F. (2008), La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, núm 26, pp. 85-118.
- Hernández, F. (2010), *Educación y cultura visual*, España, octaedro.
- Huerta, R. (2001), Espíritu de trasatlántico, condición de patera. *Aula de Innovación Educativa*, pp. 11-15.
- INEE. (27 de diciembre de 2013), www.inee.edu.mx. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2012_AT01_b.pdf
- Jauss, H. (2002), *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós.
- Larios, M. (2012), Desempeño y profesionalización: las maestras de pábulos en la historia de la educación en Chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo XX. *Historia Caribe*, 12.

- Larrosa, J. (2006), Sobre la experiencia. *Aloma*. Universidad de Barcelona, pp. 87-112.
- López, S. (2006), *Órganos, emociones y vida cotidiana*, México, Los Reyes.
- López, S. (2013), Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinética*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, p. 17.
- Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1980), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Mar, P. (2007), Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente, *Perfiles educativos*, pp. 93-112.
- Mar, P. (2007), Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles educativos*, pp. 113-131.
- Martínez, M. G. (2010), *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México, INEE.
- Mazzoti, G. (2006), Arte y experiencia estética, *Tiempo-Laberinto*, pp. 31-38.
- Moroy, R. (2006), Arte, creatividad y aprendizaje. La imainación comom vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística, *Reencuentro núm. 46*, 0.
- Morton, V. (2001), *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México, UPN.
- Morton, V. (2009), Los talleres de artes plásticas, un oasis para el desarrollo expresivo de los estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Centro Nacional de las Artes*, pp. 17-34.
- Núñez, I. (2004), La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile, *Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, p. 16.
- Palacios, J. (2004), El concepto de musicoterapia a través de la Historia. *LEEME*, pp. 1-18.
- Read, H. (1991), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- Reina, F. (2012), El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual. En F. Hernández, *Investigación en Artes y la Cultura Visual* (págs. 120-134), Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Rogers, C. (1961), *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (1997), *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ros, N. (2004), El lenguaje artístico en la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-8.
- Sánchez, A. (1968), *De la imposibilidad y posibilidad de definir el arte en: Ensayos sobre arte y marxismo*. México, Grijalvo.
- Stenhouse. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2006), Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*, (p. 29), Lisboa.
- Valliant, D. (2007), La identidad docente. *I Congreso Internacional «Nuevas tendencias en la fromación permanente del profesorado.»* (p. 14), Barcelona, GTD-PREAL-ORT.

- Vigotsky, L. (2001), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ediciones Coyoacán.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Buenos Aires, Paidós .
- Zapata, R. (1952), *Teoría y práctica del jardín de niños*, México, segunda edición.

SUBJETIVIDAD, OBJETO Y PROYECTO: APUNTES CRÍTICOS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS⁴⁴

*Martín Retamozo*⁴⁵

*El que no anduvo su pasado/
no lo cavó/ no lo comió/ no sabe
el misterio que va a venir/
Nuca puso su vida/ para
el misterio que va a venir/
(Lo que vendrá, JUAN GELMAN)*

*A Hugo Zemelman,
por potencia, voluntad y conciencia*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en América Latina se ha acelerado el proceso de consolidación del campo académico de las ciencias sociales como así también su profesionalización, lo que ha repercutido en las instancias de formación en la investigación. El crecimiento en las ofertas de las carreras de posgrado y de las matrículas tanto en estudios de grado (licenciaturas) como de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) han generado un conjunto de desafíos pedagógicos, epistemológicos e institucionales. Lo que concierne específicamente al ámbito de la investigación en el marco de los programas de posgrado ha sido un área particularmente afectada a partir de la ampliación de la oferta de programas de maestría y doctorado, el incremento de las opciones de becas para realizar estudios de educación superior así como el nada desdeñable dato

⁴⁴ Agradezco al Dr. Carlos Gallegos Elías y al Dr. Daniel Gutiérrez Rohán por los valiosos comentarios a este texto en el marco del coloquio “El estado actual de la enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en América Latina” organizado por la UNAM.

⁴⁵ UNLP/CONICET. Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO-México). Profesor de Filosofía y Magister en Ciencias Sociales. (Universidad Nacional de La Plata-UNLP, Argentina). Investigador del CONICET y profesor de grado –Licenciatura en Sociología– y de posgrado en el Doctorado en Ciencias Sociales (UNLP-Argentina). martin.retamozo@gmail.com

de la necesidad de títulos de posgrado como condición de competitividad en los sistemas profesionalizados de investigación (especialmente para las nuevas generaciones).

Las evaluaciones sobre los distintos diseños e implementación de los sistemas nacionales de investigación, los regímenes de las carreras de posgrado y las dinámicas propias de la comunicación científica reconocidas (dominadas por el modelo de la publicación periódica indexada) han sido sujetas a variadas críticas por su tendencia a promover la productividad per se, cierta burocratización y la consolidación de criterios hegemónicos sustentados por los centros consolidados, especialmente en Estados Unidos. Sin embargo, es cierto que estas condiciones delimitan nuestra labor de docencia e investigación y es preciso detenernos a interrogar nuestra propia práctica, nuestros contextos, las limitaciones y las potencialidades del trabajo de producir conocimiento en el marco de programas de posgrado de excelencia, avalado por las instituciones vigentes y que –aún así– se proponen realizar esfuerzos críticos y creativos.

Concediendo a lo que Claude Lefort llamó la caída de los indicadores de certeza –en su versión epistemológica– nos situamos en la adopción de un pluralismo epistémico, es decir, asumimos la variedad de teorías, descripciones del mundo y la coexistencia de paradigmas en el campo de las ciencias sociales (Olivé, 1998). Esto, sin embargo, no implica necesariamente aceptar un “todo vale” y la negación de la necesidad de exponer las pretensiones de legitimidad del conocimiento producido, las condiciones de validación y los fundamentos epistemológicos de la labor investigativa. Muchos menos supone renunciar a la reflexión crítica y las instancias de diálogo en las que el resultado puede ser fundar un desacuerdo. En un horizonte contemporáneo donde la promesa de una verdad última e indubitable está cuestionada es necesario reafirmar un principio de publicidad de las condiciones de producción del conocimiento, los lugares de enunciación, los compromisos éticos, políticos y valorativos así como las decisiones inherentes al proceso de investigativo. No hay investigación sin decisiones, las cuales pueden ser adoptadas pasivamente a partir de ciertos lugares marcados por los modos establecidos o asumidos como espacios en los cuales se juegan las propias convicciones de los sujetos que investigan.

Este trabajo propone reflexionar sobre algunos aspectos que, presentes en distintas instancias del proceso de producir conocimiento, son particularmente sensibles para los estudiantes de posgrado. La primera sección de este capítulo analiza la restitución de un horizonte constructivista que asume que realidad, sujeto y objeto son construcciones. La segunda desarrolla

el eje del sujeto, allí proponemos un alegato a favor de la restitución de la subjetividad en la investigación (incluso como condición de la objetividad). Finalmente, la tercera parte procura abordar la cuestión de la construcción del objeto de investigación y el proyecto de tesis de posgrado.

EL GIRO RE-CONSTRUCTIVISTA

Las posiciones teóricas vinculadas a diferentes tipos de constructivismos han inundado las tierras fértiles del campo de las ciencias sociales. Es difícil saber, ante la invocación del vocablo, de qué se habla específicamente. No todos los constructivismos tienen el mismo alcance, estatus y desarrollo (y no es lugar aquí para detenernos)⁴⁶ pero quisiéramos sugerir la relevancia de los planteos constructivistas porque estructuran debates en torno a tres ejes que en ocasiones han sido soslayados en la labor investigativa: la cuestión de la realidad social (referente del conocimiento en ciencias sociales), el problema del sujeto y la producción del objeto. No todos los constructivismos se posicionan del mismo modo ni enfocan en el mismo eje, sin embargo quisiéramos reponer un triángulo compuesto por los vértices realidad –sujeto– objeto a partir de un escenario en que tales distinciones han sido deconstruidas. Sin embargo es cierto que los constructivismos recuperan: a) la construcción social de la realidad y/o la construcción de la realidad social; b) el papel activo del sujeto en la construcción (de la realidad y de los objetos); c) el conocimiento (en sus diferentes formas) como una construcción social (Izuzquiza, 2006).

La tesis que sostiene que la realidad social es una construcción no es un modo alguno novedosa. No obstante dicho postulado más que una declaración de principios debe ser asumido tanto para desarrollar sus implicancias en lo que concierne a la complejidad del mundo social como en las consecuencias metodológicas que una idea de este tipo conlleva. El rol activo del sujeto y su relación con la historia ha dado lugar a uno de los grandes tópicos de la teoría social. Marx lo argumenta en el 18 Brumario

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. (Marx, 1852)

⁴⁶ Para ello remitimos al artículo “Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales” (Retamozo, 2012) del que tomamos las ideas para este apartado.

De allí la relación entre estructura y acción no puede plantearse si no desde un intento de superar la dicotomía. Anthony Giddens, Pierre Bourdieu y Margaret Archer son algunos de los nombre propios que sintetizan enormes esfuerzos por generar respuestas teóricas a este asunto, esfuerzos los cuales es imperioso recuperar. Hugo Zemelman ha defendido la centralidad de los sujetos como constructores de historia, hacedores de realidad. Esta idea tiene su correlato epistemológico. En efecto, en el constructivismo, en lo que concierne a las nociones de realidad, convergen varias posturas que en general comparten la crítica a las posiciones realistas metafísicas o ingenuas (Putnam, 1994) que postulan una realidad exterior, completa y objetiva independiente del sujeto (algo que, claro, tendrá consecuencias en la concepción del conocimiento, es decir, en un nivel epistemológico).⁴⁷ La tesis realista ingenua afirma la existencia de un mundo exterior (la realidad objetiva) que el sujeto puede conocer si dispone de los instrumentos adecuados. Es cierto que esta visión, notablemente reductivista, no es sostenible a la luz de los debates epistemológicos de los últimos ochenta años, sin embargo la ausencia del debate lleva a muchos investigadores en el campo de las ciencias sociales a la aceptación implícita de este punto de partida.

El segundo sentido en torno a la actividad del sujeto se inscribe en la teoría del conocimiento y tiene implicancias epistemológicas. Algunas de las perspectivas constructivistas del conocimiento se proponen indagar el lugar de los procesos cerebrales y neuronales desde la biología para elucidar los modos de conocer del ser humano (Maturana, 1995), temática también abordada desde la filosofía de la mente (Rabossi, 1995), y desde la psicología (Piaget, 1992, Vigotsky, 2001). Dentro de la teoría del conocimiento –la gnoseología– encontramos el interés estrictamente epistemológico, es decir, centrado en el lugar del sujeto epistémico (un individuo, una comunidad o un sistema) en la producción, la validación, aceptación y comunicación del conocimiento científico. En este escenario encontramos algunas versiones del constructivismo social como una teoría sociológica del conocimiento tal como lo expresa, por ejemplo, el programa fuerte de la Escuela de Edimburgo. Así como una teoría de la psicógenesís del conocimiento con implicancias en una epistemología genética (Gil Antón, 1997) y como una

⁴⁷ Von Glaserfeld (2001) argumenta que el constructivismo no es una teoría ontológica por lo tanto no se pronuncia por la existencia o no de la realidad, sino que afirma que la única posibilidad de conocimiento se registra sobre aquello a lo que tenemos acceso en nuestra experiencia.

teoría del conocimiento acoplada a una teoría de la sociedad más amplia como la de Niklas Luhmann (2006).

Las posiciones del constructivismo en referencia al sujeto cognoscente y a la realidad se conjugan para cuestionar la clásica idea de verdad como correspondencia. Es decir, la tesis que sostiene que la tarea de la ciencia es producir un conocimiento que refleje el mundo exterior y que pueda corroborar la verdad de sus enunciados a partir de contrastarlos con el mundo exterior. Allí la mente funcionaría como espejo de la naturaleza (Rorty, 1983) que está allí lista para ser descubierta y descripta. En consecuencia, el conocimiento será válido mientras se aproxime con mayor correspondencia a esa realidad exterior con la cual se contrasta. En consonancia ataca a uno de los pilares del edificio positivista: el modelo nomológico y el procedimiento hipotético-deductivo como el ideal de la ciencia.

León Olivé propone aceptar un pluralismo epistémico como un modo de dar respuesta a este debate. El pluralismo implica conceder que en una disciplina cohabiten diferentes teorías y que éstas definan su mundo de referencia. De este modo es concebible el realismo interno o realismo pragmático compatible con el constructivismo kuhniano y ambos como fundamento de una teoría pluralista en la ciencia (Ransanz y Álvarez, 2004). Es importante destacar la radicalidad de esta tesis puesto que concibe que la construcción no se da sólo en el campo de las herramientas, teorías o textos científicos, “sino que se trata en sentido literal de la construcción social del mundo al que se refieren las teorías científicas, y con el que interactúan los científicos” (Olivé, 1998:196). Esto, sin embargo, no propone un relativismo extremo o devastador ya que es compatible con la existencia de “lo que es independiente de los deseos y la creencias de los sujetos epistémicos, entonces, no son los hechos previamente existentes –como tal o cual hecho específico. Sino la realidad independiente como totalidad” (Olivé, 2001:177). Esa totalidad concreta es el referente último –incognoscible– del conocimiento y el soporte de la construcción de objetos. La construcción de los de los datos, será tarea del investigador a partir de sus herramientas conceptuales que intentan ordenar lo Real y producirlo como realidad (para usar un giro lacaniano), instituirlo como objetividad. Esto conlleva a una tesis fuerte del constructivismo que reconoce que el conocimiento depende y está constreñido por el mundo (lo Real) tanto como por las teorías, metodologías y técnicas disponibles en una comunidad científica. Al admitir diferentes comunidades la única posibilidad de intercambio es apostar a que entre diferentes perspectivas puedan intentarse diálogos críticos analizando las concepciones de realidad, las teorizaciones, los modos de investigar y sus

implicaciones en la producción de conocimiento. La apuesta es una expresión de fe, no un resultado asegurado.

DEL CONSTRUCTIVISMO AL RECONSTRUCTIVISMO

Desde diferentes frentes se ha cuestionado al constructivismo, sin embargo es posible –y necesario– pensar en los aportes del constructivismo y la posibilidad una reapropiación en perspectiva crítica que pueda ser incorporada en la tarea de la investigación en general y en la investigación relacionada a tesis de posgrado en particular. Como capítulo de la teoría social, el constructivismo asume el desafío de pensar la construcción social de la realidad en el terreno postestructuralista sin caer por ello necesariamente en un posmodernismo. Así permite tematizar (e incorporar a la investigación) los modos de producción de la realidad social y supone la articulación de relaciones sociales que puede ser reconstruida como totalidad (pensada) y objeto de estudio (Zemelman, 1987). En efecto, la realidad como una producción social excede a la comunidad científica, aunque en su accionar esta también sea parte del complejo proceso de construcción del mundo y de disputa, de allí que todo conocimiento sea un conocimiento político. La realidad social concebida como una construcción no puede ser –precisamente por ello– una de los investigadores puesto que como totalidad –en las palabras de Olivé– nos sitúa frente a situaciones independientes de nuestra voluntad o deseo pero es esa complejidad el trasfondo de operaciones de sentido en la búsqueda de construir objetos de conocimiento, incluido de tesis de posgrado.

El constructivismo, como refiere Olivé (1998), admite que no hay producción de conocimiento por fuera de las teorías, conceptos y metodologías que utilizamos para la producción y abordaje de nuestros objetos de estudio. Sin embargo, esto no lleva al relativismo extremo, sino al pluralismo, si mantenemos una noción de realidad como totalidad que se resiste, que tiene su origen en la construcción social y que sobre/en la cual la ciencia produce un tipo de conocimiento. Realidad que vivimos, producimos y nos produce. La introducción, en perspectiva contemporánea, de la noción de totalidad-concreta y el planteo sobre los modos de conocerla (Kosik, 1976), resitúa la discusión sobre la dialéctica (la relación concreto-abstracto-concreto) en el plano metodológico como una de las principales herencias del marxismo en este campo (Dussel, 1985, de la Garza, 1988 y 2012). Esa totalidad que se resiste constituyen procesos históricos y la producción de entramados sociales con dinámicas propias, posibles de múltiples

reconstrucciones (de allí que la propuesta se ubique en el pluralismo). Los modos de producción de la totalidad pensada (objetivada) subvierten la distinción objetivo-subjetivo, prácticas que se objetivan, estructuras que se subjetivan y como resultado la concepción de un proceso histórico-social dinámico, multidimensional, multitemporal y en movimiento con desafíos metodológicos (Zemelman, 1992).

Las propuestas latinoamericanas centradas en la reconstrucción (De la Garza, 1988, 2001; Zemelman, 1992, et. al.), han asumido el reto de pensar los procesos de constitución de la realidad social incorporando aspectos centrales del constructivismo en los diferentes planos. A su vez, han ido más allá en la incorporación de la realidad social en un proyecto de ciencias sociales críticas que busca dar cuenta de las dimensiones complejas de los modos de dominación, las acciones de resistencia y las perspectivas de futuro. La historia como construcción, la política como espacio instituyente y los conocimientos como activación han sido postulados clave en esta perspectiva. Asimismo, la concepción reconstruccionista propone una apropiación de las contribuciones del constructivismo y un desarrollo consecuente a la hora de pensar el lugar de las teorías, los datos y los proyectos de investigación en perspectiva crítica. Un lugar central de la investigación, por consiguiente, lo encontramos en la construcción de objetos a partir de problemas, con la intervención de los sujetos epistémicos y la totalidad, como síntesis de lo heterogéneo traducida en concreto pensado.

Por lo tanto, la totalidad, el sujeto epistémico y también el objeto, son producto de construcciones: La primera como producto de la construcción social de la realidad, el segundo como recolocación y el tercero como resultado de una intervención metodológica. De este modo podemos hablar de una ontología construccionista, una epistemología constructivista y una metodología de la reconstrucción, y una integración en la configuración teórica (re)constructivista. Esta perspectiva, frecuentemente desechada frente a las comodidades de ciertos modos de entender las ciencias sociales conlleva para el investigador desafíos que obligan a replantear el hacer ciencias sociales. A la hora de pensar tesis de posgrado, muchas veces, estas comodidades se exacerbaban ante las exigencias de estructuras institucionales particulares. Por otro lado, en ocasiones, las mismas estructuras de poder instituido en los diferentes centros de enseñanza superior ofrecen instancias para trabajar en la recolocación epistémica y la proyección de la investigación. Ahora bien, asumir el reto implica un arduo trabajo en la producción de andamiajes para el conocimiento en perspectiva crítica. La

labor de acompañamiento docente en esta instancia es clave, tanto por los trayectos curriculares como en los roles de profesores y directores de tesis.

La opción constructivista implica poner en el centro de las preocupaciones la definición del problema de investigación. No es tarea sencilla, no existe el “manual de elaboración de problemas” y los docentes podemos acompañar este proceso con una mirada crítica y orientadora para que el sujeto epistémico construya un problema del que sea capaz de dar cuenta en el desarrollo de una tesis. La construcción de objetos inclusivos supone definir el tema, configurar la totalidad en torno a ese campo temático y, mediando la formulación de preguntas, producir un problema guía de investigación. Apostar a la construcción de objetos inclusivos que en esta corriente conlleva desafíos metodológicos: la incorporación de la historicidad y sus múltiples temporalidades; la cuestión de la indeterminación y la contingencia; la inclusión del futuro; el desafío de asumir el movimiento y las múltiples dimensiones de lo social que intervienen en el proceso que hacemos eje de nuestra construcción. Aquí tenemos uno de los principales desafíos a asumir en nuestras investigaciones y, lógicamente, también en las tesis de posgrado. Si el objeto es una construcción difícilmente podamos ceder a la idea de “recortar” temas y “recoger datos” y debamos asumir la intervención que supone la elaboración del objeto. Objeto, sin embargo, que no es una invención arbitraria sino una reconstrucción articulada de la totalidad objetivada.

No existen recetas para la producción de un objeto, ni para la problematización de un campo temático. No obstante hay tres nudos que marcan agendas de trabajo consistentes con la producción del objeto. Uno consiste en la elaboración del “estado de la cuestión” (o “estado del arte”) y supone una aproximación exploratoria a la literatura existente en torno al tema identificado. El segundo la reconstrucción de la historicidad del proceso en el que nuestro fenómeno emerge. El tercero está marcado por un ejercicio de análisis sobre los procesos sociales (de poder, institucionales, temporales, espaciales, etc.) que atraviesan y constituyen nuestra totalidad de referencia. Pensar “desde” el estado de la cuestión puede llevarnos a sobredeterminar la totalidad a partir de la producción bibliográfica y no poder preguntarnos más que por vacíos (“vacancias”), acuerdos y polémicas. Pensar sin el estado de la cuestión nos impide apropiarnos del conocimiento construido, aprender de virtudes y errores de otros intentos. Esto sin que el error sea un monstruo, el error es parte de nuestras investigaciones.

Otro de los aspectos a destacar en esta propuesta es el uso crítico de la teoría para abordar procesos histórico-políticos (lo dado-dándose). El

abordaje de las dimensiones complejas de realidad social requiere de un momento de construcción de teoría que permita analizar aquello de los procesos que no puede ser inquirido fenomenológicamente ni que está allí para ser des-cubierto, sino que exige la intervención de los investigadores y sus teorías (De la Garza, 2001). El vínculo con la dialéctica es ineludible en el plano metodológico.

SUBJETIVIDAD EPISTÉMICA Y LA RECOLOCACIÓN: ALGUNAS APROXIMACIONES

La producción de una subjetividad epistémica implica una relocalización en/frente a la realidad, iniciática en el proceso de construir conocimiento. Esta subjetividad epistémica –una categoría trabajada por Hugo Zemelman, no sin cierto dejo existencialista- no puede acotarse a una serie de reglas cognitivas, sino que responde a una noción mucho más amplia y compleja de la subjetividad humana y sus dimensiones éticas, del deseo, volitivas, pasionales, corporales, emotivas, creativas, poéticas, sensibles, además de las estrictamente cognitivas. Subjetividad que no se constituye como una especie de mónada sino que es, por definición, social y que en su epistemicidad responde a cierto campo de posibilidades. La conformación de la subjetividad epistémica es un momento fundacional de la construcción de conocimiento, sitúa al sujeto en una posición frente a las circunstancias en la que producirá conocimiento y ante ese mundo del que –siendo parte- intentará comprender, interpretar, transformar. La capacidad de interrogar nuestras diversas circunstancias es un punto de partida para el conocimiento. No es menor el desafío, en particular en los estudios de posgrado, puesto que implica definir también cuestiones biográficas, personales, afectivas, proyecciones, la disposición de tiempos, contextos institucionales, directores de tesis, etc. Al mismo tiempo conlleva al terreno de las “rupturas” como instancia de revisión de las inercias, los preconceptos, lo dado por autoridad y los dogmatismos.

La construcción de la subjetividad epistémica implica partir de una actitud (que articula conciencia y voluntad) que no es disociable de una posición ético-política y ni de la posibilidad de apertura de campos de opciones viables. Pero tampoco de los contextos –condiciones de posibilidad e imposibilidad- y los recursos asequibles. La relocalización del sujeto en este proceso tiene potencialidades para generar una opción de epistemología crítica. En el ámbito de las ciencias sociales críticas la construcción de la

subjetividad epistémica también implica una colocación histórica. Esta posición asume una idea del conocimiento social en estrecha relación con los proyectos sociales tendientes a cumplir con postulados políticos, prosiguiendo con la línea que vienen trabajando autores como Hugo Zemelman, Enrique Dussel y Boaventura de Sousa Santos. Las “posiciones de sujeto”, para jugar con la expresión foucoulitiana pueden ser diversas, también los modos de subjetivación que cuestionan esas estructuras, las fisura y abre un campo de emergencia de nuevas potencialidades. El imperativo epistemológico de la recolocación del sujeto tiene implicancias en el ámbito metodológico y es de índole político.

Ahora bien, la producción de conocimiento crítico encuentra con el campo académico una tensión que no siempre es explícita ni mucho menos resuelta aunque sea constante. Por un lado generado en instituciones públicas o privadas insertas en un sistema científico, burocrático y estatal con estándares específicos de validación y calidad. Por otro con la pretensión de explorar opciones críticas de lo instituido y colaborativos con procesos constituyentes. Allí ubicamos el anclaje de la intervención de este capítulo en tanto nos preocupa vincular la investigación en el ámbito de posgrado desde perspectivas críticas.

Enrique Dussel refiere que “método, *metà-ódos*, es subir a través del camino, es saber caminar, es saber resolver las cuestiones que se van presentando” (1977:221). Caminar requiere, a su vez, ciertas competencias que también se van desarrollando como ejercicio, simultáneamente a la praxis: una de ellas es la postura. El método como un camino del pensamiento (pero también de la acción) requiere una postura singular, la cual si bien es una construcción continua, puede concebirse como un momento inicial y básico de la investigación, en algún sentido “pre-teórico” y vinculado a lo que Zemelman (2005) denomina “pensamiento epistémico”. Esta postura fundacional del conocimiento humano, adquiere para las ciencias sociales una relevancia frecuentemente descuidada y tiene implicancias importantes desde nuestra perspectiva. No se trata de un momento incondicionado de formalidad desinteresada sino de asumir desde el comienzo los aspectos que inciden a la hora de, en nuestro caso, realizar una tesis doctoral en contextos biográficos, institucionales, políticos y epocales. En otras palabras, abordar esta cuestión significa contemplar aspectos históricos, políticos, sociales y culturales además de epistémicos en el momento de plantear la tarea de investigación en el campo de las ciencias sociales. El pensamiento se construye *situado* en tramas de poder y contiene –sea consciente u oculto– una dimensión eminentemente política. Enrique Dussel (2001)

identifica en esta postura un rasgo distintivo de las ciencias sociales (y del pensamiento) crítico en tanto la recolocación propiamente crítica implica reconocer la negatividad de la totalidad vigente, situarse en ese punto de partida y construir desde allí conocimiento (a su vez este posicionamiento tiene implicancias metodológicas que Dussel identificó como el paso de la dialéctica a la *analéctica*)

El método exige postura y por lo tanto supone al sujeto. Esta es la primera implicancia que es necesario asumir en toda su radicalidad: la recolocación del sujeto es fundamental en el proceso de conocimiento científico, repensar su lugar es un imperativo epistémico frente al riesgo de una tecnificación de la producción intelectual con lo que no se elimina el sujeto sino que se lo jibariza. Desde esta perspectiva la investigación en ciencias sociales, como una instancia de producción de conocimiento, implica una postura (consciente o no, implícita o explícita) y allí encontramos el sujeto en toda su extensión o cercenado por pretensiones de objetividad simplificada. Esto no solo significa la trivial y potente afirmación que en cualquier investigación en ciencias sociales “hay sujetos”, sino también que esta subjetividad se instala como condición de posibilidad, tanto del conocimiento mismo como de la objetividad en las ciencias sociales (que se juega en el terreno de la intersubjetividad y en las relaciones de poder que hacen al campo).

El espejismo de la objetividad sin sujeto, el viejo sueño positivista, que cada tanto reencarna en los salones de clases y en ciertos investigadores es una trampa. Pero incluso sus defensores están obligados a dar el debate admitiendo el estado actual de la epistemología de las ciencias sociales. Esconder esta dimensión no hace desaparecer al sujeto sino que lo empobrece. Ahora bien, frente a la obstinada presencia del sujeto si recuperamos su lugar (y tematizamos su *topografía y su gramática*) estaremos en mejores condiciones de no sucumbir a los parámetros dominantes en la construcción de conocimiento. No detenerse en este momento de la investigación puede conducir a un obstruccionismo epistémico o la mera repetición técnica de una investigación social carente de historicidad, creatividad y perspectiva de futuro (aunque quizás una elevación de las tasas de “eficiencia terminal”). Esto no implica invalidar otros modos de producir ciencias sociales amparadas en parámetros positivistas. Nuestro pluralismo epistemológico (Olivé, 1998) nos compromete con la admisión de diferentes modos de entender lo que es o no conocimiento. No obstante eso no nos impide interpelar esas otras maneras de trabajar identificando lo que consideramos sus limitaciones, sonsecuencias y abriendo el diálogo interparadigmático.

Lo que proponemos, por nuestra parte, es recuperar ese “momento” inicial de la investigación, el momento de la subjetividad del sujeto que investiga y su relevancia a lo largo de todo el desarrollo de la investigación (esto sin desconocer la suma relevancia del sujeto que ocupa el lugar –o forma parte- del objeto de conocimiento). En este punto es conveniente reflexionar sobre la posición del sujeto y la necesidad de construcción de una “subjetividad epistémica” que supone situarse *en y ante* las circunstancias y construir una postura frente a un horizonte de conocimientos posibles de construir y su parte del hacer historia.

La formación de la subjetividad epistémica requiere, en principio, de dos elementos: voluntad y conciencia. El método como postura, podemos tomarlo como la primer tesis, exige una voluntad de conocer (Zemelman, 2005) que supone la construcción de la “subjetividad epistémica”. *Voluntad sin voluntarismo* quizás sintetice la necesidad de atender a una tensión. Por un lado, la voluntad es clave en el proceso de construcción de conocimiento. La voluntad tiene una relación íntima con el deseo. “Todo hombre por naturaleza desea conocer” inicia Aristóteles el libro Alfa de la Metafísica y Enrique Dussel encuentra en la “voluntad-de-vivir” un punto arquimédico para la *Filosofía de la Liberación*. No hay producción de conocimiento social relevante sin la puesta en juego de la voluntad de romper con ciertas determinaciones. Ligado a lo anterior, encontramos el problema de la conciencia histórica, Zemelman define “conciencia histórica como modo de pensar y actuar en el mundo, además de sus funciones gnoseológicas, conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidades definidos por las determinaciones del discurso del poder, y que nos orienta a pensar al sujeto desde el movimiento de su misma interioridad” (2002:5). Ahora bien, conviene hacer dos precisiones, una sobre la voluntad y otra sobre la conciencia. En ocasiones la cuestión de la voluntad se ha confundido con un voluntarismo sobre las potencialidades históricas de ciertos sujetos y/o procesos. Esto no sólo ha llevado a errores “sociológicos” sino que la inscripción de expectativas que exceden la potencia del proceso ha conducido a derrotas políticas. Como dice Bloch “todo es posible allí donde las condiciones existen parcialmente suficientes, pero también es verdad, por la misma razón, que todo es fácticamente imposible allí donde las condiciones no existen en absoluto” (1977:153)

No se trata pues de una mirada complaciente (que confunde el legítimo lugar de la esperanza, del todavía-no, del crepúsculo hacia adelante, para usar el sugerente giro de Bloch) sino de la voluntad de asumir una tarea que requiere de trabajo, esfuerzo y actividad. La idea de conciencia histórica

ha generado dificultades por la ligazón con una Verdad que ha adquirido en la forma de “toma de conciencia”. Ahora bien, en un terreno dominado por la pérdida de la certeza en una verdad última (la ilusión de acceder a las cosas tal cual son) –algo que marca el escenario postpositivista- la conciencia no puede ser otra cosa que una posición en el mundo que asume desafíos históricos (y lo político como construcción de historia, activación de potencialidades). En efecto la conciencia no puede estar escindida de la comprensión histórica de las potencialidades de los procesos y sujetos (entre ellos el que investiga). Debe comprenderse entonces como la puesta en situación antes que el reencuentro con una esencia verdadera.

Voluntad y conciencia, tal como las concebimos, son terrenos inertes sin la inscripción del *poder-potentia* como condición para romper con las determinaciones del *poder-potestad*. El ejercicio de la potencia humana encuentra condiciones de posibilidad en los espacios colectivos. Incluso si pudiera concebirse la producción de un conocimiento por un individuo en soledad éste sería estéril sin la actualización de ese conocimiento como activación de lo potencial. El conocimiento como activación de potencialidades no es algo externo al proceso mismo de construcción y no depende de la voluntad del sujeto sino también de condiciones históricas y políticas.

El postulado epistemológico de la recolocación del sujeto tiene una correlación en el ámbito metodológico y, en el ámbito de las ciencias sociales críticas, la construcción de la subjetividad epistémica también implica una colocación histórica. Esta posición asume una idea de que el conocimiento social debe ser puesto en función de proyectos sociales tendientes a cumplir con postulados éticos (Dussel, 2006). En consecuencia, la construcción de esta subjetividad epistémica no sólo va en contra de una pretendida neutralidad valorativa –que ya es mucho en tiempos de la banalización del compromiso ético– sino que requiere de situarse *en y ante* las circunstancias con una pretensión de transformación: otra vez el conocimiento como praxis.

La epistemología crítica asume un fuerte componente político en tanto aborda los acontecimientos de la *polis* y sus circunstancias (local, nacional, regional y planetaria) y tiene una pretensión de elaborar conocimiento sobre ellos, de forma tal de transformarlos y de potencializar aspectos que puedan actualizarse en el futuro. La adopción de una postura, en este sentido, conlleva una actitud frente a la producción de conocimiento, una asunción de responsabilidades éticas y políticas en una actividad que puede estar en función de la reproducción del orden existente (manteniéndose en los parámetros establecidos) o en función de introducir transformaciones.

Por último quisiéramos anotar que si bien hablamos en singular (subjetividad epistémica) esto no indica una actividad individual, cuasi solipsista. La construcción de conocimiento y la transformación social son empresas colectivas, sociales, históricas y políticas. La subjetividad epistémica involucra por supuesto al individuo pero también a grupos, colectivos e instituciones que construyen en diferentes condiciones de posibilidad (este es un aspecto relevante y problemático al pensar en la elaboración de tesis que son estrictamente individuales). Un estudio sobre las subjetividades epistémicas presentes y circulantes en los espacios disciplinares e institucionales ayudaría mucho a un diagnóstico sobre el estado actual de las ciencias sociales. La reflexión sobre los modos de hacer ciencias sociales, por su parte, es una necesidad histórica para el pensamiento crítico.

Asumir la formación de una subjetividad epistémica a la altura de los tiempos agitados que nos tocan vivir no agota el problema de la construcción de conocimiento social relevante, riguroso y en perspectiva emancipatoria. Asumir el compromiso con una perspectiva crítica impone una serie de desafíos sobre los modos de plantear las investigaciones, problematizar el campo temático, definir estrategias de investigación, lenguajes y escrituras. Cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas (incluso técnicas) y políticas deben ser replanteadas para evitar una conjunción entre la pretensión de legitimidad epistémico-crítica y trabajos que evaden o diluyen la rigurosidad en el vocabulario.

La construcción de la subjetividad epistémica como momento de la investigación no recae ni en voluntarismo y en subjetivismo en tanto incorpora nociones de realidad social que no diluyen la realidad en las visiones de mundo de los investigadores. Allí encontramos uno de los grandes desafíos a la hora de plantear la investigación y un reencuentro con el constructivismo como un campo sugerente para desarrollos en esta perspectiva. En este horizonte, en el próximo apartado nos abocaremos a integrar las discusiones sobre la subjetividad epistémica y el constructivismo en algunas reflexiones sobre el quehacer de la investigación en el marco de los posgrados en ciencias sociales.

LOS DESAFÍOS EN LA INVESTIGACIÓN DE POSGRADO

La elaboración de investigaciones para obtener títulos de posgrado adquiere especial relevancia en un contexto en el que la configuración del sistema científico se ha profesionalizado de tal manera que impone como requisito

para acceder a determinados cargos, funciones e incluso plazas docentes, la obtención de títulos de posgrados (preferentemente doctorados)⁴⁸. En consecuencia una mayor cantidad de jóvenes investigadores eligen como parte de su formación la realización de tesis. En muchos casos la elaboración de ésta es la primera investigación de magnitud que los alumnos realizan, algunos becados a tiempo completo. La influencia de la realización de tesis como instancia de formación en la investigación no puede, por lo tanto, ser soslayada por la función bautismal y formativa que ha adquirido.

Hemos concordado con el pluralismo, por lo tanto estamos comprometidos con la admisión de un conjunto de formas de abordar el proceso de elaboración de tesis, las cuales en todo caso deberán dar cuenta de sus condiciones de producción, de alcance y validez en el marco de los posgrados. De hecho, modos alejados de los aquí propuestos son dominantes en muchos posgrados más ligados al *mainstream* que al pensamiento crítico. Admitir la pluralidad no significa renunciar al debate argumentado sobre las gramáticas de producción del conocimiento, sus potencialidades y limitaciones. En esta perspectiva nos gustaría alegar a favor de una posible –y urgente– compatibilización entre la investigación en contextos institucionales dedicados a impartir posgrados y la producción de conocimiento desde un enfoque crítico que no relega la rigurosidad, que cumple criterios expandidos en el campo pero no a costa de asumir perspectivas hegemónicas.

En este camino, el planteo de las investigaciones de grado y de posgrado implica asumir desafíos de colocación epistémica en consonancia con el constructivismo. Esta resituación podemos pensarla en diferentes campos que requieren ejercicios de posicionamiento. El lugar del sujeto epistémico en referencia a las condiciones institucionales en las cuales desarrolla su tesis. La producción de tesis se realiza en diferentes contextos institucionales, generalmente altamente profesionalizados (y a veces burocratizados). Verdaderos campos que definen lo válido y lo inválido, lo prohibido y lo permitido, cuyas dinámicas es preciso conocer y que como toda institución puede resistirse y explotar intersticios pero que albergan lógicas, procedimientos y temporalidades que inciden en el trabajo. En efecto será difícil que alguien obtenga una maestría o un doctorado sin realizar la tesis correspondiente si así lo estipula el programa del posgrado. Seguramente será impropio plantear una escritura colectiva si la reglamentación de la universidad consigna la realización de tesis individuales.

⁴⁸ Ecuador, por ejemplo, acaba de aprobar una reforma de educación superior en la cual impone como requisito para ser rector de una universidad poseer el título de doctor (PhD).

Los plazos para entregar informes, avances y el escrito final son aspectos que marcan el trabajo sobreimprimiendo una temporalidad que puede no ser la que requiera la labor de la investigación.

Los modos de institucionalización de la ciencia, sus criterios, fuentes de financiamiento inciden como una red sobre el estudiante en proceso de elaboración de su tesis. Esto no es frecuentemente explicitado aunque se encuentre a la vista de todos y es necesario *situarse* para tomar las decisiones en un campo que no determina pero insta condiciones de posibilidad. Sin embargo, las mismas instituciones son cristalización de relaciones sociales, producto de luchas que dejan marca, muchas con actores –docentes/investigadores– dispuestos a impulsar o conceder espacios destinados a producir un conocimiento desde esta perspectiva. Esto es parte de la recolocación de la subjetividad epistémica, incluso a la hora de elegir contextos institucionales para la formación de posgrado. En América Latina existen importantes centros que admiten –aunque a veces de modo subalterno– la conformación de experiencias críticas en la producción de conocimiento⁴⁹.

Por supuesto que es factible construir conocimiento riguroso por fuera de las instituciones universitarias y apartados del sistema científico nacional e internacional⁵⁰. Pero si la decisión es desarrollar actividades al interior del sistema es preciso también situarse. Situarse no significa adaptarse o aceptar las lógicas hegemónicas. Incluso si la decisión es resistir parámetros establecidos, disputar criterios de validación, las reglas que guían el quehacer científico y el *status quo* es imperioso tomar conciencia de esas condiciones para no pelearse con molinos de viento. Convertir el campo universitario y académico en un espacio de disputa política es una decisión tanto como permanecer y buscar acumular capital al interior de ese campo (como son las maestrías y los doctorados) o como habitar las comarcas de la producción de conocimiento social externo a las universidades, opciones estas que no son estancas.

La recolocación del sujeto en el espacio institucional y disciplinario en el que inserta su investigación es una tarea que puede realizarse co-

⁴⁹ Philippe Schmitter dice “Para quienes deseen practicar una ciencia política que sea crítica del poder establecido, sensible a la naturaleza distintiva, y capaz de explicar las complejidades de la vida política de la gente real, el consejo es “ir al oeste... y si es posible cada tanto, al sur”. Allí podrá cuestionar libremente los supuestos prevaletentes, desarrollar conceptos y métodos innovadores, estudiar temas significativos y, quizá, incluso influenciar el curso de los acontecimientos políticos (2003: 79).

⁵⁰ Boaventura de Sousa (2006), por ejemplo, aboga por una ecología de saberes que incluya el conocimiento científico como un modo entre otros de producir saberes humanos.

lectivamente mediante la producción de talleres de discusión y reflexión conjunta. ¿Por qué quiero cursar este posgrado y no otro? ¿cuáles son los requerimientos de la institución? ¿Cuáles son mis deseos en referencia al programa que elijo? ¿Qué espacios de la institución son los que me interesan? Son algunas de las preguntas que ayudan a problematizar al “sujeto posgraduando”.

El segundo terreno de recolocación epistémica del sujeto en el desarrollo de las tesis de posgrado se vincula con el proceso de situarse en/frente a la realidad que se pretende indagar y la problematización de ese terreno que lleva también a la reproblematicación del propio sujeto que investiga. Este punto también es frecuentemente invisibilizado y la consecuencia es la naturalización de los lugares en el proceso de investigación. El cuestionamiento, sin embargo, nos lleva a explicitar las concepciones que tenemos sobre *qué es y para qué* hacer ciencias sociales en América Latina. En este eje si asumimos las sugerencias del constructivismo no podemos olvidar que nuestra acción está “haciendo mundo”, produciendo realidad social, interviniendo en la producción, la reproducción o el cambio de la sociedad. Significa asumir, al fin y al cabo como dice Juan Gelman la “inocencia de no ser un inocente”, esta tarea también tiene su dimensión colectiva y exige aquello que sintetizábamos con Zemelman en voluntad de conocer y producción de conciencia histórica. Más allá de la individualidad de la tesis tanto la producción de conocimiento como la experiencia de formación en ámbitos de posgrado no dejan de ser relaciones sociales compatibles con espacios colectivos de trabajo.

El tercer aspecto en el cual el constructivismo brinda insumos para el desarrollo de las investigaciones de posgrado —y que tal vez subsume los momentos anteriores— radica en la centralidad de la construcción del objeto de investigación. Desde el constructivismo esta instancia exige la recolocación epistémica del sujeto y la contextualización institucional del estudiante de posgrado y se erige sobre la diferencia entre un tema de investigación y un objeto de investigación. El campo temático que se define como referencia de la investigación podemos pensarlo como el espacio de interés que el posgraduando comparte con otros (ciudadanos e investigadores) y que se considera relevante por el campo académico o que puede argumentarse como relevante para el desarrollo de una tesis de posgrado. Aquí frecuentemente nos topamos con el paso mecánico entre un área temática (desigualdad, migración, movimientos sociales, violencia, género etc.) y los casos de estudio (un barrio periférico, los alumnos de una universidad, un partido político, los migrantes de una comunidad, etc.). Sin embargo, desde la perspectiva

que venimos tratando la producción del objeto concita una intervención del sujeto que produce ese objeto, por lo tanto éste no puede entenderse simplemente como un aspecto de la realidad “recortado” de ella. El material que es independiente de nuestra voluntad, las relaciones sociales configuradas en determinadas condiciones, deben ser a su vez incorporadas en el objeto. En este sentido es clave la construcción del objeto porque exige del investigador su capacidad de utilizar una “lógica de la inclusión” en la elaboración de objetos de investigación lo necesariamente densos para incorporar dimensiones sociales e historicidad, y a la vez ser lo suficientemente precisos para ser abordados por investigaciones que en el caso de las tesis suelen tener un fuerte sesgo individual y un tiempo corto⁵¹.

La problematización del campo temático se transforma así en una de las principales tareas de las primeras etapas de la investigación (que acompaña a todo el proceso). Las preguntas que exploren dimensiones de las relaciones sociales a estudiar deben luego articularse para que la multitemporalidad y la complejidad de la realidad social puedan incorporarse al objeto, cuyo tratamiento generará conocimiento sobre las dimensiones incluidas. La valentía de las preguntas y su rigurosidad son elementos cruciales y la advertencia es fundamentalmente contra las preguntas de investigación que se limitan a la descripción de situaciones o cuya relevancia difícilmente pueda sostenerse. ¿Por qué me interesa este tema? ¿Cuál es su relevancia social, política y académica? ¿Qué quiero conocer que no se conoce? ¿Cómo incorporo en el objeto las dimensiones de movimiento, temporalidad (pasado-presente-futuro) y la complejidad? Son algunas preguntas posibles de formular a nuestro trabajo y a nosotros mismos. No existen buenas respuestas sin buenas preguntas. “Caminar preguntando” es un precepto metodológico fundamental.

Los desafíos de la investigación en las ciencias sociales latinoamericanas, con sus diferencias nacionales, regionales y locales, son de gran magnitud. No podemos abordar aquí con mayor exhaustividad estos campos del quehacer de los posgraduando en ciencias sociales, nos basta por ahora con dejar planteados algunos insumos para la discusión. Algunos comunes a la tarea de investigación en general y otros específicos de la tarea de producción de la tesis. La extensión de la reflexión sobre los modos de producción de conocimiento en el ámbito de los posgrados requiere también de la elaboración de espacios de debate sobre estos asuntos tanto

⁵¹ Las mismas reglamentaciones de los posgrados exigen explícitamente que el trabajo de tesis sea individual, más allá de que la dimensión colectiva y social en la producción de conocimiento.

en las instituciones (Talleres de Tesis) como promovido por los propios estudiantes que comparten los posgrados.

La reflexión sobre los modos de trabajar en los posgrados en ciencias sociales permanece en un estado incipiente en América Latina en tanto el abordaje de esta cuestión se ha reducido a la producción de manuales de orientación para la escritura de la tesis. Más escasa aún es la problematización de la enseñanza de la metodología y de la investigación. El constructivismo puede aportar para una revisión de las lógicas de producción de las investigaciones de posgrado, su influencia al respecto es insoslayable. El debate atañe a cuestiones epistemológicas y metodológicas, de diseños curriculares y de enseñanza de la metodología en un horizonte de recuperación de la dimensión humana y política del conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

En el tránsito de la investigación tanto de grado como de posgrado tiene aún más sentido la evocación que hace Jorge Luis Borges en *El Etnógrafo* cuando relata la historia de Fred Murdock, a quien un viejo profesor le sugirió que se internara dos años en una comunidad indígena para luego regresar, escribir su tesis y publicarla en la editorial de la universidad. Murdock así lo hizo, trabajando desde el alba al ocaso llegó a soñar en el idioma de los nativos de la región, a sentir el goce de alimentos extraños y a pensar con una lógica que contravenía a su formación. Como buen estudiante, tomaba notas en su cuaderno de campo pero las destruía, primero por no incomodar a sus anfitriones y luego porque ya les eran estériles. Un día el sacerdote le pidió que pusieran en orden sus sueños y se los confiara. El maestro escuchó al forastero y finalmente le reveló la doctrina secreta. Murdock se fue de la aldea una mañana, volvió a la universidad y relata Borges:

“Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no publicarlo.

—¿Lo ata su juramento? —preguntó el otro

—No es ésa mi razón —dijo Murdock —En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.

—¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? - observaría el otro.

—Nada de eso, señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

—*El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos*”.

Se trata de producir conocimiento y de transitar esos caminos para lo cual, como señalamos, se requiere método y postura.

FUENTES

- Archer, Margaret (2005) *Teoría social realista. Un enfoque morfogénico*. Alberto Hurtado Ediciones, Santiago.
- Bloch, Ernst (1977) *El principio esperanza*, Aguilar, Madrid.
- De la Garza, Enrique (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción*, Porrúa-UNAM, México.
- De la Garza, Enrique (2012) “La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano” en De la Garza Enrique y Leyva Gustavo eds., “*Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales*”, FCE, México.
- De la Garza, Enrique. (2001) “La epistemología crítica y el concepto de configuración” *Revista Mexicana de Sociología* 1/2001. pp. 109-127.
- Dussel, Enrique (1985) *La producción teórica de Marx. —Un comentario a los grundrisse—*, Siglo XXI, México.
- Dussel, Enrique (1998) *Ética de la Liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid.
- Dussel, Enrique (2001) “El programa científico de investigación de Karl Marx (ciencia social funcional y crítica)”, En Dussel, E. *Hacia una filosofía política crítica*. Deseclé, Bilbao.
- Dussel, Enrique. (1977), *Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana*. Editorial Extemporaneos, México.
- Gil Antón, M., (1997), *Conocimiento científico y acción social: Crítica epistemológica a la noción de ciencia en Max Weber*, Gedisa, Barcelona.
- Izuzquiza, Ignacio (2006), “Constructivismo, cibernética y teoría de la observación. Notas para una propuesta teórica. En *Historia y Epistemología de las ciencias*, 5, pp. 107-114
- Kosik, Karl (1976), *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
- Luhmann, Niklas (2006), *La sociedad de la sociedad*. Herder, Madrid.
- Marx, Carlos (1852), *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Varias Ediciones.
- Olivé, León (1998), “Constructivismo, pluralismo y relativismo en la filosofía y sociología de la ciencia”, en Solís, C. (ed.), *Alta Tensión*, Barcelona, Paidós, pp. 195-211.
- Olivé, León (2001), “Racionalidad y relativismo: Relativismo moderadamente radical” en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, pp. 267-294.
- Olivé, León y Pérez Ransanz, Ana comp. (1989), *Filosofía de la ciencia. Teoría y observación*. Siglo XXI-UNAM, México.

- Piaget, Jean (1992), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI Editores, México.
- Retamozo, Martín (2012) “Constructivismo: Epistemología y metodología” en De la Garza Enrique y Gustavo Leyva (eds.) 2012, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*, México, FCE/UAM.
- Schmitter, P. (2003), “Siete tesis (disputables) acerca del futuro de la ciencia política”, en *PostData*, núm. 9. Buenos Aires, pp. 59-80.
- Valencia, Guadalupe (2007), *Entre cronos y kairos. Las formas del tiempo socio-histórico*, Antrophos, Barcelona.
- Vasilachis de Gialdino Irene (2007), “El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales”, *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 8, 3, septiembre. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-6-s.htm>
- Vigotsky, Lev (2001), *Pensamiento y Lenguaje*, Paidós, Barcelona.
- Von Glasarsfeld, Ernest (2001), “The impact of Radical Constructivism on Science” *Fundatios of Science*, vol. 6, no. 1-3, pp. 31-43.
- Zemelman, Hugo (1987), “La totalidad como perspectiva de descubrimiento” *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLIX, Núm. 1. Enero-marzo, pp. 53-86
- Zemelman, Hugo (1992), *Los Horizontes de la Razón*. II Tomos, CRIM-Anthropos, Barcelona.
- Zemelman, Hugo (2005), *Voluntad de conocer*, Anthropos, Barcelona.

SOBRE EL TIEMPO PRESENTE

Notas acerca de la enseñanza del tiempo presente en las Ciencias Sociales⁵²

Alejandra González Bazúa

*La historia es objeto de una construcción cuyo lugar
no es el tiempo homogéneo y vacío,
sino el que está lleno de “tiempo del ahora”.*

Tesis sobre la historia,

WALTER BENJAMIN.

*Hay una cosa que se llama tiempo,
Rocamadour, es como un bicho que anda y anda.*

Rayuela, JULIO CORTÁZAR.

Escribir sobre el tiempo puede referirse tanto al acto de escritura acerca de él, como al hecho del transcurrir de las horas y minutos que pasan mientras se escribe. Estos breves comentarios pretenden hilvanar ambos sentidos, ya que las reflexiones acerca de la enseñanza del tiempo histórico están relacionadas con las formas de percibir, vivir y practicar el tiempo en el presente.

A lo largo de la historia, el tiempo ha sido un tema ineludible entre los seres humanos, los cuales han desplegado una infinidad de concepciones sobre el tiempo de diferentes formas. Mitos, creaciones poéticas, relatos, diseños o construcciones arquitectónicas, invenciones pictóricas, desarrollos tecnológicos, prácticas cotidianas, son todas ellas formas en la que está contenido el tiempo como una de las dimensiones constitutivas no sólo de lo material sino también de lo social.

El tiempo es irreductible, por lo tanto más allá de enunciar definiciones podemos establecer relaciones entre el tiempo y aquello que ayuda a

⁵² Una versión abreviada de este documento fue presentada como comentario a las ponencias de Guadalupe Valencia y Carlos Sandoval, en el marco del Coloquio Internacional “El estado actual de la enseñanza/aprendizaje de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en América Latina.

explicar. Duración de experiencias, cambios en el espacio, continuidades, transformaciones, velocidades, ritmos, pausas, extensiones, son frases o palabras que se relacionan con la experiencia de vivir en el tiempo.

Como lo apunta Guadalupe Valencia, “la tensión entre la experiencia del tiempo y su representación se expresa, también, en la tradicional dicotomía entre un tiempo objetivo, cronológico, medible y otro subjetivo”. El tiempo cronológico permite darle un orden a lo acontecido para poder pensarlo, significarlo; el tiempo histórico necesita del tiempo cronológico pero no se reduce a él. El primero puede explicarse como aquel que se reduce a la consecución de hechos, a la medida del movimiento. Desde la infancia aprendemos a ordenar la realidad y darle sentido a partir del tiempo cronológico, el cual es fundamental para establecer un primer orden. Los tiempos históricos pueden ser expresados también como temporalidades diversas que se empalman y alargan de formas complejas y contradictorias, que no siguen un orden ni linealidad homogénea o de fácil aprehensión. Los tiempos históricos son los que hacen del pasado una presencia en el presente y una dimensión de los futuros.

Las Ciencias Sociales enfrentan una serie de problemas complejos en la actualidad; uno de ellos se relaciona con el tiempo en términos de la existencia de un desencuentro entre las formas complejas de vivir y concebir el tiempo social con formas dominantes de enseñanza en las que se dificulta el ejercicio del pensar crítico porque el tiempo histórico es reducido en términos explicativos al pasado estático, inmutable, innecesario.

El tiempo se ha convertido en uno de los bienes comunes cuya expropiación y usos están directamente relacionados con las formas de producir ganancia. Como idea y práctica, es el tiempo una de las dimensiones en las que se percibe la ambivalencia y contradicción irreconciliable de la modernidad relacionada tanto con el trabajo y el disfrute, como con la valorización y acumulación de capital. Por lo tanto, al reflexionar sobre el tiempo presente se despliega esa ambivalencia de la modernidad en la que los tiempos vacíos, contingentes y mercantilizados, coexisten con temporalidades críticas y/o resistentes y con la necesidad de nombrarlas y transmitir las.

Una de las tareas de las Ciencias Sociales es pensar acerca de la incorporación del tiempo y el espacio como variables constitutivas de sus propios análisis y no solo como una especie de coordenadas cartesianas dentro de las cuales se ubican los hechos sociales. Sin embargo, esta tarea no solo está pendiente en las reflexiones implicadas en la producción de conocimiento teórico sino también en términos metodológicos.

Hay un chiste acerca de los filósofos que bien puede ser adaptado a los metodólogos. -¿Quiénes somos? - Se pregunta un metodólogo en tono de porra colectiva ante un auditorio lleno de metodólogos. -“Los metodólogos”- responden todos al unísono, -¿Y qué queremos?-, vuelve a preguntar aquel primer metodólogo. Entonces la respuesta ya no fue unísona. Dubitativo, un metodólogo pregunta -¿Defíneme lo que estás entendiendo por “querer”?- Otro más lejos replica -Volvamos a la pregunta inicial: ¿somos metodólogos?

Podríamos extender el chiste construyendo preguntas, quizá incluso de tanto alargarlo dejaríamos de reír y comenzaríamos a preocuparnos e incomodarnos por la extensión del acto de preguntar incesantemente.

Más allá de la parodia contenida en el chiste, lo cierto es que hay que arriesgarse a preguntar, a cuestionar nuestras afirmaciones incesantemente, a caminar preguntando, a interrogarnos, por ejemplo, sobre aquello que concebimos como tiempo presente. Pero también hay que arriesgarse a cerrar, a concluir, sabiendo que lo dicho está incompleto y es inexacto, pero puede explicar algo, decir, incitar a la acción o al pensamiento, porque el ejercicio del conocimiento no es una labor solipsista, sino colectiva, común. Si así lo asumimos, entonces aprenderemos asumiendo que nuestros puntos ciegos serán vistos y señalados por otros, entendiendo por “otros” no solo a los colegas con los que compartimos este presente, sino con muchos “otros” que vendrán. Conocer interrogando supone también la idea de caminar errando pero resignificando, en términos de conocimiento, el itinerario recorrido.

Volvamos a la idea del método como camino, incluso volvamos a la parodia para preguntarnos ¿Qué entendemos por camino? ¿Un trayecto ya marcado por que se transita? ¿Una vía por construir? ¿La jornada que comprende el desplazamiento de un lugar a otro? ¿Las señas que han de seguirse para llegar a algún lugar? ¿Camino como supuesto moral del que uno puede o no desviarse? ¿Camino como medio? ¿Camino como un espacio privilegiado para errar incesantemente? ¿Y qué hay del camino y su relación con el caminante, el rumbo, las compañías, el paisaje? ¿Cómo realmente aprehender de experiencias que no son propias pero que, en algunos aspectos, se revelan como espejos? ¿Cómo, por ejemplo, hacer nuestras otras temporalidades? ¿Reflexionamos profundamente acerca de nuestras propias miradas y de la forma de exponer a otros nuestra experiencia? ¿Miramos preguntando o sólo miramos, escuchamos y hablamos para confirmar imágenes ya construidas, para convencernos de lo que ya sabíamos? ¿Desde dónde nos miramos y dejamos que los demás nos mi-

ren? ¿Cómo conjuramos preguntas en la que estén contenidos diferentes caminos, temporalidades y espacialidades?

Si el primer gran reto a afrontar es que el sujeto encuentre un significado en aquello que aprende e investiga, podemos partir de la idea de la existencia de una crisis de las Ciencias Sociales en ese sentido, no hay mucha claridad sobre los rumbos y caminos. Sin embargo, este alargamiento de la crisis como eje explicativo ha provocado que no sepamos cuál es el antónimo de “crisis” y que, incluso, no podamos devolverle a la palabra “crisis” su dimensión constructiva, lo cual se relaciona con que el tiempo histórico dominante, basado en la idea de progreso constante, está siendo cuestionado no sólo desde la teoría, sino desde la misma existencia cotidiana.

Las reflexiones sobre metodología que buscan construirse a sí mismas como críticas, vivas y pertinentes, reconocen que es el incensante cuestionamiento de su propia historia y hacer lo que les otorga la cualidad de ser críticas; la metodología crítica se reconoce en su pasado y en ese reconocimiento es capaz de crear, conservar y descartar sus propias formas de constituirse como campo de conocimiento y práctica. En el presente, es importante no solo pensar acerca de las formas en que el ser humano ha aprendido a conocer y comunicar, sino relacionar el ejercicio del pensamiento crítico con la construcción de prácticas que remocan y/o sacudan las formas de producir y transmitir conocimiento.

El ejercicio crítico que abraza aquellas prácticas que queremos atesorar y la crítica aguda sobre aquello que queremos descartar, solo se hará colectivamente, compartiendo experiencias y aprendiendo a mirarnos en el mirar y hacer de otros, las cuales serán miradas si logramos aprehender otras temporalidades y a potenciar el tiempo del ahora, en el cual es indispensable reflexionar acerca de la dimensión histórica del conocimiento social y las formas en que se transmite

Si asumimos la idea de crisis como cualidad constitutiva de nuestra época, ¿qué temporalidad es pertinente para trascender la crisis como idea y realidad? No podrá ser la que ha convertido al tiempo en un cúmulo de instantes fragmentados y desligados; tampoco el tiempo del consumo en el que todo se convierte en viejo con una velocidad impresionante y lo nuevo aparece incesantemente como fetiche. Ni el tiempo del vacío y la incertidumbre, ni el del progreso enmascarado con el concepto de “utopía” que suele despojar a los sujetos de sus potencialidades presentes.

En ese sentido, la producción historiográfica y la enseñanza de la historia en varios ámbitos de lo social necesitan establecer nuevos diálogos con la metodología y nuevas prácticas en donde realmente se cuestione

al pasado, se camine preguntando y errando. Los diagnósticos sobre la enseñanza de la historia en términos generales no son muy alentadores; sin embargo, hoy día contamos no solo con un cúmulo de conocimiento histórico crítico, sino que el ejercicio de compartir experiencias diversas acerca de la metodología en la enseñanza de la historia es más común y se plantea como necesidad apremiante. En términos metodológicos, es decir, de caminos para investigar y enseñar historia, es indispensable recuperar el tiempo presente, el tiempo del ahora como perspectiva desde la cual se interroga no solo a los tiempos pasados sino a los que están por venir.

Como si la historia fuera un gran recipiente en el que está contenido el pasado, suele enseñarse plasmando en libros o en el pizarrón números redondos, planos, homogéneos, finitos, vacíos, todos ellos colocados en ese gran recipiente en el que se cruzan coordenadas de tiempos y espacios; a ese número después le sigue un enunciado corto que denota un suceso histórico importante. 1453: Caída de Constantinopla; 1492: Descubrimiento de América; 1789: Revolución Francesa; 1910: Revolución Mexicana; 1914: Primera Guerra Mundial; 1929: la Gran Depresión; 1959: Revolución Cubana, 1973: golpe de Estado en Chile; 1989: caída del Muro de Berlín; 1994: levantamiento zapatista; 2001: ataque a las Torres Gemelas.

Estas fechas y los enunciados simples que las acompañan no dicen nada por sí mismas; es la forma de relacionar tiempos, espacios, coyunturas, procesos, lo que hace que el conocimiento histórico sea o no pertinente para los sujetos históricos. Si lo que buscamos es construir formas distintas de construcción y transmisión de conocimiento que posibiliten la comprensión compleja y totalizadora de los procesos sociales desde la perspectiva del tiempo presente, es importante que las comunidades de aprendizaje y producción de conocimiento atiendan a las relaciones que colectivamente se van construyendo entre el conocimiento histórico y los saberes vitales que movilizan la vida cotidiana.

En términos generales, la enseñanza de la historia, desde la primaria hasta grados de educación superior, ha excluido al tiempo presente como uno de los ejes explicativos fundamentales. Por tiempo presente se entiende no el tiempo actual, inmediato o reciente, sino aquel relacionado y contenido de formas complejas en las formas de concebir el tiempo pasado y el tiempo futuro, el tiempo presente conjura y posibilita la existencia de otros tiempos.

La aprehensión de los tiempos complejos requiere de un trabajo de reflexión profundo que supone también practicar y sentir otras temporalidades. Existen tiempos pasados en el presente, pero también hay pasados

inexistentes, inasibles, acallados, olvidados, descartados. Lo mismo sucede con el futuro. Podemos conjurar temporalidades futuras sobre las cuales desplegamos ciertas seguridades, la temporalidad futura de la inmediatez no es la misma que la del futuro remoto. Es el tiempo del ahora desde el que se conjura la necesidad de futuro del sujeto histórico al hacerse de un conocimiento que no tenía, de aquel que le permite captar un ayer que no ha concluido para construir un mañana a partir de las historias truncadas que permanecen en la memoria como saldos que hay que cobrar a la historia⁵³

El tiempo presente puede ser concebido como arena fina que se va de nuestras manos al momento mismo de ser percibida, es un relámpago, un destello. Pero el tiempo presente también puede ser concebido desde una temporalidad más alargada en la que estén contenidas diversas sujetidades, diversos espacios.

Decía Walter Benjamin que “el materialista histórico aborda un objeto histórico única y solamente allí donde éste se le presenta como mónada”⁵⁴; esta frase perteneciente al apartado XVII de sus *Tesis sobre la historia*, el autor alemán defiende la historia que se hace no agregando hechos a un tiempo homogéneo y vacío, sino a partir de un principio constructivo en el que están contenidos tanto el movimiento de ideas como su detención. Así es posible peinar la historia a contrapelo, escuchar el pasado oprimido, el pasado que debe ser atrapado en el instante en peligro, es decir del momento en que quienes dominan buscan apropiárselo.

Para Benjamin en la idea de mónada reposa “preestablecida, la representación de los fenómenos como en su interpretación objetiva. Cuanto más elevado el orden de las ideas, tanto más perfecta será la representación en ellas contenida”; cada idea contendría la imagen del mundo. Y su exposición impondría como tarea la capacidad de dibujar esta imagen abreviada del mundo.⁵⁵ Así, partiendo de la metáfora benjamiana, podemos ir tejiendo enunciados y preguntas en la que estén contenidas, en términos metodológicos, las temporalidades monádicas.

En la enseñanza de la historia es común no cuestionarse acerca de los presentes contenidos en aquello que hoy en día se presenta como tiempo pasado. Las reconstrucciones históricas que explican hechos, coyunturas o procesos, fueron elaboradas en un presente determinado en el que está

⁵³ Valencia García Guadalupe, *Pensar al tiempo desde las Ciencias Sociales*, p. 20.

⁵⁴ Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, en <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf> (fecha de consulta: 10-10-12).

⁵⁵ Walter Benjamin, “El origen del trauerspiel alemán”, en *El origen del drama barroco alemán*, p. 245.

contenido no solo el pasado de lo acontecido sino los tiempos subsiguientes que lo han interpretado.

Por otro lado, es recurrente también la ausencia del tiempo presente en relación con la problematización de las fuentes con las cuales se construye la Historia. La idea benjamiana sobre la barbarie contenida en los documentos de cultura es una propuesta compleja en varias dimensiones, incluyendo la metodológica. Si los bienes culturales producidos por la humanidad son vistos atendiendo al horror contenido en la mirada de quien ve “no solo la fatiga de los grandes genios que los crearon, sino también de la servidumbre anónima de sus contemporáneos”,⁵⁶ ello supone elaborar explicaciones en la que sea posible suscitar el cuestionamiento sobre las afirmaciones y certezas que sostienen la vida cotidiana.

Un conocimiento histórico desde el cual sea posible el cuestionamiento profundo de las relaciones de poder y dominación es sumamente inquietante; incluso podríamos asegurar que en términos prácticos contiene un alto grado de complejidad porque no solo se cepilla la historia a contrapelo sino que se asume que el propio conocimiento histórico será sujeto de ser cepillado de la misma forma.

Igual de importante es atender las formas de periodizar la Historia. Si ella es presentada como un agregado de acontecimientos, coyunturas, hechos y datos sin ninguna o con poca relación, se cierra la posibilidad de plantear interrogantes en las que esté contenida la larga duración como perspectiva de aprendizaje. ¿Cuáles son las características de nuestro tiempo que nos alejan de la época de la Revolución Francesa? ¿Cuáles nos acercan? Han pasado cien años ya de los hechos coyunturales que enmarcan el inicio de la Primera Guerra Mundial ¿qué de ese entonces es tiempo presente reconfigurado? ¿cuáles instantes relampaguean ante nuestra mirada? A estas preguntas tendríamos que agregar las interrogaciones acerca de las complejidades espaciales contenidas en las representaciones geográficas de la historia. Al plantearse el conocimiento histórico como un desagregado de sucesos, se difumina la capacidad del sujeto de potenciar sus posibilidades históricas futuras.

Enseñar historia otorgándole centralidad al tiempo presente implica tanto construir una disposición colectiva en la que se abre el camino al cuestionamiento de las verdades y afirmaciones que se presentan como inmutables, como abrir el horizonte a las distintas posibilidades de significación, ello sabiendo que el ejercicio crítico siempre supone la existencia de puntos ciegos; significa también abonar a la posibilidad de construcción de nuevas verdades y afirmaciones o la reafirmación de conocimientos pa-

⁵⁶ Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, *Ibidem*.

sados. La crítica supone tanto el cambio como el atesoramiento de aquello que se quiere conservar.

Al colocar a la historia como una dimensión fundamental en la metodología de las Ciencias Sociales se abren caminos para reflexionar acerca de las relaciones entre construcción conceptual e historización de la misma, es decir entre teoría e historia. ¿Cómo pensar las temporalidades diversas contenidas en la historia en términos de producción de conocimiento teórico? Para Hugo Zemelman existe un desajuste en la teoría y la realidad que se pretende denotar en términos conceptuales, desajuste que requiere una resignificación de la teoría “a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas”.⁵⁷ Esta resignificación de la teoría relacionada con el pensar histórico tendría que criticar también las formas de enunciación de la historia y sus temporalidades.

Una propuesta para transmitir los tiempos del ahora es “destacar al infinitivo como modalidad de denotación, en cuanto permite apuntar a múltiples posibilidades temáticas”.⁵⁸ El uso del infinitivo en la explicación de la historia posibilita la enunciación de tiempo “como construcción de sentido desde exigencias colectivas por sujetos que también están en movimiento”. Así, habría que pensar en cómo narrar la historia no siempre desde el pretérito (anduvo, pasó, realizó, aprobó, pensó, dividió, luchó), sino del infinitivo, tiempo verbal que exige una gran reflexión para poder darle sentido y enlazar a palabras como andar, pensar, dividir, escribir, realizar, aprobar, luchar.

En definitiva se trata de explorar las consecuencias que tienen las formas gramaticales en el modo de pensar pero también de comportarse. Representa el desafío del movimiento tanto del sujeto como del “objeto” o de la “externalidad” en la construcción del enunciado, de manera de no restringirse a la simple atribución formal de propiedades.⁵⁹

La intención de reflexionar acerca de las formas en las que gramaticalmente se construye la historia es poder articular el tiempo subjetivo con aquello que está nombrando. Decía Julio Cortázar que habría que velar porque la palabra no se quedara atrás en el avance de la historia. Habría que preguntarse si las palabras y las formas de enunciarlas desde

⁵⁷ Hugo Zemelman, *Voluntad de conocer*, p. 66.

⁵⁸ Hugo Zemelman, *Pensar y poder*, 155.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 156.

las Ciencias Sociales no se encuentran acompasadas de los ritmos de la historia. Pareciera ser que la ciencia en general está urgida de nuevas formas de estructuración lingüística, de nuevas formas de decir, comunicar y transmitir conocimiento.

Si las representaciones dominantes sobre el tiempo presente lo presentan como desvirtuado, desesperanzado, acrítico, homogéneo, continuo, si de dar nuevo sentido al conocimiento y a sus metodologías se trata, tenemos que continuar con la reflexión acerca de nuestros discursos y prácticas desde una aguda mirada crítica. Si el futuro es un tiempo desprestigiado en el presente porque es incierto, riesgoso y vulnerable, nos queda la opción de reconfigurarlo. Uno de los caminos sugerentes es enseñar historia desde el mapa temporal presente, desde las múltiples temporalidades del ahora desplegadas en preguntas, desde una cartografía y calendario desde el cual podamos construir colectivamente una especie de *nostalgia del futuro* recuperando el potencial del conocimiento histórico.

FUENTES

- Bejamín, Walter, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, en <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf> (fecha de consulta: 10-10-12).
- Benjamin, Walter, *El origen del drama barroco alemán*, Editorial Taurus, Madrid, España, 1990.
- Elias, Norbert, *Sobre el tiempo*, FCE, México, 1989.
- Trepal Cristofol; Comes Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España, Editorial Graó. 2007.
- Valencia García Guadalupe, *Pensar al tiempo desde las Ciencias Sociales*, Cuadernos de Trabajo. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, Mayo de 2002.
- Zemelman Hugo, *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, México, Editorial Siglo XXI, 2012.
- Zemelman Hugo, *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Anthropos, México, 2005.
- Zemelman Hugo, *Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico*. Cerezo Editores, México, 2010.

LOS SENTIMIENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE INVESTIGACIONES: ARISTÓTELES, WEBER Y MARX

Ma. de los Angeles Sánchez Noriega A.

INTRODUCCIÓN

Expongo que toda propuesta teórica-metodológica contiene una perspectiva sobre los sentimientos, ya sea que el investigador la haga explícita o que esté implícita en su obra, e inclusive de que sea consciente o no de ella; por ende, enseñó a mis estudiantes la importancia de reconocer los sentimientos que tienen para iniciar y desarrollar cualquier proceso de indagación desde que formulan la pregunta de investigación y también a fijarse si el autor que están leyendo se refiere en algún momento a sentimientos; cómo lo hace y la importancia que tienen en su obra.

Naturalmente referirse o no de manera clara a los sentimientos que se tienen cuando se inicia un proceso de investigación académica y cuando éste se concluye con la presentación de un análisis teórico metodológico, depende de la importancia que se les otorgue para desarrollar el tema en cuestión; de la claridad que se tenga sobre su valor epistemológico, y de la posición que el autor de la propuesta asuma con respecto a una de las polémicas más importantes por las que ha atravesado la reflexión humana en todos los tiempos, que es la que se refiere a las interconexiones que existen entre el pensamiento y el sentimiento; entre el razonamiento y la emoción y también a las posibilidades de tratarlas como entes separados, de analizarlas como *cosas* (en términos de Emile Durkheim) y como cosas diametralmente diferentes una de la otra, y luego, en un giro epistemológico completo, integrarlas en el discurso, construyendo una nueva dimensión cognitiva.

Muestro que tres grandes científicos, en las correspondientes etapas históricas en las que vivieron y en el horizonte cognitivo en el que se hallaban, incorporaron en una o varias de sus obras, la perspectiva que tenían acerca de los sentimientos y de su importancia y los consideraron

en sus propuestas teórico-metodológicas, ellos son Aristóteles, (384-322); Carlos Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920).

DE LA UNIDAD A LA INCOMPATIBILIDAD

El tema de qué son los sentimientos, cómo se construyen, para qué sirven, si pueden, o no, educarse y con qué fines, permea la historia de la reflexión teórica de oriente a occidente; desde los filósofos griegos en la época clásica hasta los intelectuales posmodernos se han ocupado de ellos, porque como afirma Agnes Heller, “Hay teoría de los sentimientos desde que existe pensamiento teórico”.⁶⁰

Antes de que el estudio del universo se fragmentara, y se crearan todas las disciplinas que dividieron el conocimiento en grandes áreas, como son las ciencias naturales; las sociales y las humanidades, sin olvidar las matemáticas y la lógica, el análisis de lo humano se abordaba como unidad integral y compleja; hasta las enfermedades se explicaban no por la acción de algún virus o microbio; ni por la calidad de los alimentos ingeridos, ni por algún tipo de contaminación, sino por perturbaciones en las funciones del organismo, causados por emociones negativas exacerbadas y persistentes. Hipócrates y sus discípulos establecieron los fundamentos de la medicina como conocimiento científico, al sustentar la idea de que cualquier enfermedad tenía su origen en las diferentes cantidades en que el organismo producía alguno de los cuatro humores, sangre, pituita, bilis y atrabilis, fruto, a su vez, del comportamiento del individuo.⁶¹

Uno de los textos que Hipócrates elaboró con el apoyo de sus alumnos se refiere a la “enfermedad del amor”, en el cual parten del supuesto de que el cerebro, como director del organismo, es el responsable de cualquier sentimiento, incluida la tristeza, las lamentaciones, los temores, etcétera.⁶²

La idea de que las enfermedades se producen como resultado de emociones persistentes, convertidas en sentimientos, todavía está presente en algunos pueblos originarios en distintas partes del mundo; el miedo, la tristeza, el enojo se consideran causantes de muchas enfermedades.

⁶⁰ Agnes Heller, *Teoría de los sentimientos*, México, Ediciones Coyoacán, primera edición, 1999. p. 7.

⁶¹ Manuel Cabello Pino, *La corriente científico-filosófica de la enfermedad de amor en la Grecia clásica: Hipócrates, Platón y Aristóteles*, http://www.anmal.uma.es/numero33/Enfermedad_amor.pdf#4.

⁶² *Ibidem.* p.31.

En México, un indio rarámuri refiere que en su pueblo se da el siguiente consejo: “Nunca tengas rabia. Por eso se descomponen las cosas. El tiempo anda mal, hay enfermedad, sequía, relámpagos y pasan muchas cosas que no suelen pasar. ¡Anda siempre sereno!”⁶³

Desde fines del siglo XIX, aunque no necesariamente a un ritmo sostenido, la psicofísica y más recientemente la neurobiología, han aportado sus conocimientos para la comprensión de los mecanismos que inciden en las emociones y, en otro nivel, aunque estrechamente vinculado, en los sentimientos.

Conviene puntualizar desde ahora que sentimientos y emociones no son lo mismo, aunque suelen confundirse.

Volver la mirada para analizar ese ámbito tan propiamente humano, permite comprender al individuo en su complejidad, al mismo tiempo que en su simpleza; en su evolución socio-cultural paralelamente con su ser primitivo.

Algunos autores afirman que la radical separación entre las ciencias, las naturales de las sociales y humanas, coincide con el surgimiento de los Estados-nación modernos, los cuales se instituyen impulsados por los afanes del principio de la ganancia económica (Marcos, 2012: 87). Desde entonces, todo el conocimiento usado por el Estado y las fuerzas dominantes, se caracteriza por el autoritarismo en la división y articulación de los conocimientos, aunque, según González Casanova, tuvo su origen en Aristóteles “ejemplo de un estilo autoritario que hace de la disciplina una forma de dominación del conocimiento.” (González Casanova, 2005: 20).

Precisamente porque ese autoritarismo en la división y articulación del conocimiento ha sido la tendencia hegemónica, vale la pena conocer y dimensionar los aportes de insignes filósofos e investigadores que han buscado la unidad y las diferencias del saber científico y humanístico a través de múltiples reflexiones y variadas clasificaciones; aquí es en donde recuperar el análisis de las emociones y los sentimientos que hacen Aristóteles, Marx y Weber cobra una dimensión inusitada sobre todo porque ninguno de los tres alcanzó el renombre que actualmente tiene por sus estudios sobre las emociones y sentimientos, aunque, paradójicamente, su visión de la sociedad de su época y sus propuestas para mejorarla se asientan en una concepción integral del ser social.

El doble estatuto del ser humano, como totalmente dependiente de la naturaleza biológica, física y cósmica, por una parte, y, por otra, como

⁶³ Romayne Wheeler, *La vida ante los ojos de un rarámuri*, Creel, Chihuahua, México, Ágata, 1998, p.89.

completamente sujeto de la cultura, es decir, del universo de la palabra, del mito, de las ideas, de la razón, de la conciencia, (Cfr. Morin, Kern, 1993: 61) ha sido, como se expone a continuación, la visión integral y compleja de Aristóteles, Marx y Weber. Se trata de exponer a) Qué son y cómo se forman los sentimientos, c) para qué sirven y d) cómo se educan.

El estudio histórico-genético de los sentimientos emerge con toda su riqueza al integrar en nuestros análisis interdisciplinarios las perspectivas de pensadores que hoy son considerados clásicos, y cuyos aportes nos permiten reconocer a la especie humana en su carácter de totalidad compleja y, sobre esta base, imaginar posibilidades de creación y recreación de condiciones naturales, sociales y políticas que busquen su rehumanización.

ARISTÓTELES Y EL ANIMAL POLÍTICO

Aristóteles no desarrolló una teoría de las emociones en una obra específica, sino que sus postulados están contenidos en varias de sus obras. En su tiempo, había dos teorías contrarias acerca de lo que eran las emociones, la de los *físicos*, quienes concebían las emociones como fenómenos corporales y la de los *dialécticos*, para los cuales eran fenómenos mentales; él discrepa de ambas teorías porque le parecen parciales, ya que una sólo destaca el principio *material*, mientras que la otra atiende sólo al principio formal.

En la *Ética Nicomaquea* expone que las afecciones del alma se expresan en el cuerpo acompañadas de placer o de dolor, y afirma que llama pasiones al deseo, la cólera, la audacia, la envidia, la alegría, el sentimiento amistoso, el odio, la añoranza, la emulación, la piedad, y en general a todas las afecciones a las que les son concomitantes el placer o la pena. (Trueba: 2009, s/n)

Los seres humanos –sostenía– estamos integrados por dos tipos de facultades, las sensitivas y las intelectuales. Las facultades sensitivas son externas e internas; dentro de las externas se incluyen los cinco sentidos: tactos, gusto, vista, oído, olfato, mientras que las internas son el sensorio común, que consiste en la facultad sensible por la que sentimos los actos de los sentidos externos; la memoria y la imaginación. Las facultades intelectuales están constituidas por el entendimiento agente que es el que realiza la abstracción de las esencias mediante las ideas y el entendimiento paciente que es el que las recibe.

Considera que todo conocimiento humano es intelectual, aunque su origen está en las sensaciones, por ello la teoría de las emociones que

Aristóteles esboza se sustenta en que son afecciones psicofísicas complejas que involucran: alteraciones y procesos fisiológicos; sensaciones de placer y/o dolor; estados o procesos cognitivos como sensaciones; impresiones sensibles o racionales, como las fantasías; creencias o juicios; actitudes y disposiciones ante el mundo y deseos o impulsos. (Trueba: 2009, s/n)

De esta manera Aristóteles establece la dialéctica de las emociones; por una parte, son reacciones psicofísicas individuales que se expresan como placer o dolor; por otra, son construcciones socioculturales. Las emociones son racionales cuando satisfacen cuatro requisitos: 1. Son adecuadas a los objetos y situaciones que las provocan; 2. Son proporcionadas respecto a sus objetos intencionales o a sus causas, en grado, intensidad y duración; 3. Son experimentadas de modo apropiado y 4. Están orientadas a fines o bienes normativamente apropiados.

Es la educación la que posibilita que las acciones y las emociones de las personas conformen una buena disposición moral, lo cual se logra solamente a través de la *vida política*, que es la forma de vida propia del *animal político*, pero, ¿qué es exactamente lo que esto significa? el Estagirita afirma:

Es evidente que el hombre es un animal político en mayor grado que las abejas o que cualquier otro animal gregario. La naturaleza, como decimos con frecuencia, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que posee el don del discurso... (Marcos, 2010, T. II: 1835)

Al ser el hombre el único que posee palabra, resulta ser el más político de todas las especies gregarias:

Y mientras la sola voz es una indicación de placer o dolor, por lo que se encuentra en otros animales, [porque su naturaleza alcanza a percibir el placer y el dolor y comunicárselo los unos a los otros, pero no más] el poder del discurso tiene por designio manifestar lo ventajoso y lo perjudicial, y consecuentemente, asimismo lo justo y lo injusto. (Marcos, 2010, T. II: 1835)

Como puede apreciarse, la dialéctica de la palabra, como acción y como reflexión, está claramente planteada en el pensamiento aristotélico; el diálogo, diría Hanna Arendt es lo que distingue al ser humano, al *animal político*.

La vida política conforma una manera de pensar, de sentir, de actuar, que se construye en la práctica, en la experiencia, definiéndose como la ciencia y el arte de vivir en comunidad y cuyo único fin es lograr la realización del hombre, como individuo y como especie, en otras palabras, el objetivo de la vida política es la felicidad.

Por ello Aristóteles afirma que aquél que no puede o no necesita vivir en comunidad sólo puede ser una bestia o un dios. Considera que toda emoción y toda acción tienen dos extremos, uno por exceso y otro por ausencia:

El justo medio es ‘lo que dista igualmente de uno y otro de los extremos... más con respecto a nosotros, el medio es lo que no es ni excesivo ni defectuoso, pero esto ya no es uno ni lo mismo para todos... el término medio no es de la cosa, sino para nosotros.’ ” (Suárez, 2009: 35)

Por ello, el hábito de comportarse de acuerdo con el justo medio es lo que da forma a la vida sabia, sinónimo de política, esta forma de vida constituye un magisterio, una dignidad que se conquista, una maestría educativa que supone un ejercicio cotidiano, gracias al cual se consigue privilegiar el bien común antes que el propio. Si bien esta condición es la máxima a la que puede aspirar el ser humano, para alcanzarla es menester transitar por alguna de las dos únicas especies o modalidades de vida política que han existido y existirán, que son la vida republicana o comunitaria, es decir, una vida libre y justa que se obtiene gracias a la valentía ciudadana, que es su virtud cardinal y, en un peldaño superior, a la vida noble, magnánima y bienhechora. (Cfr. Marcos, 2012: 8-15)

Los tres niveles o grados se refieren pues, a formas de gobierno, del propio y del que se ejercita en función de los demás; en la práctica resulta imposible separarlos, por ello Patricio Marcos afirma que la autoridad es el objeto primordial de la ciencia y el arte políticos, siempre y cuando se entienda por autoridad la que se efectúa para beneficio de los gobernados y en la que sólo por casualidad se benefician los propios gobernantes, Marcos en la obra citada afirma:

No hay política sin político, el *zoon politikón* o animal político de los antiguos, definido en contraposición al animal de poder quien busca esencialmente su propio beneficio y sólo por accidente el de los gobernados.

La vida política, vida en el sentido más pleno, contiene tres aspectos más, su carácter verdadero, en flujo constante; los valores que promueve, que hacen del hombre político uno de buena naturaleza y la identificación del gobierno propio con la autoridad.

Aristóteles, en la Ética a Nicómaco, sostenía que la comunidad no está compuesta por seres iguales, sino por individuos diferentes y desiguales, que se igualan mediante los intercambios, de tal suerte que la comunidad económica se fundamenta en el intercambio de servicios, mientras que la

comunidad política nace de la igualdad, basada en la amistad: “porque la amistad, según se dice, es igualdad” y, como se dijo antes, el sentimiento amistoso es una de las pasiones que Aristóteles reconoce.

En otra sección, de la misma obra, el *Estagirita*, después de analizar los distintos tipos de amistad, insiste en que todas las comunidades son parte de la comunidad política y todas las amistades se corresponden con las diferentes clases de comunidad. El elemento político que está contenido en la amistad es el diálogo veraz, a través del cual cada uno de los amigos puede entender la verdad inherente a la opinión del otro; el amigo comprende cómo y bajo que articulación específica el mundo común se le presenta al otro, es decir, puede ver el mundo a través del punto de vista del otro, que permanece como un individuo diferente, el diálogo es pues, lo que constituye el conocimiento político por excelencia. Y la falta de conversación, de dialogo, es causa de rupturas, de separaciones, de la descomposición de la comunidad, afirma: “Muchas amistades desató la falta de coloquio,” afirma en el multicitado libro.

Aristóteles aporta la idea fundamental de que todas las emociones son emociones políticas, puesto que corresponden a la esencia del hombre, del animal político al que define por su capacidad de diálogo. Éste atributo cobra su verdadera importancia al ponerse al servicio de los demás, al convertirse en instrumento para ejercitar las virtudes con el objetivo de alcanzar una vida buena, es decir, una vida feliz. De esta manera, Aristóteles resuelve una polémica que ha transitado a lo largo del pensamiento político, que consiste en determinar, cuando existen discrepancias, cuáles son los derechos que deben prevalecer, los del individuo o los de la comunidad; esta disyuntiva es falsa pues para él no existe contradicción entre los intereses del animal político y los de la polis; entre el ciudadano y la comunidad política.

Por otra parte, vale la pena hacer notar que la separación ideológica y por lo tanto artificial, producto de la ilustración, entre la ciencia política, la ciencia por excelencia y la ética, no tiene cabida en el pensamiento aristotélico, como afirma Enrique Suárez: “La ciencia política es la ciencia que educa el amor a la justicia, y el bien de la comunidad; las virtudes cívicas. La ética nos indica los caminos para ejercitar la virtud personal” (2009:46) Una sin la otra no puede existir.

CARLOS MARX Y LA ENAJENACIÓN

A pesar de las enormes posibilidades que actualmente se tienen para acceder a la bibliografía marxista, e ir, como dijera el filósofo Louis Althusser, “a las fuentes” pocas obras han sido tan desgajadas, mutiladas, parcializadas, deformadas y malinterpretadas como las de Carlos Marx.

Este hecho se comprende en función de la amenaza tan grande que la comprensión de su obra y la creación y puesta en práctica de estrategias liberadoras de los pueblos y los hombres supone para el sistema de explotación capitalista y sus ideólogos, pues:

El legado teórico, político y moral del pensamiento crítico que viene de Marx continúa siendo el más importante para estudiar las contradicciones y la dialéctica de la explotación en un sistema capitalista complejo. (González Casanova, 2005: 220-221)

En efecto, los intentos fallidos de instaurar sistemas llamados “socialistas” en Rusia, y en varios países de Europa del Este, regímenes imbuidos de tales peculiaridades, ajenas la mayor parte de ellas al pensamiento marxista, el marxismo-leninismo, el maoísmo y otras modalidades que condujeron a los científicos sociales años después crear el concepto de “socialismo real” para contraponerlo al modelo planteado originalmente por su creador; las tensiones y los conflictos mundiales que caracterizaron a la llamada “guerra fría” lucha por el dominio económico, político e ideológico entre las potencias mundiales de esa época, los Estados Unidos de Norteamérica y la entonces llamada Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, lucha exacerbada por las graves dificultades que la potencia hegemónica le ha impuesto al único país socialista de América Latina, Cuba, obligan a desenmarañar la trama que oculta nuevas dialécticas y nuevos actores en las relaciones de explotación universales, relaciones que hacen crisis aumentando los niveles de desempleo de grandes masas humanas y que se agravan debido a fundamentalismos religiosos que, de una u otra manera, están presentes en el pensamiento universal.

En este contexto en el que los conflictos sociales exigen la creación de nuevas perspectivas sociopolíticas, conocer el pensamiento marxista respecto del hombre y sus emociones, representa una posibilidad cognitiva, política y ética.

Por eso es importante comenzar por abordar el malentendido más significativo que hay sobre el pensamiento de Marx, el cual consiste en creer que él concebía que la principal motivación psicológica del hombre es la búsqueda de ganancia y de bienestar económico, y que la obtención

de la utilidad máxima es el incentivo básico no sólo del individuo, sino de toda la especie. También existe el falso supuesto de que Marx descuidó el estudio de la persona, sobre todo, respecto a su dimensión espiritual, y para redondear esta creencia equivocada se alude a la crítica que hace de la religión, equiparando la espiritualidad con la religión institucionalizada. Estos juicios se complementan con la idea de que Marx pugnaba por construir una sociedad y un mundo en el que millones de individuos renunciarían a su libertad a cambio de que sus necesidades materiales estuvieran satisfechas. (Cfr. Fromm, en línea: 5-21)

Ninguna de estas ideas corresponde a la filosofía marxista. Marx era ante todo un humanista, cuyo fin era:

...la emancipación espiritual del hombre, su liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza. (Fromm, 2012: 15)

Este es el contenido de su principal obra filosófica, *Los manuscritos económico-filosóficos*, en donde expone su concepción del hombre, de la enajenación y de la emancipación. Para abordar su contenido, no está por demás recordar que en la terminología filosófica el materialismo se refiere a una concepción que sostiene que la materia en movimiento es el elemento fundamental del universo; mientras que el idealismo sostiene que son las ideas o las esencias incorpóreas las que constituyen la trama del mundo; en este sentido se afirma que Platón fue un idealista, mientras que Aristóteles fue materialista.

Sin embargo, al considerar que la materia en movimiento es la esencia del universo, Marx no cayó en el materialismo mecanicista que es aquel que sostenía que todos los fenómenos mentales y espirituales, los sentimientos e ideas podían explicarse como resultado de procesos corporales químicos, “y que el pensamiento es al cerebro como la orina a los riñones.” (Fromm, 2012: 21)

Marx se opuso a este tipo de razonamiento argumentando que ese materialismo abstracto de los naturalistas dejaba a un lado el proceso histórico. En la *Ideología Alemana*, texto en el que Marx y Engels realizan una profunda crítica a la filosofía posthegeliana, afirman que:

“...al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana, que desciende del cielo sobre la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo. Es decir, no se parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre

predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida.” (Marx- Engels, 2014: 21).

En otras palabras, de acuerdo con Fromm, lo que Marx y Engels se proponen en esa obra de manera particular, específica, es demostrar que la moral, la religión, la metafísica y todas las formas de ideología no brotan de manera mágica en la mente de los hombres, sino que corresponden a las formas en las que producen su vida material y sus intercambios y, cuando estas formas cambian, se transforman también los productos del pensamiento. (Fromm, 2012: 206).

Aunque al principio de la historia el hombre está irremediamente atado a la naturaleza, en su proceso de evolución transforma su relación con ella y, al hacerlo se transforma a sí mismo, por ello para Marx la característica principal del hombre es que hace su propia historia, es su propio creador.

Sin embargo, la autocreación (el ser creador de sí mismo) requiere de un algo que permita expresar, dar a conocer lo que existe en la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir también para mí mismo; y el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres.” (Marx-Engels, 2014: 21)

De esta manera, el hombre en general se presenta como un ser reconocible y determinable, que puede definirse no sólo biológica, anatómica, fisiológica e inclusive psicológicamente; se caracteriza por el “*principio del movimiento*” entendido como impulso, como vitalidad creadora, como energía; “la pasión humana es la fuerza esencial del hombre buscando enérgicamente su objeto”. Al mismo tiempo la naturaleza humana está históricamente condicionada por cada época. (Fromm, 2012: 36). De acuerdo con esta distinción Marx consideraba dos tipos de impulsos y apetitos humanos, los *constantes* y *fijos*, como el hambre y el instinto sexual, que son parte integrante de la naturaleza humana y sólo pueden modificarse en la dirección que adoptan en las diversas culturas y los apetitos *relativos*, que no son parte constituyente de la naturaleza humana y que se originan en ciertas estructuras sociales y en determinadas condiciones de producción y comunicación.

El trabajo enajenado, propio del modo de producción capitalista se caracteriza, precisamente, porque altera, porque invierte, porque trastoca las características mismas, tanto naturales como espirituales, intrínsecas al proceso de apropiación y transformación de la naturaleza, al respecto Marx afirma en los *Manuscritos de economía y filosofía*:

El hombre es inmediatamente ser natural. Como ser natural, y como ser natural vivo, está, de una parte dotado de fuerzas naturales, de fuerzas vitales, es un ser natural activo; estas fuerzas existen en él como talentos y capacidades, como impulsos; de otra parte, como ser natural, corpóreo, sensible, objetivo es, como el animal y la planta, un ser paciente, condicionado y limitado; esto es, los objetos de sus impulsos existen fuera de él. En cuanto objetos independientes de él, pero estos objetos los son objetos de su necesidad, indispensables y esenciales para el ejercicio y afirmación de sus fuerzas esenciales. El que el hombre sea un ser corpóreo con fuerzas naturales, vivo, real, sensible, objetivo, significa que tiene como objeto de su ser, de su exteriorización vital objetos reales, sensibles, o que sólo en objetos reales sensibles, puede exteriorizar su vida. (Marx, en línea: 50)

De esta manera, la manifestación de la vida humana consiste en la producción de objetos sensibles, la existencia misma se demuestra y expresa en la producción de objetos; pero al convertirse el trabajo en una mercancía intercambiable por dinero, 1. Convierte a la naturaleza en algo ajeno al hombre; lo hace ajeno de sí mismo, de su propia función activa, vital, que es la producción de objetos; 3. “Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, *su esencia humana*” y 4. Promueve el enfrentamiento de un hombre contra otro y con el trabajo y el producto del trabajo de otro. (Marx, 2013: 141, 144, en cursivas en el original)

Todo ello, porque el hombre deja de ser libre para elegir qué, cómo, cuándo, por qué y para quién producir, el trabajo se ha convertido, dice Marx, en una forma de esclavitud, por eso, afirma también que en el único momento en el que el hombre se siente libre, es cuando puede elegir qué hacer, y esta libertad se limita a la realización de actividades vitales, por ejemplo, comer, tener relaciones sexuales, entre otras.

Ahora bien, si el dolor y el sacrificio del trabajador al producir mercancías implica la alegría y el goce de otro, que es el comprador de su trabajo, Marx es profundamente crítico al referirse al significado del dinero, a las funciones que cumple el dinero:

“...transforma a las fuerzas *esenciales humanas y naturales* en puras representaciones abstractas y por ello en *imperfecciones*, en dolorosas quimeras, así como, por otra parte, transforma las *imperfecciones y quimeras reales*, las fuerzas esenciales realmente impotentes, que sólo existen en la imaginación del individuo, en *fuerzas esenciales reales y poder real*. Según esta determinación, es el dinero la inversión universal de las *individualidades*, que transforma en su contrario, y a cuyas propiedades agrega propiedades contradictorias. Como tal potencia *inversora*, el dinero actúa también contra el individuo y contra los vínculos sociales, etc., que se dicen esenciales. Transforma la fidelidad en infidelidad, el amor en odio, el odio en amor, la virtud en vicio, el vicio en virtud, el siervo en señor, el señor en siervo, la estupidez en entendimiento, el entendimiento en estupidez. Como el dinero, en cuanto concepto existente y activo del valor, confunde y cambia todas las cosas, es la *confusión* y el *trueque* universal de todo, es decir, el mundo invertido, la confusión y el trueque de todas las cualidades naturales y humanas. Aunque sea. Cobarde, es valiente quien puede comprar la valentía. Como el dinero no se cambia por una cualidad determinada, ni por una cosa o una fuerza esencial humana determinadas, sino por la totalidad del mundo objetivo natural y humano, desde el punto de vista de su poseedor puede cambiar cualquier propiedad por cualquier otra propiedad y cualquier otro objeto, incluso los contradictorios. Es la fraternización de las imposibilidades; obliga a besarse a aquello que se contradice.

La necesidad de dinero es una necesidad real creada por la economía moderna y la única necesidad que ésta crea, —escribió en los *Manuscritos económico-filosóficos*—, esto se demuestra subjetivamente, en parte porque por el hecho de que la expansión de la producción y de las necesidades “se convierte en una servidumbre *ingeniosa* y siempre *calculadora* de los apetitos inhumanos, depravados, antinaturales e *imaginarios*.” (Fromm, 2012: 37, las cursivas son del original) Difícil negar que en la concepción moderna el bien supremo consista en la acumulación de bienes externos que, supuestamente garantizan el disfrute de la vida:

...una elección particular que ha logrado generalizarse y dominar al mundo [...] hasta volverse sinónima de vida feliz, el ‘sueño hecho realidad’ angloamericano que hoy pasa a ser un rasgo decisivo de nuestra cultura contemporánea. (Marcos, 2012:49)

Al mundo contemporáneo en el que reinan los valores trastocados, en donde el dinero puede transformar al estúpido en genio, como dijera

Carlos Marx, sólo queda enfrentarlo mediante el esfuerzo de un cambio de consciencia, empeñándonos en adquirir una verdadera conciencia de la realidad, en vez de deformarla mediante racionalizaciones y ficciones, entonces también podemos cobrar conciencia de nuestras necesidades humanas reales y verdaderas. (Fromm, 2012: 33)

En este contexto de actividad transformadora, de construir-nos una consciencia conciente, es cuando los sentimientos cobrarán su verdadera importancia, jugarán su verdadero papel de humanizarnos:

Supongamos que el *hombre es hombre* y que su relación con el mundo es una relación humana. Entonces el amor sólo puede intercambiarse por amor, la confianza por la confianza, etcétera. Si quieres influir en otras personas debes ser una persona que estimule e impulse realmente a otros hombres. Cada una de tus relaciones con el hombre y la naturaleza debe ser una *expresión específica*, correspondiente al objeto de tu voluntad, de tu *verdadera vida individual*. Si amas sin evocar al amor como respuesta, es decir, si no eres capaz mediante la *manifestación* de ti mismo como hombre amante, de convertirte en *persona amada*, tu amor es impotente y una desgracia. (Marx, 2013:221-222)

Del carácter de la relación entre el hombre y la mujer puede desprenderse, observarse hasta dónde el *hombre* se ha convertido y se ha concebido como *especie*, como *ser humano*.

La relación del hombre con la mujer es la relación *más natural* del ser humano con el ser humano. Indica pues hasta qué punto la conducta natural del hombre se ha hecho humana y hasta donde su esencia humana se ha convertido en esencia natural para él. También demuestra hasta dónde las necesidades del hombre se han convertido en necesidades humanas y, en consecuencia, hasta qué punto la otra persona, como persona, se ha convertido en una de sus necesidades y en qué medida es en su existencia individual, al mismo tiempo, un ser social. (Fromm, 2012:42)

Enfocar el estudio y la enseñanza del pensamiento marxista a través de conocer sus planteamientos sobre las emociones reivindica al Marx profundamente humanista, cuyo interés fundamental es la liberación de la especie humana de la máxima esclavitud posible: el trabajo enajenado.

MAX WEBER Y LAS EMOCIONES EN EL ESPÍRITU DEL CAPITALISMO

Si para Carlos Marx el trabajo enajenado, producto de las relaciones de producción capitalistas es el sino de nuestro mundo caótico, pues la enajenación se multiplica en todas y cada una de las esferas de la vida social, e impone en ellas sus propias contradicciones creando un variado entramado de formas de enajenación que sólo se reproducen mediante la coerción; para Max Weber es la ética protestante, para la cual el trabajo es el único recurso que entraña la dignidad humana y, por lo tanto, el que puede dar sentido de vida, el origen del capitalismo.

Heredero del historicismo alemán, Weber hace suyas las exigencias relacionadas con la “comprensión de sentido”; el “individuo histórico” la teleología, pero a la vez se interesa por construir una ciencia fundada en procedimientos distintos a los de las ciencias naturales, como fuera la propuesta de su maestro Wilhelm Dilthey, que satisficieran los requisitos de precisiones conceptuales, formulación de enunciados causales y la comprobación empírica de los mismos.

En *la Ética protestante y el espíritu del capitalismo* Weber constata que la religión protestante es la que se distingue en las propiedades y empresas capitalistas y, también, en las esferas superiores de las clases trabajadoras, sobre todo del alto personal de las empresas modernas, con más experiencia técnica o comercial, por lo que se pregunta sobre cuál puede ser la razón de ello.

Seguidamente recuerda que fueron las naciones con más auge económico incluyendo a la incipiente clase media burguesa, las que además de aceptar la tiranía puritana dieron prueba de un heroísmo del que, según Carlyle, no habían dado ningún indicio antes, ni lo harían después.

La explicación del papel que las emociones jugaron en el desarrollo del capitalismo es un aporte fundamental de la teoría weberiana aunque pareciera que Weber no fue consciente de la riqueza de los contenidos emocionales que introdujo en el núcleo de su tesis; además en su texto existen muchas más referencias a los sentimientos de las que él recupera en la síntesis final de su modelo teórico, sostiene Eduardo Bericat. (Bericat, 1988: 10)

Este autor es uno de los pocos que estudia el papel de las emociones en el análisis weberiano, por lo que su investigación es nuestra fuente principal para el desarrollo de este tema.

En el origen del capitalismo, encontramos a seres humanos en frenética actividad que renuncian a los frutos de su trabajo; tanto el empresario como el trabajador están sometidos a un doble sacrificio, que consiste en

trabajar mucho y consumir poco, debido a las implicaciones prácticas de unas creencias religiosas –irracionales– que los disciplinan a ambos por igual, afirma Weber. (Bericat, 1988: 12)

La construcción de un modelo que vincula consciencia y conducta es el aporte principal de Weber, ya que con él busca poner de manifiesto las conexiones de sentido entre el espíritu del capitalismo y la ética protestante. (Bericat, 1988: 15)

De lo que se trataba era de exponer cómo los dogmas del protestantismo se combinaron con elementos culturales e intersubjetivos que dieron lugar a emociones específicas que contribuyeron a la formación del espíritu empresarial y burgués.

Weber estudió los efectos vivenciales del dogma de la predestinación, de acuerdo con él, ninguna persona sabe si se va a salvar o se va a condenar pues esto corresponde a un designio de la voluntad divina que es imposible conocer; en un contexto de que para los fieles la salvación es el ideal supremo de la vida en la tierra, el desconocimiento del futuro extramundano les producía una gran angustia; esta angustia lograba paliarse si el individuo tenía éxito, pues ello significaba que la gracia divina estaba con él. Los consejos pastorales propuestos para reducir la angustia y obtener un mínimo de seguridad eran:

“...se prescribe como un deber el *considerarse* elegido y rechazar como tentación del demonio toda duda acerca de ello, puesto que la poca seguridad de sí es consecuencia de una fe insuficiente y, por tanto, una acción insuficiente de la gracia”, de ahí que se cultiven ahora “esos ‘santos’ ciertos de sí mismos, que vemos personificados en ciertos hombres de negocios, puritanos y de acerada dureza de la era heroica del capitalismo”, y b) “como medio principalísimo de *conseguir* dicha certeza en sí mismo, se inculcó *el trabajo profesional incansante* como único modo de ahuyentar la duda religiosa y de obtener la seguridad del propio estado de gracia”.

Sin embargo, desde el punto de vista de Bericat el tratamiento que Weber hace sobre la angustia es de tipo general e suficiente para dar cuenta de su objeto de estudio y contrasta con la riqueza implícita en su tesis. Por ello, después de realizar una lectura minuciosa del texto de Weber, interpretando lo que se dice y también lo que se sugiere, restituyendo el valor categorial de las emociones en su modelo y tratando de definir la emoción que finalmente da sentido y completa las conexiones básicas de la tesis. Afirma que el estado afectivo en el que el calvinismo deja al ser humano es el de una

completa y cruel humillación, emoción que originó la separación entre el ser humano y Dios, y al hacerlo, sentó las bases del desarrollo capitalista.

El dogma de la predestinación humilla al ser humano porque lo confronta con su radical imposibilidad para comprender la mente divina, por lo que se pierde la intercomunicación entre el hombre y Dios. Además, el hombre, en tanto ser natural es pecado, y es Dios quien ordena su deshonra y su vergüenza; por último no puede hacer nada para salir de su condición de pecador; entonces, de acuerdo con la doctrina calvinista, el hombre no sabe nada, no vale nada y no puede hacer nada para obtener la gracia divina.

Weber afirma que con su patética inhumanidad esta doctrina tuvo como resultado en toda una generación el sentimiento de una inaudita soledad, en lo que para los hombres de la época de la Reforma era lo más importante de la vida, la felicidad eterna, el ser humano se veía condenado a recorrer en solitario su camino hacia un destino prescrito desde la eternidad.

Separado de Dios, olvidado por la divinidad, muerto de vergüenza, el hombre se lanza a *la búsqueda del orgullo* en el único mundo en el que podía encontrarlo, esto es, en el orden de la interactividad y de la potencia, en el orden del poder y del tener. De ahí su conducta agresiva, rígidamente metódica, sistemática y fundamentalmente obsesiva. De ahí su rigidez moral y su odio a los demás. (Bericat, 1988:33)

CONCLUSIONES

Ninguno de los autores estudiados dedica algún libro o texto particular a exponer su concepción acerca de las emociones y los sentimientos; sin embargo, sus obras están permeadas por reiteradas alusiones a las emociones en sus análisis de las dinámicas de las construcciones histórico-sociales específicas. No podía ser de otra manera, las emociones son una parte de la conciencia, inherente en inseparable de ellas.

La empatía, como condición indispensable de la comunidad política; el trabajo, no como resultado de una acción racional del hombre sino como producto del poder y la coacción, el trabajo enajenado que deshumaniza; el hombre convertido en un muerto viviente; por último, la humillación transformada en orgullo, en orgullo de poder y de tener.

Y la invitación al diálogo interno, al conocimiento de uno mismo, a la toma de conciencia, a reivindicar el derecho a cambiar, a la consecución de la humanidad, de la conciencia, son parte de las enseñanzas que están

implícitas en la formación profesional en ciencias sociales y, por tanto, aspectos que, como docentes, debemos abordar.

Mientras sigamos estudiando a los autores de manera parcial, entresacando de su obra sólo aquellas ideas que nos interesan para insertarlas dentro de un tema del programa de estudios de las asignaturas, haciendo abstracción de sus contextos sociohistóricos, pero, sobre todo, de sus pensamientos sobre los sentimientos, estamos coadyuvando, de manera consciente o inconsciente, a empobrecer el estudio de las ciencias sociales, abatiendo la riqueza del racionalismo, que como pensamiento teórico no está ni puede estar ajeno a los sentimientos.

FUENTES

Arendt, Hanna, *La promesa de la política*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona 2008, 241pp.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro v.

González Casanova, Pablo, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: De la Academia a la Política*, Madrid, Antrophos, IIS, segunda edición, 2005, p. 478.

Fromm, Erich, *Marx y su concepto del hombre. Incluye "Manuscritos económico-filosóficos de Karl Marx"*, México, FCE, Breviarios, 166, 2012, p. 272.

Heller, Agnes, *Teoría de los sentimientos*, México, Ediciones Coyoacán, primera edición, 1999.

Marcos, Patricio, *Diccionario de la Democracia*, México, Coed. Miguel Ángel Porrúa, Senado de la República, LXI Legislatura, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, II Tomos, 2010.

———, *La vida política en Occidente: pasado, presente y futuro*, México, coed. Miguel Ángel Porrúa, Col. Las Ciencias Sociales, Senado de la República, LXI Legislatura, 2012, p. 250.

Marx, Karl, *Manuscritos de economía y filosofía*, España, Alianza editorial, 2013, p. 305.

Marx, Karl, Engels, Friedrich, *La ideología alemana*, España, Akal, Cuestiones de antagonismo, serie CLÁSICOS, 2014, p. 550.

Suárez -Iñiguez, Enrique, *De los clásicos políticos*, México, coed. Porrúa, Col. Las Ciencias Sociales, UNAM, FCPYS, primera reimpresión, 2009, p. 270.

Electrónicas

Marx, Karl, *Manuscritos de economía y filosofía*, en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Karl%20Marx%20-%20Manuscritos.pdf>, pp.55.

Trueba Atienza, Carmen, *La teoría aristotélica de las emociones*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-13242009000200007&script=sci_arttext.

- Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, en <http://www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/06/weber-max-la-etica-protestante-y-el-espíritu-del-capitalismo.pdf>. s/n pág.
- Bericat Alastuey, Eduardo, *Max Weber o el enigma emocional del origen del capitalismo*, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99717904001>, ISSN Electrónico: 1988-5903, 36pp.
- From, Erich, Marx y su concepto del hombre, incluye Manuscritos económico filosóficos de Karl Marx, en <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Marx-y-su-concepto-del-hombre.pdf>, consultado el 19 de enero de 2016.

INSTRUCCIONES PARA HACER UN PROYECTO DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES⁶⁴ (APUNTES DESDE EL SUR)

*Martín Retamozo*⁶⁵

I. ACLARACIÓN PREVIA:

En el capítulo 13 de la temporada 15, Lisa Simpson ha huido de su casa al sentirse superada intelectualmente por la pequeña Maggie. Homero, entonces, pega carteles que en enorme tipografía dice “Cerveza Gratis” y agrega en letras más pequeñas “Ahora que tengo su atención se ha perdido una niña” y culmina “PD: No hay cerveza gratis”. El título de este capítulo tiene la misma finalidad, es un ardid para producir un interés que luego será defraudado o enfocado en los problemas y no en las soluciones. Por otro lado, la misma idea de *Instrucciones* para hacer un proyecto de tesis de posgrado en ciencias sociales—obvio gesto cortazariano en el centenario de su nacimiento— movería a risa si no fuera por la extraña conjunción entre estudiantes buscando manuales y profesores dispuestos a inventarlos. Sin instrucciones a la vista, este trabajo tiene apenas una “pretensión de utilidad” para quienes se enfrentan a esta instancia del quehacer investigativo. Más que una guía, ofrece el tratamiento una serie de nudos problemáticos con el que el autor de cualquier proyecto se enfrenta. En consecuencia proponemos ciertas pistas reflexivas producto de las experiencias en diversos seminarios y talleres de tesis tanto de grado como de posgrado que procuran ayudar en la instancia de elaboración del proyecto.

⁶⁴ Este capítulo es una versión corregida y aumentada de “¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?” (2014) en Revista Ciencia, Docencia y Tecnología (UNER). Vol xxv, Núm 48, pp. 173-202 Issn http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/006cdt_48.pdf

⁶⁵ IDIHCS- UNLP/CONICET. Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO-México). Profesor de Filosofía y Magister en Ciencias Sociales. (Universidad Nacional de La Plata-UNLP, Argentina). Investigador del CONICET. Profesor del Taller de Tesis I del Doctorado en Ciencias Sociales y del Taller de Investigación sobre sujetos sociales en la Licenciatura en Sociología (UNLP), martin.retamozo@gmail.com

II. INTRODUCCIÓN

Este último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto unidad de lo múltiple. Aparece en el pensar como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida (...) En el primer camino, la representación plena se volatiliza en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensar(...). El método consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto, de reproducirlo como concreto espiritual.
 [Karl Marx *Fragmento de los Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (Grundrisse) (1857-1858)]

La creciente consolidación y profesionalización del campo de la investigación en ciencias sociales ha cambiado significativamente las condiciones de producción del conocimiento científico social, así como sus dinámicas de circulación y formas de reconocimiento. En este contexto la oferta de posgrados en el área se ha incrementado notablemente y la realización de maestrías y doctorados se ha convertido en una instancia de formación crucial y casi inevitable en el trayecto formativo de quienes eligen dedicarse a la investigación en instituciones del sistema científico.⁶⁶

En Argentina en particular esta situación se aceleró luego del 2003 debido a una política de expansión de los recursos destinados tanto a la educación como a la ciencia y la tecnología que se tradujo en el campo de los estudios de posgrado en mayores oportunidades de acceso a becas a través de los distintos organismos estatales. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) es el ente que ha adquirido mayor relevancia pero no debemos olvidar el aporte de las instituciones provinciales como la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires y otros nacionales como la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, así como los esfuerzos que siguen haciendo las Universidades Nacionales para no desligar investigación y docencia⁶⁷. El siguiente cuadro detalla la evolución cuantitativa de los becarios del CONICET

⁶⁶ Para citar un solo ejemplo, la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, sancionada en 2010, estipula como requisito la posesión de título de doctor tanto para el ejercicio de la Rectoría de instituciones universitarias como para acceder a puestos de profesor titular.

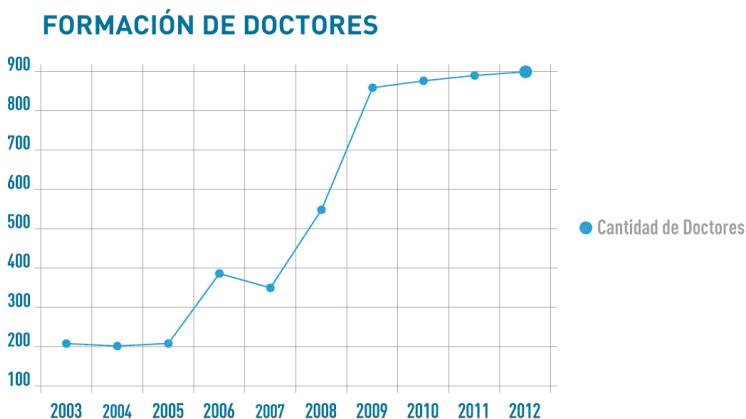
⁶⁷ Para una discusión reciente sobre el sistema científico argentino puede consultarse Vasen (2013)

BECAARIOS FINANCIADOS POR EL CONICET

Año	KA - Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y de Materiales	KB - Ciencias Biológicas y de la Salud	KE - Ciencias Exactas y Naturales	KS - Ciencias Sociales y Humanidades	KT - Tecnología	SIN DATO	Total general
2000	376	682	513	370	41	0	1982
2001	389	690	492	414	61	0	2046
2002	422	688	453	387	74	0	2024
2003	479	775	528	497	99	0	2378
2004	599	1030	653	613	128	0	3023
2005	743	1310	764	867	124	0	3808
2006	7870	1586	945	1170	145	0	4716
2007	958	1882	1054	1556	163	0	5613
2008	1070	2141	1256	1920	195	0	6582
2009	1186	2296	1315	2290	176	0	7253
2010	1389	2545	1486	2539	163	0	8122
2011	1578	2643	1672	2755	153	0	8801
2012	1798	2497	1794	2591	142	0	8822
2013	1979	2432	1886	2462	122	197	9078

(Trabajo elaborado por la Ofic. de Información Estratégica en RRHH - Gerencia de RRHH a solicitud del autor)

El aumento significativo de recursos para la realización de posgrados (especialmente doctorados) ha encontrado en el área de las Ciencias Sociales y las Humanidades un espacio de concreción particularmente relevante. De 370 becarios en el 2000 se ha pasado a 2462 en 2013 y de 694 investigadores del CONICET en el área en el año 2000 se pasó a 1627 en 2013⁶⁸. La cantidad de estudiantes que obtienen su doctorado se ha ido incrementando notablemente según la gráfica que sigue.



Fuente: Base de datos del CONICET - Gerencia de Recursos Humanos. <http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/>

Más allá de la evaluación sobre los cambios y las nuevas reglas de juego es innegable que estas transformaciones han repercutido en las dinámicas de doctorados y maestrías, como así también en los circuitos de comunicación científica (publicaciones y eventos), en las condiciones de financiamiento y en las exigencias del campo académico como mercado laboral. Este nuevo contexto marca desafíos de distinto orden: desde la sustentabilidad de los programas, los modos de evaluación de las carreras (y los títulos) hasta la articulación con las condiciones para incorporar personas con posgrados en distintos espacios laborales. Entre estas cuestiones también podemos contar los vinculados a los procesos de realización de las tesis tanto desde el punto de vista de la terminalidad como de la calidad de los productos

⁶⁸ Cabe destacar que el CONICET tiene investigadores “de planta” a los que paga un salario para desarrollar investigaciones en centros habilitados (en su mayoría en universidades y organismos públicos). Esta actividad es compatible con un cargo docente “simple” (9hs semanales) dedicada a actividades de enseñanza de grado (licenciaturas o profesorado), además de actividades docentes de posgrado.

(tesis) y del conocimiento que se produce. Entre los temas vinculados con la tesis se inscribe el problema al que haremos referencia en este capítulo: la elaboración del proyecto de investigación. Ahora bien, aunque consideramos que el itinerario que sigue es común a los estudios de posgrados en general, es dable aclarar que además nos motiva el interés de dialogar con quienes, además de realizar un posgrado y finalizarlo, tienen la inquietud de producir un conocimiento *crítico*.⁶⁹

La elaboración de un proyecto de investigación puede ser un proceso traumático, en ocasiones visto como tedioso e inconducente, casi un obstáculo que retrasa la “verdadera investigación” otras –afortunadamente– un espacio de creatividad, desafío intelectual y producción de conocimiento. Es frecuente que las ansiedades por “hacer la tesis” lo subsuman frente a otras tareas como puede ser el trabajo de campo (si lo hubiere) o la propia escritura de capítulos. Sin embargo en la buena construcción de un proyecto se juegan, por un lado, varias de las posibilidades futuras de llegar a buen puerto con la investigación –lo que supone un momento relevante y reflexivo–, por otro chances de obtener becas, financiamiento y admisión a programas de posgrado.⁷⁰ Así, el lugar del proyecto adquiere una relevancia muchas veces soslayada y el olvido de que “el proyecto es parte (fundamental) de la investigación” y no una instancia previa.

Los proyectos de investigación se han transformado y consolidado como un género literario del campo académico y merecen una atención en toda su complejidad. En muchos casos son cruciales en el futuro de estudiantes que pretenden hacer “carrera académica”. Junto a los antecedentes de investigación, los directores y los lugares de trabajo, los proyectos son evaluados en cualquier presentación a becas o subsidios, así como son claves en la admisión a maestrías o doctorados, o como instancias necesarias de aprobación para la autorización por parte de los comités respectivos para la entrega de la tesis.⁷¹

La doble inscripción del proyecto –como itinerario y como instancia de evaluación– implica distintos tipos de retos a resolver en un solo producto. En cuanto el proyecto es objeto de evaluación, tanto de comisiones de expertos en los procesos de otorgamiento de becas o comité de maestrías o

⁶⁹ No podemos entrar aquí en el debate sobre “crítica de la crítica crítica” como subtitulaban irónicamente Marx y Engels. Algunos trabajos como Dussel (2001), Boaventura de Sousa (2006) Bensaïd (2003) plantean sugerentes aportes.

⁷⁰ Es preciso destacar las distintas condiciones de ingreso a los posgrados. Mientras que en algunos casos se requiere de un proyecto elaborado para solicitar la admisión, en otros la elaboración del proyecto es parte de las actividades curriculares.

⁷¹ Para una beca doctoral tipo I del CONICET el “plan de trabajo” vale un 25% del puntaje total a evaluar,

doctorados, requiere de contemplar ese lector-interlocutor al que hay que convencer de la relevancia del tema, el conocimiento del campo, la solidez de la propuesta y su factibilidad. Pero también el proyecto es una instancia “dentro” de la investigación misma que supone una serie de decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que marcan endógenamente los horizontes de desarrollo de la investigación.⁷²

En el contexto de este debate, el propósito de este trabajo es aportar, desde una perspectiva crítica y teniendo en cuenta el contexto latinoamericano, para que los alumnos de posgrado reflexionen sobre la construcción de sus proyectos de investigación,⁷³ también establecer un diálogo con docentes e investigadores puestos en la difícil tarea de dirigir tesis, becarios y estudiantes de posgrado.⁷⁴ Advertimos que en aras de este moderado pragmatismo se sacrifican ciertos necesarios debates políticos, epistemológicos metodológicos y teóricos que esperamos se concreten en otro lugar, del mismo modo hemos intentado reducir el andamiaje de citas.

Los formatos pautados o expectativas de formas difieren de acuerdo a las disciplinas, contextos institucionales y tradiciones, así como por las sugerencias y estilos de los directores.⁷⁵ La extensión de los proyectos

⁷² Conviene tener presente que el lugar del proyecto de investigación en el desarrollo de un doctorado puede variar. Algunos programas requieren de un proyecto consolidado para su admisión ya que luego no poseen instancias curriculares dedicadas a la confección del proyecto. Otros posgrados incorporan Seminarios y Talleres de Tesis en los que la propuesta inicial es discutida y reformulada. No obstante en general existe un “momento crucial” en el que el proyecto es evaluado por instancias colegiadas que avalan (o no) la realización del mismo.

⁷³ Si bien podemos encontrar mayor acervo bibliográfico sobre *¿cómo hacer una tesis?* que sobre *¿cómo hacer un proyecto?*, existen varios trabajos que se han ocupado del tema. Entre los más nombrados están King Keohane y Verba (1994), que intervienen en el viejo debate cuantitativo-cualitativo argumentando que ambos compartes una lógica inferencial, y el de Maxwell (1996) cuyo concepto de diseño flexible e interactivo es constantemente citado. El texto –también clásico– de Umberto Eco *¿Cómo se hace una tesis?* (2001) es de especial utilidad en cuanto contiene sugerencias para la instancia del proyecto. Un texto reciente que recupera un esquema parecido (aunque de otra perspectiva y para el caso de las investigaciones históricas) es el de Salmerón y Suárez de la Torre (2013)

⁷⁴ Se ha dicho repetidamente que a investigar se aprende investigando, no es menos cierto que a dirigir se aprende dirigiendo (a veces a costa de incautos alumnos que se acercan para unas “primeras veces”)

⁷⁵ La cuestión de la dirección de una investigación doctoral no es algo menor. En algunas instituciones los alumnos son asignados a algún director sin mucho margen para la elección, en otros se aceptan propuestas de los doctorandos. En cualquier caso: experticia, sapiencia, disponibilidad y pertinencia son competencias a tener en cuenta. La tarea de dirección debe ser un acompañamiento, una conducción y también un proceso de mutuo aprendizaje que permita potenciar las capacidades tanto del director como del tesista, allí –como en muchos otros ámbitos- no hay recetas sino experiencias.

está sujeta a variaciones. Incluso puede establecerse distinciones entre un proyecto, un plan y un protocolo de investigación, los cuales requieren de desarrollos particulares y tienen exigencias distintas, aunque muchas veces se confundan en las mismas convocatorias. Por lo tanto es imprescindible saber las condiciones de validación de nuestro proyecto y esto implica el conocimiento reglamentario, de formatos (si los hubiere) y de usos y costumbres propias de cada ámbito. A continuación proponemos una serie de secciones, algunas ineludibles y otras que funcionan como nudos problemáticos decisionales a considerar en el armado del proyecto.

III. DECISIONES CRUCIALES

La investigación de posgrado es, podemos decir como metáfora, una carrera, (no es casual que se llamen “carreras académicas”). Pero esta carrera no enfrenta competidores sino al tesista contra él mismo. Esa carrera, además, se asemeja más a una maratón que una competencia de 100 metros llanos. Como en una carrera de resistencia, lo que sucede antes es clave en las posibilidades de llegar a la meta. El proyecto, seguimos con la metáfora, sería el lugar de una serie de decisiones referidas al tipo de entrenamiento, la indumentaria, las postas de reabastecimiento y la estrategia del corrido, elementos a veces invisibles pero fundamentales a la hora de correr. Ningún corredor saldría a la pista sin dedicar tiempo y esfuerzo a estas cuestiones. Pues bien, el proyecto de investigación insta un espacio de trabajo que es análogo a la previa de la carrera y conlleva una serie de decisiones que serán de suma relevancia para alcanzar la meta.

La elaboración de investigaciones en el campo de las ciencias sociales tiene ciertas particularidades que es conveniente destacar. En general los temas son elegidos por los propios tesistas y, más allá de su inscripción en programas de investigación colectivos y consolidados, la elaboración del proyecto corre en gran medida por las manos del propio estudiante, en el mejor de los casos con la intervención de su director.⁷⁶ Asimismo

⁷⁶ El tipo de proyectos y vinculación a la investigación en otras áreas de la investigación científica es sensiblemente diferente. Como una muestra podemos citar el siguiente comunicado difundido en las redes sociales; “Se busca graduado en el área de Cs. Biomédicas (Biología, Biotecnología, Bioquímica, Medicina) para postularse a beca CONICET. Tema: *Glicobiología y patogénesis de la infección experimental* por *Trypanosoma cruzi*. Se trabajará en modelos experimentales de infección in vivo e in vitro con *Trypanosoma cruzi* analizando la relevancia de los glicoconjugados, en particular las galectinas, en la interacción huésped-patógeno (invasión celular, migración, evasión, protección, desarrollo de la patología)”.

la perspectiva teórica, epistemológica, metodológica e incluso el marco ideológico y la concepción ontológica son decisiones que incumben al investigador, de las cuales tiene que rendir cuentas en una comunidad epistémica que –más allá de posturas hegemónicas– tiende a reconocer cierta pluralidad de miradas.

El diseño es, en este sentido, el conjunto articulado de decisiones teóricas, epistemológicas, metodológicas y técnicas (Sautú, 2005). La epistemología crítica –o del presente potencial– (Zemelman, 1992) repara en la importancia de problematizar la conformación del sujeto epistémico (sea individual o colectivo) y su posición en el inicio (y el transcurrir) de la investigación.⁷⁷ Al fin y al cabo sostener una tesis es construir una posición argumentada en un campo epistémico particular. La necesidad de situarnos en/frente a la investigación –más allá de las opciones teóricas– puede traducirse en una serie de preguntas. Las proponemos a modo de ejercicio:

¿Cuál es el tema que elegí?, ¿Por qué elegí ese tema?, c) ¿Por qué es importante el tema?, ¿Qué quiero conocer?, ¿Para qué quiero producir ese conocimiento?, ¿De qué modo construiré mi objeto de estudio?, ¿Cuál/es son las preguntas centrales que me propongo responder?, ¿Cómo me imagino responderlas?, ¿Qué metodología emplearé para hacerlo?, ¿Qué insumos –recursos, acceso a fuentes, competencias– necesito para realizar la investigación, ¿En cuánto tiempo planteo hacerlo?, y provisoriamente ¿Cuál consideraría que es “la tesis” de mi tesis?. Las respuestas a estas preguntas ofrecerán insumos para la realización de proyecto y, lo que es aún más relevante, brindará la posibilidad de asumir una postura singular en el proceso de investigación.

A ello podemos agregarle los interrogantes por los contextos institucionales y disciplinarios en el que se inscribe la investigación. Las ciencias sociales son más permeables al pluralismo y las condiciones de validación de un conocimiento dependen en gran medida de la concepción de qué es el conocimiento en las ciencias sociales para determinada comunidad epistémica. Ahora bien, a diferencia de otras disciplinas donde el margen de discusión sobre el criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia es acotado, en el campo de las ciencias sociales esta controversia dista mucho de estar dirimida. Las corrientes críticas han argumentado que el mismo *status* de verdad es una producción en la que interviene el poder y, por lo tanto, aquel conocimiento que desafía esos cánones puede ser tildado de no-científico, anticuado, incorrecto o inválido. Esto sin entrar en la discu-

⁷⁷ La epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2007) repone el debate de la relación sujeto-sujeto y la intersubjetividad colaborativa en la producción de conocimiento.

sión sobre la imposibilidad de establecer la veracidad de un enunciado por fuera de los marcos que le dan sentido, es decir de las teorías y el correlativo problema de la determinación conceptual del dato. Tanto intra como entre disciplinas lo que es admitido como conocimiento y objeto válido de tesis varía considerablemente. Por ejemplo en el campo de la psicología existe una querrela ardua en torno al status del psicoanálisis. Mientras que en algunos lugares las tesis de orientación psicoanalítica son frecuentes, en otros está casi ausente tanto de las investigaciones como de agendas de posgrado. En las mismas entidades universitarias, a su vez, se registra una variación significativa entre lo aceptado como tesis en diferentes programas de posgrado de las ciencias sociales o humanas como Economía, Derechos, Antropología, Trabajo Social, Ciencias Sociales, Ciencia política, Filosofía, Comunicación o Psicología. No podemos entrar aquí en esta discusión pero nos interesa rescatar que es preciso conocer el terreno en el que se desarrollará la investigación y los aspectos institucionales y epistémicos concernientes. Un simple ejercicio al respecto es la consulta de la reglamentación vigente tanto a nivel de la Universidad, como de las Facultades y los programas específicos de posgrado. Otra acción saludable es la revisión de las tesis defendidas en el programa elegido, en especial en cuanto a su estilo, alcances y perspectivas.

IV. EL PROYECTO Y SUS SECCIONES

El modo de presentación del proyecto varía considerablemente. Su alcance, pretensión y extensión depende del programa de posgrado y la disciplina. Algunos doctorados, centrados en la investigación, solicitan un proyecto acabado como condición de ingreso al programa, el aval de un director y los antecedentes curriculares del postulante justifiquen su idoneidad para la tarea planteada. En otros casos, el doctorado incluye una serie de seminarios metodológicos y talleres de tesis en los que se perfila el proyecto como parte de las actividades curriculares. Así, la elección de la estrategia de exposición puede obedecer tanto a opciones y decisiones propias del investigador tanto como a las diferentes pautas ordenadoras provistas por las instituciones que ofrecen becas, financian o son programas de posgrado. Aquí proponemos dividir el proyecto en doce partes que, citadas a continuación, irán desarrollándose cada una en un apartado. Esto no implica que las secciones sean canónicas o inamovibles, antes bien es una propuesta que pretende ordenar la discusión sobre partes constitutivas del

proyecto que pueden ser presentadas en otra sucesión, agrupadas o subsumidas. La numeración ayuda a la exposición, pero también propone una secuencia lógica. Consultar los formatos empleados en el posgrado en que se desarrollarán los estudios, así como estimar las sugerencias realizadas por tutor o director son prácticas que pueden recomendarse. Proponemos discutir en torno a las siguientes partes:

1. Título y subtítulo:
2. Introducción
3. Estado de la cuestión
4. Problema de Investigación:
5. Objetivos generales y objetivos particulares.
6. Preguntas de Investigación
7. Hipótesis o argumentos centrales.
8. Marcos o referentes teóricos
9. Metodología
10. Factibilidad
11. Cronograma
12. Bibliografía

1. Título y subtítulo

El título debe describir de forma clara y concisa el contenido de la tesis. Esta obviedad es frecuentemente descuidada y se pierde, así, una oportunidad de ofrecer al lector una clave para el ingreso al texto. El desafío es articular lo atractivo con lo preciso. La función del subtítulo es ubicar el alcance del mismo en lo que refiere a la situación tempo-espacial, enfoque teórico y/o metodológico según el caso. Algunos proyectos (y luego tesis) proponen un título de “fantasía” como puede ser alguna referencia literaria (“*En busca del tiempo perdido: la construcción de la memoria de ex detenidos-desaparecidos*”, canciones o películas, alguna frase hecha o fragmento de alguna entrevista en el caso que las hubiere). Otros utilizan alguna pregunta retórica que despierte la curiosidad del lector. En caso de proponer una opción literaria el subtítulo adquiere mayor relevancia por su función de especificar los alcances de la tesis. Es conveniente evitar los títulos demasiado extensos, así como la repetición de palabras en el mismo.⁷⁸

⁷⁸ Recuerde que algunos proyectos requieren de un resumen ejecutivo y palabras clave.

2. Introducción

La introducción —que en muchos casos es recomendable escribirla al final— puede articular dos partes fundamentales: la *presentación* (¿cuál es el tema y qué se pretende investigar?, así como las características del estudio) y la *justificación* del tema de investigación, esto es su relevancia (¿por qué es importante la investigación que se propone?). El tema elegido, para quien investiga, tiene una suprema relevancia pero no todo tema se justifica *per se*, asimismo es importante especificar los aportes al conocimiento que la tesis producirá. También se puede marcar los alcances del trabajo y las limitaciones. El objetivo de la sección es ofrecer un argumento sólido y consistente con el campo de las ciencias sociales sobre la relevancia y la pertinencia, las cuales pueden argumentarse de diferentes formas:

- a) Consignando la importancia como tema en la agenda pública. No obstante es substancial tener en consideración que un problema social no es automáticamente un problema de las ciencias sociales (aunque por supuesto que a partir de un problema social puede construirse un problema de investigación). La argumentación, en este plano, requiere de justificar la mirada científico-social sobre el tema elegido y especificar los aportes que pretende hacerse a la comprensión y/o intervención en el proceso social, inscribiendo esta preocupación en un campo temático más abarcativo y de relevancia para las ciencias sociales.
- b) Exponiendo la invisibilidad de un tema que se pueda argumentar como relevante. Boaventura de Sousa utiliza la expresión “sociología de las ausencias” (2006) para referirse a la necesidad de tematizar aspectos invisibilizados por el orden hegemónico. Esto por supuesto que implica —como no puede ser de otra manera— una posición particular del investigador y conlleva un desafío.
- c) Identificando la vacancia bibliográfica y de estudios al respecto de un tema que puede justificarse como relevante. Esta dimensión incorpora la referencia al conocimiento existente y tiene dos variantes. Por un lado un vacío en el marco de la existencia bibliográfica sobre el tema (por ejemplo un período o un caso particular que no haya sido estudiado). Por otro lado un espacio producido por la inexistencia de trabajos al respecto del tema. Es conveniente tener presente que la ausencia de bibliografía *per se* no es un argumento suficiente, en tal sentido es importante dejar claro que el tema es relevante y que además no hay bibliografía sobre el punto específico de atención propuesto.

d) Presentando su propio interés en el tema, el lugar desde el cual el estudio lo interpela como sujeto que investiga. En ocasiones este aspecto es soslayado y nos encontramos con proyectos que invisibilizan al sujeto cognoscente y naturalizan la decisión de enfocarse en un tema particular y de una forma específica. Es posible incluso que los formatos estandarizados procuren esta desaparición a partir de una concepción implícita que opone presencia del sujeto a objetividad. No obstante –e incluso más allá de que efectivamente este argumento aparezca en el papel, algo que depende de una decisión estratégica– es de suma relevancia plantear la relación de la investigación con los deseos del investigador.

Seguramente una buena estrategia de justificación tenderá a combinar los puntos anteriores en una argumentación que ofrezca las razones que legitiman la labor investigativa.

3. Estado de la cuestión

El estado de la cuestión o estado del arte consiste, en el caso del proyecto, en una breve exposición de la revisión bibliográfica exploratoria donde se muestra que conoce las principales referencias escritas sobre su tema. Pienso que debe constituirse como germen del capítulo o sección del “Estado de la cuestión” que incluirá en su tesis⁷⁹. Es relevante vincular la importancia del tema con los trabajos que se realizaron al respecto, así como su posición frente al conocimiento producido, con la que va a dialogar o debatir. El estado de la cuestión mantiene una tensión productiva entre mostrar que el tema fue tratado por otros autores –y que se conocen sus aportes– y a la vez evidenciar que hay algo aún por decir/conocer con respecto al tema.

En algunos casos es posible que el tema sea poco explorado, allí una estrategia acorde es argumentar por analogía: Por ejemplo, interesa indagar las dinámicas de sociabilidad de los estudiantes de música de una Universidad: su relación con el estudio, la amistad, las prácticas políticas y culturales. Es dable que no existan trabajos que aborden ese tema pero existen investigaciones publicadas sobre jóvenes, consumos culturales, movimiento estudiantil, etc., que ayuden a pensar el tema y avanzar en la construcción del problema. En cualquier caso puede hacerse “de la necesi-

⁷⁹ Si el Estado de la cuestión de la tesis es un mapa, en el proyecto debe incluirse un croquis que permita visualizar la ubicación de la tesis.

dad, virtud” y explicitar que no existen trabajos directamente relacionados con su tema de interés pero que puede dialogar con otros aportes que han tocado aspectos que concitan su atención tanto por su abordaje empírico como por su familiaridad teórica o metodológica.

Las búsquedas en la web pueden ser muy fructíferas pero también suministro de un caudal de información que muchas veces es difícil de jerarquizar en su valía académica, en especial por los investigadores en sus primeras instancias de formación⁸⁰. En la actualidad existen muchas bases de datos que permiten el acceso a números completos de revistas especializadas. Aunque en cada campo existen circuitos particulares podemos mencionar para América Latina a Scielo (<http://www.scielo.org>) y Redalyc (<http://www.redalyc.org/>), que promueven el acceso abierto y gratuito a revistas completas. Muchas instituciones de educación superior tienen suscripciones a otras bases de datos como, SCOPUS, JSTOR, Science-Direct, EBSCO, las cuales pueden ser consultadas por los estudiantes. Los recorridos por las revistas indexadas en las bases de datos contribuyen a un barrido de la literatura fundamental, no obstante no siempre es garantía de acceso a los mejores trabajos sobre el tema. Un lugar llamado Biblioteca puede deparar sorpresas, no sólo porque puede alojar materiales fuera de la detección o disponibilidad en internet, sino también porque la bibliotecología adaptó y adoptó herramientas de las nuevas tecnologías para la búsqueda de materiales, existen redes interbibliotecarias y personal asesor que puede ser de gran utilidad. Revisar las bases de datos a partir de diferentes búsquedas es una condición necesaria pero no suficiente. En todo el diseño de la investigación el papel del director puede ser un factor clave, pero aquí en particular porque una buena orientación impide el extravío en el océano bibliográfico y ofrece atajos e itinerarios de lectura que pueden facilitar la entrada a la literatura.

En la estructuración del estado de la cuestión es recomendable evitar la “colección de fichas”, es decir, exponer aisladamente una sucesión de trabajos o autores. Este suele ser un déficit en los proyectos que no logran proponer articulaciones propias que pongan a los trabajos en función del hilo argumental que sustentará el propio texto y los ordene por escuela, enfoque y/o estrategia metodológica o dimensión de análisis. Sautú (2005) recomienda dos tipos de lecturas. Una general informativa y otra pormenorizada con el objeto de fichar los textos que luego serán insumos de la sección. Aquello de no confundir la lógica de la investigación con la lógica

⁸⁰ Un primer criterio, básico, es filtrar por el google académico las búsquedas con palabras claves.

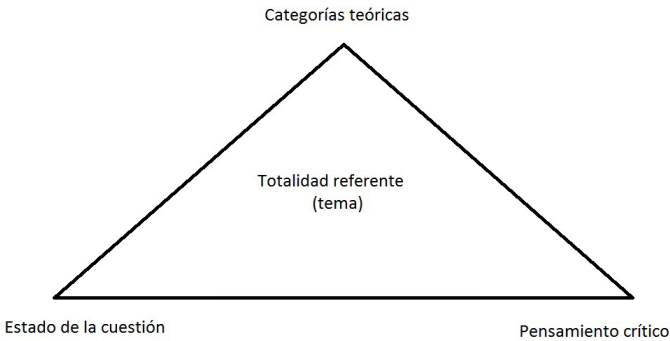
de la exposición, como lo advirtiera Marx, es especialmente atinado como alerta cuando el estado de la cuestión cuando es escrito simultáneamente a las lecturas y se corre el riesgo de genera un reporte bibliográfico antes que un estado del arte.

Para cumplir con la función de instrumento de evaluación esta sección debe incluir los trabajos clásicos y más relevantes para el campo, junto con trabajos que pueden no ser tan conocidos pero si pertinentes. Estas lecturas brindan la posibilidad de destacar los hallazgos de materiales marginados o antiguos que pueden ser sugerentes a los fines de la investigación. De ese modo puede demostrar tanto que maneja la bibliografía básica así como ha realizado una primera profundización biblio y hemerográfica encontrando aquellos trabajos específicos que se vinculan a su temática. Una estrategia adecuada es transitar de lo general hacia lo particular, es decir iniciar por aquellos trabajos que estructuran el campo de estudio delimitado e ir incorporando bibliografía que se vincule cada vez más estrechamente con el objeto del proyecto.

4. Problema de Investigación

A partir de la discusión del estado actual del campo de estudio y de las consideraciones de la totalidad concreta se está en condiciones de formular el problema particular de investigación. Las características del proceso a investigar y la construcción del objeto pueden requerir de diversas contextualizaciones, procure ofrecerlas de modo conciso y claro de modo tal que constituyan el soporte de historicidad del objeto. En esta instancia es visible con mayor nitidez la presencia del sujeto en el objeto en el sentido de que es el investigador el que tiene la potencialidad para interrogar, ordenar y trabajar el campo temático. La construcción del objeto supone la problematización de la totalidad construida como campo temático, desde un enfoque epistemológico claro y consistente tendiente a definir (re-construir) aspectos de la realidad social que le interesa conocer. La elaboración de preguntas tentativas como ejercicio de problematización es clave (Eguía y Piovani, 2003) Recuerde que en un escenario postpositivista tendemos a concebir la complejidad y la multidimensionalidad de la realidad social (Schuster, 2002). El constructivismo nos ha enseñado que sobre ese trasfondo del mundo social, el investigador reconstruye ciertos aspectos de su interés y los configura como objeto (Olivé, 1998). Allí es imprescindible el diálogo con los estudios predecesores pero también el ejercicio reflexivo sobre los

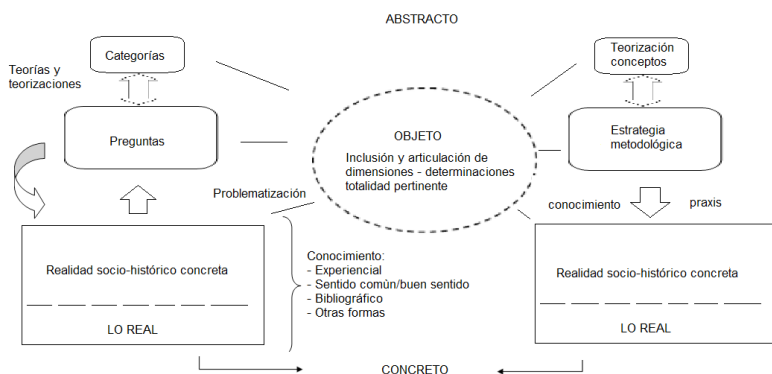
aspectos del proceso social que le interesa indagar que puede escapar o rebasar a los trabajos previos. El riesgo de pensar “desde” la bibliografía existente es invisibilizar aspectos de la totalidad concreta que interesan al investigador, el problema de desconocer la literatura es no aprovechar conocimientos construidos que pueden ser útiles a la hora de problematizar el campo delimitado.



El gráfico anterior es simple porque es abstracto y, en cierto modo, implica tres lógicas presentes en el pensamiento de Marx (Sacristán, 1979, Bensaïd, 2003) y plasmadas como ciencia positiva (inglesa), ciencia alemana y crítica. Donde esta última no implica un mero cuestionamiento sino el establecer alcances y límites de los modos anteriores para dar cuenta de la historicidad.

En este momento de la investigación es fundamental la capacidad de operar con la “lógica de la inclusión” (Zemelman, 1992) marcará las posibilidades de subsumir dimensiones determinantes. Construir objetos densos no significa incorporar una sumatoria de casos, incrementar la extensión, la generalidad o abordar un período de tiempo mayor. En cambio implica pensar los modos en que la multidimensionalidad, el movimiento y la multitemporalidad se pueden incorporar a la investigación sin perder de vista el principio de factibilidad. El progresivo desarrollo de las categorías en conceptos es una tarea de suma relevancia epistemológica como estrategia de pensamiento (Zemelman, 2005) Si, como sostiene Marradi (2002), el método es arte, aquí es donde se juega la sensibilidad del investigador por reconstruir los propios ritmos, movimientos y temporalidades del fenómeno a estudiar y la disposición a abordarlos rigurosamente (Valencia, 2013).

Una vez realizada la problematización se estará en situación de construir el objeto de estudio el cual supone definir los elementos a tener en consideración y las posibles relaciones conceptuales. El objeto es una producción del sujeto (por lo tanto la dicotomía sujeto-objeto se deconstruye), el sujeto pasa a ser condición de posibilidad de la objetividad y de los modos intersubjetivos de validación y circulación del conocimiento. La lógica de la producción del objeto debe ser expuesta así como los alcances del mismo y sus limitaciones. El siguiente gráfico procura expresar le movimiento de construcción del objeto desde la lógica espiral concreto-abstracto-concreto (el ascenso a lo concreto, como dice Marx en la cita de apertura)



En el Epílogo a la segunda edición del capital Marx sugiere “La investigación tiene que apropiarse detalladamente del material, analizar las diferentes formas de desarrollo y rastrear su vínculo interno” Marx, ([1873] 1976:18). Zemelman atisbó la operacionalización de esta sentencia con su concepto de “descripción articulada” en el marco de una estrategia metodológica de la reconstrucción (De la Garza, 1998). El uso de la descripción sin problematización ni conceptualización nos lleva a la “miseria del descriptivismo”, es decir el paso de lo concreto a lo concreto sin el momento de lo abstracto. La problematización implica un ejercicio de interrogación (construir preguntas) capaz de incluir dimensiones del proceso de referencia en una perspectiva sistemática, integrada y coherente.

La conceptualización del proceso requiere particular atención. Por supuesto que no existe observación sin carga teórica (implícita o explícita) y justamente uno de los rasgos del pensamiento científico es la capacidad de reflexividad sobre la propia mirada y el desarrollo de andamiajes

propios de conceptualización a partir de la información y los diferentes conocimientos que de cierto fenómeno poseemos. Ahora bien, conviene tener presente una distinción analítica entre el “Marco conceptual” que es provisto por teorías y paradigmas existentes y la propia exigencia de teorización consustancial al objeto y que redundando en la construcción de conceptos teóricos con capacidad analítica y sintética, esto es, de operar en la producción del conocimiento. El uso de ciertos marcos teóricos rígido antepuestos a la investigación implica el riesgo de la “miseria del teoricismismo”, es decir, tomar grandes categorías y aplicarlas con mayor o menor rigor a un caso de estudios sin la problematización sobre la pertinencia de esas conceptualizaciones para abordar el fenómeno que nos interesa⁸¹. Esta teorización se vincula estrechamente con el diseño metodológico propuesto como modo de producir referentes empíricos, es decir, predicar del proceso histórico. No obstante, en esta perspectiva, la primacía no está puesta en la demostración o corroboración de una hipótesis sino –y allí el gran aporte de Marx en términos epistemológicos que desarrolla Zemelman– como una instancia de activación de potencialidades presentes en determinado tiempo histórico. El pensamiento crítico articula rigor metodológico, posición política (Dussel, 2001) y una concepción del conocimiento como parte de la disputa por la activación de potencialidades y no como mera constatación. El ascenso a lo concreto, a través del espiral C-A-C’ (Concreto-Abstracto-Concreto pensado) tiene como instancia, en el pensamiento político, la intervención en la lucha por la configuración del orden social como parte de la contienda por “transformar la utopía en historia” (Zemelman, 2001)⁸²

6. Objetivo general y objetivos particulares

Los objetivos enuncian los fines cognitivos de la investigación. Para una tesis lo usual es que se consigne un objetivo general (el objetivo de la tesis) y se desagreguen los objetivos específicos que desagregan al general. La dificultad más común a la hora de redactar los objetivos es intentar abarcar una multiplicidad de direcciones. No se puede investigar todo lo que

⁸¹ Deleuze y Guattari argumenta en línea con Nietzsche que la filosofía es la creación de conceptos ya que estos “no nos están esperando hechos y acabados. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos y nada serían sin la firma de quienes los crean” (1993: 11)

⁸² En palabras de Horkheimer el pensamiento crítico consiste en “la construcción del presente histórico” (2001: 163)

puede resultar interesante y es necesario pensar en la intersección de los deseos del investigador con las condiciones de posibilidad (institucionales, personales y académicas)

Es conveniente tener presente la distinción entre *propósitos*, *objetivos* y *tareas* para no confundirlos en la redacción del proyecto.

- a) **Propósito:** refiere a un fin al que la investigación aportará pero que no puede considerarse objetivo cognitivo. De cierto modo es identificar una consecuencia que se busca con la realización de la tesis.

Ejemplos

- Contribuir a reposicionar los estudios sobre las clases sociales en la sociología contemporánea.
- Fortalecer la presencia de los enfoques de género en el estudio de los movimientos sociales.
- Aportar a la reflexión de las organizaciones sociales sobre sus prácticas políticas

- b) **Objetivos:** Constituye el referente de la investigación a realizar.

Ejemplo

Indagar/analizar/conocer los procesos de construcción de la subjetividad colectiva en el sindicato de Subterráneos (trabajadores del Metro).

- c) **Tarea:** Son informaciones o conocimientos que se requieren para la investigación pero que no constituyen el fin último del trabajo, sino insumos para alcanzar los objetivos. Pueden ser muy relevantes e incluso imprescindibles, pero de allí no se sigue que constituyan un objetivo de la tesis.

Ejemplo

Establecer la cantidad de trabajadores y sus trayectorias laborales previas a ingresar al sindicato en estudio.

Tenga en cuenta que tanto propósitos como objetivos y tareas conviven en un proyecto, pero que cada uno pertenece a un lugar distinto en la investigación y su clarificación en la propuesta evita confusiones a la hora de desarrollar el estudio.

6. Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación son una de las claves de un proyecto de investigación. Maxwell (1996) las ubica en el centro de su esquema de reloj de arena. Tello (2009), por su parte, argumenta que estas se constituyen en un eje epistemológico crucial, distinto al de las hipótesis y agrega que los investigadores tienen que decidir si preguntas o hipótesis ocuparán el centro de su diseño. Las preguntas estructuran un campo de posibilidades de respuestas en cuya búsqueda las mismas preguntas se reformulan, ajustan y reconstituyen. Para el caso de las tesis es conveniente especificar una pregunta general (la pregunta de la tesis) y luego desagregar en particulares. Es importante que las preguntas estén relacionadas con los objetivos, en ocasiones funcionan como espejos. En el caso de ser pertinente pueden agruparse las preguntas por ejes o niveles de análisis.

Tenga en consideración los siguientes aspectos

- a) Que las preguntas no se ubiquen en diferentes campos ni se interroguen sobre distintas unidades de análisis (en todo caso revise si es esa su intención). Muchas veces sucede que hay preguntas, por ejemplo, referidas a los “individuos” (¿qué sentidos otorgan los miembros de una organización a su participación?) y luego otra que explora ¿Cómo se vincula la organización con el sistema político? Y luego otra ¿Cuál es la representación que otros actores de la sociedad tienen sobre la organización X? Allí tenemos preguntas que reparan en distintas dimensiones cuya posibilidad de integración requiere de un trabajo que puede ser pertinente para una investigación doctoral. En cualquier caso es preciso reflexionar sobre cada una de las preguntas “interrogar a las preguntas” para identificar los supuestos, niveles e implicancias metodológicas. Del ejemplo citado puede desprenderse que la estrategia de investigación es evidentemente distinta y hay que evaluar la factibilidad de llevarla a adelante.
- b) La distinción entre preguntas de investigación y preguntas de información. En ocasiones se confunden las preguntas que una tesis intenta responder con preguntas que son necesarias responder para abordar las preguntas de investigación de una tesis. Veamos un ejemplo: estoy desarrollando una investigación sobre la identidad colectiva de los trabajadores de una fábrica, la pregunta ¿cuántos trabajadores tiene la empresa X y qué tareas cumplen? Es una información relevante ya que las dinámicas de producción de identidades no operan de igual modo

en una fábrica de 500 operarios que en una de 5. Sin embargo no es una pregunta de investigación sino de información (y corresponde a una tarea en el cronograma de trabajo).

- c) Evitar preguntas binarias. Una dicotomía elimina la opción de terceras respuestas y plantean la elección entre dos opciones conformadas con anterioridad a la investigación. No siempre están “mal”, pero es necesario tener claro si realmente no empobrece el acto de interrogación puesto que inviabiliza opciones distintas a las enunciadas o respuestas que tomen aspectos de las opciones puestas como disyuntivas. Ej.: ¿Las protestas por el Mundial de fútbol Brasil 2014 fueron espontáneas o fueron organizadas? (en este caso se desatiende la complejidad del fenómeno que puede pensarse como producto de ciertas acciones organizadas y otras reacciones espontáneas)
- d) Reflexionar sobre la pertinencia de preguntas que se responden “sí” o “no”. Este tipo de preguntas son frecuentes porque es el modo de “falsar” una hipótesis o comprobarla. No obstante en general este tipo de formulación da pie a otras preguntas o esta pregunta “esconde” un supuesto. Por supuesto que podemos encontrar este tipo de formulaciones, sin embargo es conveniente tener claro si es una formulación adecuada en relación a mi objeto de investigación. La constatación empírica de una situación puede enriquecerse con la pregunta por el cómo ha sucedido aquello que nos interesa investigar.
- e) No incluir preguntas que son parte de cuestionarios o guías de entrevistas (que serían preguntas de información). Con inusitada repetición encontramos mezclas entre las preguntas de investigación fragmentos de cuestionarios. Un buen ejercicio es pensar sobre las consecuencias epistemológicas de que las respuestas de los entrevistados sean trasladadas como respuestas de la investigación.
- f) El uso del “puede” y el “debe”. En ocasiones es un error de redacción pero también puede develar un problema de enfoque. ¿Cómo puede pensarse la participación de las mujeres en los sindicatos metalúrgicos? Es, por ejemplo, una invitación a la especulación y quizás lo que se quiere interrogar no es por un modo de pensamiento sino sobre las dinámicas de la participación. Las preguntas con “debe” contienen una carga normativa y, por lo general, generan problemas de validación.
- g) La incorporación de preguntas sobre teoría: Por ejemplo ¿qué categoría de clase social puede usarse para el análisis de los conflictos sindicales?. Esto no quiere decir que no exista una dimensión teórica en el proyecto –por el contrario la teoría es parte fundamental– pero que existan

interrogantes teóricos por parte del investigador no quiere decir que estos sean “preguntas de investigación”. Las preguntas teóricas son válidas cuando la tesis tiene un objetivo de este tipo: “analizar los diferentes usos de la categoría “sujeto” en los estudios sobre movimientos sociales”. La pertinencia de tesis que consisten en propuestas teóricas al igual que las normativas del punto anterior son objeto de amplios debates, en general son más aceptadas en el campo de la filosofía y las humanidades que en las ciencias sociales pero, como dijimos, depende del campo disciplinar e institucional, las tradiciones y las disposiciones reglamentarias.

7. Hipótesis o argumentos centrales.

La palabra hipótesis (Del griego *ὑπόθεσις* y de allí al latín *hypothēsis*) tiene una significación que puede presentarse a equívocos. Si bien en un sentido casi literal la hipótesis refiere a algo que está por debajo de una tesis en un sentido similar a un supuesto, la definición más común de la hipótesis (de trabajo) se asocia a una afirmación elaborada como conjetura frente a la pregunta de investigación y que se procederá a comprobar o refutar como resultado de la investigación (de allí la conocida concepción de “hipótesis nula” “prueba de hipótesis” o “método hipotético-deductivo”). Esto tiene obvias referencias a una estructura dominante en el que un enunciado es sometido a una corroboración o, para decirlo con Popper (1980), a una falsación.

Lo cierto es que –como sabiamente nos enseña la filosofía– son más importantes las preguntas que las respuestas y una actitud que desafíe el conocimiento establecido puede reconocer que no se tiene de ante mano las respuestas que busca. “Caminar preguntando” la consigna zapatista tiene también un valor metodológico. Más allá que se considere que la formulación de hipótesis corresponde solo a un tipo de investigación y que no puede generalizarse como requisito constitutivo de cualquier proyecto (Eguía y Piovani, 2003), muchas veces resulta un muy buen ejercicio el pensar por el modo de responder las preguntas que nos hacemos e identificar los pasos que deberíamos seguir para hacerlo. En efecto, este ejercicio puede hacernos dar cuenta de preguntas demasiado amplias (Por ejemplo: ¿qué piensa la sociedad de la gestión de Lula Da Silva como presidente de Brasil?, pregunta que al menos tiene dos problemas: la homogenización de “la sociedad” y las posibilidades metodológicas de dar cuenta de una “opinión” a esa escala). Considere también, a partir de este ejercicio, las preguntas

cuya respuesta radica en la contestación a una interrogación por parte de los individuos (ej. ¿Cómo conciben los hijos de desaparecidos la militancia de sus padres?). En definitiva, evite “la miseria del descriptivismo”.⁸³

Es importante no confundir hipótesis con los supuestos de la investigación. Muchas veces la dificultad de distinguir hipótesis de supuestos radica en que ambas son afirmaciones (incluso la hipótesis de una investigación puede ser el supuesto de otra). En cualquier caso lo relevante es no interrogarse por los supuestos de los cuales se parte (algo que produciría un círculo vicioso). Veamos un ejemplo de una hipótesis:

- a) Las privatizaciones de empresas públicas significaron un drástico cambio en las relaciones laborales y los modos de representación sindical.
- b) La nueva práctica política y sindical que desarrollaron los trabajadores en respuesta a la reestructuración empresarial luego de las privatizaciones fue la conformación de cuerpos de delegados gremiales de base.

Las dos afirmaciones pueden ser acertadas pero en el orden de la investigación es posible que se esté partiendo de aceptar la proposición a) para indagar en lo expresado en b). En este sentido podríamos decir: Aceptando que existieron cambios (a) me interesa investigar en las respuestas de los trabajadores y encuentro que los cuerpos de delegados son una práctica novedosa y significativa (b).

Es posible sostener que una investigación no requiere de una (o un sistema de) hipótesis, no obstante mucho de los formatos de solicitud de financiamiento, becas o proyectos reservan un apartado para ellas (admitiendo en ocasiones implícitamente y otras explícitamente al sistema hipotético deductivo como anatomía de la ciencia) Allí puede hacer algunas conjeturas como respuestas tentativas a sus preguntas o si no se desea exponer hipótesis, pueden consignarse los argumentos centrales que guían el trabajo de tesis. Si elige la segunda opción aclárelo para evitar objeciones sobre la redacción de las hipótesis.

⁸³ No desconocemos que en algunos paradigmas –como el constructivismo sistémico operativo de inspiración luhmanniana- conocer es describir, pero esta descripción funciona como una observación de segundo orden que implica una intervención reconstructiva (Luhmann, 1999).

8. Marcos o referentes teóricos⁸⁴

Esta sección presenta y justifica el enfoque, paradigma y/o las categorías teóricas que se pondrán en juego para el desarrollo de la tesis. En la discusión epistemológica actual en el campo de las ciencias sociales se tiende a aceptar que aquello que concebimos como datos de la realidad social está cargado de teoría, es decir que no hay observación “pura” y que a su vez lo que observamos no está disociado de lo que concebimos como existente en el mundo (ontología). De allí surge la importancia de tener en claro nuestros compromisos teóricos, sus alcances y limitaciones.

En ocasiones las tesis se inscriben siguiendo a un autor (por ejemplo *El proceso de autonomización del campo de la música. México 1920-1940: una lectura desde la Teoría del Campo de Bourdieu*) o una perspectiva teórica particular (por caso, *El clima organizacional en las instituciones públicas desde el enfoque del neoinstitucionalismo*⁸⁵). Ambas son opciones válidas y corren con la ventaja de ofrecer un esquema teórico que se aplica a un caso particular. El apartado teórico, entonces, se dedicará a exponer los conceptos centrales en la perspectiva escogida. Sin embargo –y esto es una predilección epistemológica de quien esto escribe– esta elección se enfrenta a obstáculos que es necesario tener presente. Resolver si esta elección se realizó considerando lo que Marx llamó la “totalidad concreta” (es decir la realidad social) como punto de partida –tal como expusimos– o por el contrario se comenzó por el momento abstracto (el de la teoría “cerrada”) y con la teoría como guía se originó la indagación. En ocasiones las teorías se desarrollaron para responder preguntas formuladas en otros contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que pueden operar de manera diferente en el proceso que está siendo objeto de nuestro interés. Por más consolidadas, difundidas, reconocidas o de moda que esté una teoría siempre es necesario el ejercicio de interrogarla. Por otro lado esta opción soslaya que la teoría es una construcción relacionada con el objeto que producimos. Enrique de la Garza (2001) propuso una concepción de teoría como configuración que permite trabajar incluso con opciones

⁸⁴ El lugar de esta sección en el proyecto es un tema debatido. Sautu (2003) lo considera la “primera gran etapa” del proyecto. Aquí preferimos ubicarla con posterioridad a la construcción del objeto puesto que se ocupa de teorizar y construir las categorías que utilizaremos en el estudio. Es decir, constituye el momento abstracto que deviene del concreto inicial y deriva en el concreto’ (pensado) que se expresa en la metodología. Esto no quiere decir que no existan categorías y conceptos previos (de hecho lo recuperamos en el gráfico de la página 16)

⁸⁵ Ambas tesis pertenecen doctorados obtenidos en la UNAM-México.

teóricas reconocidas en un horizonte de producir un andamiaje propio, vinculado con el problema de investigación y no impuesto a priori. De la Garza propone que los enunciados de una teoría pueden tener distintas relaciones (flexibles, para usar la expresión de Maxwell), articula dimensiones y lenguajes propios.

La opción de tomar un marco teórico “de autor” es válida y pragmática, la apuesta por producir una configuración teórica relacionada con el problema de investigación y el objeto de estudio implica un esfuerzo adicional. En especial porque no se trata de sumar conceptos, sino de producir una articulación coherente en términos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que potencie la teoría y sus alcances como instancia de reconstrucción de lo complejo de la totalidad concreta focalizada como referente.

En cualquier caso es central la reflexión sobre las categorías que utilizará a partir de sus preguntas (¿qué categorías requiere desarrollar y sistematizar para abordar lo que le interesa?). En ocasiones se registran grandes categorías que no están articuladas con el problema de investigación (ej. Estado, sociedad civil, patriarcado). En otros casos encontramos referencias a las tradiciones teóricas en las que se inserta la discusión o las diferentes teorías o enfoques que trabajaron un problema. En este plano es posible distinguir el contexto conceptual en que se inscribe el trabajo (diversos como marxismo, neoinstitutionalismo, teoría de sistemas, historia intelectual, feminismo, etc.) y las categorías analíticas, es decir aquellas específicas que le servirán para realizar el estudio, por supuesto que ambas están relacionadas aunque con un grado distinto de abstracción. Un ejercicio valioso consiste en detectar que conceptos aparecen en las preguntas y los objetivos, de modo tal de abordarlas como categorías analíticas.

La discusión y/o construcción de una perspectiva teórica puede ser parte misma de la investigación (al igual que puede ser la contribución de un desarrollo metodológico). En algunos casos esta actividad es contemplada como uno de los objetivos particulares, sin embargo es más común que sea una tarea y no un objetivo (de acuerdo a la definición que esbozamos)

9. Metodología

Según Enrique Dussel (1977) Método ($\delta\rho\acute{o}\mu\omicron\varsigma$) es subir a través de un camino, saber caminar e ir resolviendo los problemas que se van presentando. En consecuencia en el apartado de la metodología se debe exponer la dinámica de trabajo que conducirá a responder a las preguntas realizadas y cumplir con

los objetivos propuestos. Es necesario tener en cuenta que la metodología es una construcción de cuyos fundamentos el investigador debe dar cuenta. Por un lado debe estar en sintonía con los presupuestos ontológicos y teóricos⁸⁶, por otro –y convergente– contener las mejores herramientas para abordar las preguntas que ha formulado. La precisión en la estrategia metodológica es una condición redituable tanto a la hora de la evaluación del proyecto como para atisbar los caminos a seguir durante la investigación. La metodología es el resultado de un conjunto de decisiones, las cuales muchas veces estas se asumen como naturales o dadas y por lo tanto se priva al lector de conocer los fundamentos y la justificación de las opciones.

Es importante sentar la justificación de la estrategia elegida. Si se decide un estudio de casos se deberá dar las razones que llevaron a tomar esa decisión, los fundamentos de la selección y qué tipo de estudio de casos es el que se propone (intrínseco, simple, múltiple, comparado, típico, etc.). De igual modo si se establecerá alguna dimensión comparativa (como perspectiva, enfoque o método)

El proyecto –como hemos dicho– tiene una función de comunicación por lo tanto requiere de justas precisiones. Por ejemplo si en el marco de una estrategia cualitativa se utilizarán entrevistas deberá consignar de qué tipo, a quiénes y por qué. Si se hará observación, de qué tipo. Si utilizará métodos cuantitativos consigne las técnicas y los paquetes informáticos a emplear. Incluya las técnicas y procedimientos a emplear así como sus condiciones de posibilidad. No se trata de considerar que la propuesta metodológica es un paquete cerrado con un itinerario invariante, por supuesto que –en algunos proyectos más que en otros– el transcurrir de la investigación obliga a la flexibilización, la repentinización y un conjunto de replanteos que son parte de la construcción de conocimiento. Atendiendo a esta situación, la propuesta requiere de un equilibrio entre lo acabado para la instancia proyectual y la apertura para las reconfiguraciones, el uso dogmático del método puede generar puntos ciegos en la investigación.

En el apartado metodológico de los proyectos solemos encontrar grandes enunciaciones del tipo “Se realizará un estudio con métodos cualitativos tales como: entrevista en profundidad, historia de vida, grupos focales, observación participante, análisis de fuentes orales y escritas”, algo que finalmente termina por evidenciar la falta de reflexión específica sobre lo metodológico. El ajuste entre los objetivos y las preguntas de investigación

⁸⁶ Como argumenta Wainerman es preciso evitar “el divorcio esquizofrénico entre el marco teórico, generalmente una teoría totalizadora, de gran complejidad y abstracción, y el diseño metodológico” (1997:29).

y esta sección es clave para un proyecto articulado. Es importante ser cuidadoso además con el uso de expresiones como “triangulación metodológica” “diseño mixto” o “multimétodo”, en ocasiones pueden ser más lugares comunes que genuinas opciones metodológicas asimiladas por el investigador. Algo análogo sucede con enfoques, estrategias o métodos que se han puesto de moda. Por ejemplo es llamativamente frecuente hablar de un “Estudio etnográfico” cuando lo que se realizará es una combinación de entrevistas y observaciones. Similar situación sucede en ocasiones con la “observación participante” (sin aportar información que la distingua de la “no-participante” ni las instancias de la aplicación de la técnica), los modos de registro y análisis.

Es necesario tener presente que utilizar información cuantitativa no quiere decir que se esté implementando un “método cuantitativo”, aunque muchas veces esta confusión aparece en los proyectos. Evalúe la factibilidad de las técnicas: es recurrente que se incluya “realización de encuestas” o “estudios de opinión” sin que quede clara la posibilidad que tiene el investigador (incluso económica) de realizar dicha tarea.

En ocasiones es conveniente especificar tanto la estrategia de producción de datos⁸⁷ como la de análisis de los mismos, incluyendo si se utilizará algún soporte computacional como auxilio en esta tarea. En los diseños cuantitativos, como indican Eguia y Piovani (2003) los procedimientos de codificación de la información y construcción de matrices de datos suelen estar estandarizadas, mientras que en los estudios cualitativos ha sido generalmente más artesanal, no obstante el desarrollo de programas como *Atlas-ti* o *Nud*ist* vivo constituyen interesantes herramientas para el tratamiento de información cualitativa.

Las unidades de análisis (o los procesos sociales objetivados para ser referentes del análisis) y las unidades de información son dos registros que apuntan a dimensiones diferentes, es conveniente evitar confundirlos. También es recomendable sortear el equívoco en la referencia a las fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias están constituidas por los insumos considerados por el investigador a partir de los cuales elaborará sus datos y dependerá del tipo de investigación que se plantee, la cual puede suponer realización de entrevistas, observaciones, análisis de documentos, formatos audiovisuales, encuestas). Las fuentes secundarias han sido producidas por otros investigadores, organismos o equipos, allí

⁸⁷ Preferimos el uso del verbo construir que el usual de “recolectar” ya que la segunda indica que los datos existen con independencia del investigador. Esto invisibiliza que todo dato es una producción en un contexto académico.

también pueden incluirse productos periodísticos, acervos audiovisuales, creaciones literarias, etc.

10. Factibilidad

Uno de los principios básicos de un proyecto es que su ejecución sea posible. Las condiciones de posibilidad de un proyecto son múltiples y es conveniente abordarlas en esta sección, más allá del orden en que se expongan (lo que dependerá de la estrategia de argumentación) podemos citar: Primero, aptitudes personales: es conveniente dejar claro que se cuentan con las competencias, los conocimientos y las herramientas para realizar las tareas que se proponen en el proyecto. Esto implica exponer experiencias en la investigación previa (como por ejemplo la realización de tesinas de licenciatura o de maestría en el campo temático), dejar sentado el manejo de idiomas (si el tema lo requiere), o saberes expertos (por ejemplo manejo de paquetes estadísticos o de análisis de datos cualitativos). También la participación en equipos de investigación pertinentes, los cuales brindarán contextos favorables para el desarrollo de la tesis. Segundo, aspectos institucionales: las tesis se realizan como parte de los programas de instituciones universitarias, pero además los estudiantes tienen otros contextos como centros o institutos de investigación. En consecuencia es importante consignar los recursos con los que cuenta la entidad (bibliotecas, sala de lecturas, infraestructura, personal de apoyo, otros investigadores, proyectos acreditados, revistas especializadas, etc.) Tercero, acceso a fuentes o campo. Si la investigación requiere de fuentes documentales, bibliográficas o hemerográficas, bases de datos, trabajo de archivo o de campo es conveniente especificar que tendrá acceso a las mismas, que su disposición es pública, el acervo asequible y los contactos posibles. Cuarto, recursos financieros: en ciencias sociales los costos de la investigación son muy variables. Tenga en cuenta que si su investigación requiere de viajes, estadias, estancias de trabajo de campo, aplicación de encuestas extensivas, etc., debe consignar la disposición de los fondos necesarios. Quinto, director/a: las tesis deben contar con directores (y según el caso con co-directores), la especialización de estos en el tema de la tesis es un requisito fundamental y va de suyo, sin embargo es un aporte el especificar la trayectoria y experiencia del director y justificar la presencia del co-director, si lo hubiere.

11. Cronograma tentativo de actividades

Es usual que el proyecto incluya una detallada planificación de las actividades. Nuevamente la doble inscripción del proyecto impone aquí ciertas circunstancias. Por un lado debe demostrar a los evaluadores que la investigación se realizará dentro de los plazos estipulados institucionalmente o plazos razonables. Por otro debe ser una guía para ordenar el trabajo propio. Es útil la reflexión sobre los tiempos con los que cuenta, los que está dispuesto a invertir y la dinámica propia de la investigación. La especificación de productos concretos (trabajo de campo, escritura de capítulos, etc.) para acompañar el cronograma puede ser una buena estrategia para evitar llegar a tiempos límites (establecidos por las becas o los propios posgrados) sin los desarrollos requeridos.

12. Bibliografía

En esta sección es lógico incluir tanto la bibliografía citada en el proyecto como cierta literatura complementaria y la referencia a otros recursos (documentos, páginas web, publicaciones periódicas, etc.). En la actualidad existen programas que ayudan a gestionar, almacenar y ordenar la bibliografía. Cuando se trabaja con un alto caudal de material bibliográfico es conveniente invertir tiempo en cargar las referencias en estos auxiliares (Mendeley, Zotero, EndNote, Reference Manager, Jobref) que luego facilitan el manejo de las citas (permiten darle diferentes formatos APA, Harvard, Chicago, etc.). Tenga muy en cuenta a lo largo del trabajo el cuidado de las citas y demás aspectos formales. Es frecuente que un proyecto haga referencia a trabajos del propio autor, no obstante es conveniente ser prudente para que sea una muestra de que se ha trabajado el tema y no un ejercicio autolaudatorio.

V. NOTA FINAL: SOBRE LA ESCRITURA

La escritura del proyecto es clave. Ricardo Piglia en *Respiración artificial* hace decir a uno de sus personajes “¿Quién puede asegurar que el orden del relato es el orden de la vida?”. Esto nos recuerda que la lógica de la investigación y la lógica de la exposición (ya sea del proyecto o de la tesis) pueden no coincidir y responden a distintas exigencias. En ocasiones

encontramos en los proyectos “rastros” de textos anteriores del mismo autor que versan sobre temáticas convergentes (tesis de maestría, artículos o ponencias), sin embargo consideramos valioso el ejercicio de escritura original del proyecto puesto que redundan en una mejor trama argumental.

Una buena articulación, con estilo y fluidez atraparán la atención de los evaluadores y los guiará de modo tal que sea el autor el que conduzca al lector y no el lector el que deba realizar suturas que pueden conducir a pedirle al proyecto cosas para las cuales no está preparado. Es necesario ser preciso y sistemático, los proyectos que se reiteran y vuelven sobre ideas ya expuestas, abundan en detalles impertinentes y largas citas suelen aburrir a los lectores y dispersar la atención. Mostrar la estrecha relación entre objetivos, preguntas y metodología es una buena forma de evidenciar una articulación coherente.

Las citas textuales en el proyecto pueden reducirse al mínimo indispensable y recurrir como modo dominante al uso de citas indirectas. En la revisión integral del proyecto es importante poner atención a la articulación entre los párrafos (evitar “saltos de sentido”) y el correcto uso de los conectores (“en este sentido”, “en efecto”, “como consecuencia”, “así”), así como revisar la pertinencia de oraciones extensas que abundan en subordinadas. Las notas al pie deben ser usadas para agregar información imprescindible o aclarar puntos que pueden derivar en equívocos de modo directo y sintético.

Una virtud de un proyecto en el plano de la escritura es sortear con éxito un doble equilibrio. El primero entre la profundidad (y la complejidad) y la claridad. La densidad del texto, las discusiones metateóricas, los debates recuperados sin mención explícita pueden ser pertinentes cuando el proyecto será revisado por expertos en el campo, pero una mala estrategia si los evaluadores integran comités que se ocupan de evaluar variedades de propuestas (como son por lo general las comisiones de becas y/o financiamiento). Las condiciones de reconocimiento del discurso son relevantes en este asunto y dependerá de cada intervención en particular. El segundo equilibrio se deriva del anterior. Podemos formularlo como “no subestimar al lector y a su vez darle la información necesaria”. Dos ejemplos: “el pensador y revolucionario italiano Antonio Gramsci” “el sociólogo francés Pierre Bourdieu” pueden ser giros innecesarios ya que los lectores de un proyecto conocen a esos autores (a no ser que estemos haciendo una cita *outsider*), por el contrario ciertas ubicaciones geográficas para los estudios de casos suelen ofrecer elementos relevantes para comprender el alcance y la viabilidad de un proyecto.

Como un mapa, el proyecto nos habla de un itinerario y una estrategia para llegar a un fin. Es posible que una vez incorporado cognitivamente, el proyecto sea poco consultado en el trayecto, pero ante la duda es bueno abrirlo para reubicarnos, incluso si la decisión es tomar caminos distintos a los imaginados originalmente. Ese proyecto que diseñamos, ese mapa, contiene una serie de decisiones que hemos tomado, el objeto que hemos construido, las preguntas que hemos formulado y, fundamentalmente, alberga el germen de eso que nos propusimos como objetivo concretar en la bendita tesis de doctorado.

PD: (viene del título) “No hay Instrucciones para hacer un proyecto de tesis en ciencias sociales”. Y si se siente decepcionado pero no puede expresar su angustia, le dejo las Instrucciones para llorar, que eso sí nos dejó Julio Cortázar:

“Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca (*o en la tesis, agregamos nosotros*). Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Bien, pasados los tres minutos de rigor, puede ponerse a trabajar. Un buen proyecto es una buena idea muy trabajada. Suerte.

FUENTES

- De la Garza, Enrique. (2001), “La epistemología crítica y el concepto de configuración” *Revista Mexicana de Sociología*, 1/2001, pp. 109-127.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006), “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En De Sousa *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 13-41.
- Deleuze Gilles y Félix Guattari (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Barcelona.

- Dussel, Enrique (1977), *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México, Editorial Extemporáneos.
- Eco, Umberto. (2001), *Como se hace una tesis*, Gedisa, Barcelona.
- Eguía, Amalia y Piovani, Juan (2003), “Metodología de investigación. Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis”, en *Trampas de la comunicación y la cultura*, Año 2 N° 17, Fac. de Periodismo y Comunicación Social UNLP, La Plata.
- Horkheimer, Max (2001 [1937]), “Teoría tradicional y teoría crítica” en Páez Díaz de León, L. *La escuela de Frankfurt. Teoría crítica ed la sociedad. Ensayos y textos*, UNAM, México.
- King, Gary., Keohane, Robert. O., y Verba, Sidney (1994), *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*, Princeton University Press.
- Luhmann, Niklas (1999), “El conocimiento como construcción” en *Teoría de los Sistemas Sociales II (Artículos)*, Universidad Iberoamericana/Universidad de Los Lagos/Iteso, Chile.
- Marradi, A. (2002), “Método como arte”. En: *Papers. Revista de Sociología*, 67, pp. 107-127.
- Maxwell, Joseph (1996) *Qualitative research design. An Interactive Approach*, California, Sage Publications.
- Olivé, León (1998), “Constructivismo, pluralismo y relativismo en la filosofía y sociología de la ciencia”, en Solís, C. (ed.), *Alta Tensión*, Barcelona, Paidós, pp. 195-211.
- Popper, Karl (1980), *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- Salmerón, Alicia y Suarez de la Torre, Laura (2013), *¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia*, Trillas-Instituto Mora, México.
- Sautu, Ruth (2003), *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Lumiere, Buenos Aires.
- Schuster, Federico (2002), “Del naturalismo al escenario postempiricista”, en Schuster, comp. *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Manantial, Buenos Aires.
- Tello, César (2011), El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis, *Cinta moebio* [online], n.42, [citado 2013-08-06], pp. 225-242.
- Vasen, Federico (2013), Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología (UNER)*, núm. 46, pp. 9-32.
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (1997), *La trastienda de la Investigación*, Fundación Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*, Anthropos Editorial.

Zemelman, Hugo (2005), “Pensar teórico y pensar epistémico” en *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Anthropos-IPECAL México.

DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES-INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES

Yolanda Paredes Vilchiz

*Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales.
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
Universidad Nacional Autónoma de México.*

*Cuando se hace referencia al encuentro,
se habla del encuentro con el otro,
del encuentro que edifica, que personaliza,
que hace crecer.*

*Nadie puede “encontrarse” con otro sin salir transformado.
El encuentro con otro modifica actitudes, rectifica pareceres,
colabora en la construcción de discernimientos y criterios*

*STIGLIANO D., et al. Enseñar y aprender en grupos Cooperativos.
Comunidades de diálogo y encuentro*

EL APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El docente en cualquier nivel escolar desarrolla su práctica en torno a una re-producción (lo que considera se espera de él, qué debe hacer) y a una re-presentación (lo que considera le es propio de su nombramiento, qué es), el cual no considera historizado ni finito, por tanto, ni con posibilidad de ser distinto. “todo individuo o grupo tiene capacidad de conocerse a sí mismo, (...) ello tiene un elemento histórico, cambiante” (Goldman, Lucien) el docente va instaurándose en este proceso, por ello, el papel del docente como eje social de estructuración reviste una reinvencción de su ser, de pasivo a crítico, el docente crítico es ético, genalógico, cuando el docente incita al alumno a la reflexión, a la construcción de su conocimiento, a la reflexión de los procesos de acercamiento al conocimiento, a la reflexión de sus actos, a reconocerse en su propia historia, cuando el alumno es capaz de observarse a sí mismo, en sus necesidades, potencialidades, el docente permite que efectivamente el alumno se inicie en la construcción de un ser crítico y con posibilidades de

cambio (Ejemplo, el ser y el estar: “eres incapaz (en esto y todo)” contra “es una dificultad que puedes solucionar de distintas formas, en este momento se te dificulta”) sólo en el rompimiento epistémico de la propia noción de docencia es que se puede reinventar la noción del docente y ésta produce la posibilidad de diálogo, de interlocución; el docente se construye en el mismo proceso por el diálogo continuo con el alumno, se echa a andar un proceso de saberes prácticos y actitudes que son conceptualmente las subjetividades, los recursos, las personas, las relaciones sociales; así entonces ¿desde qué postura pedagógica revisar la formación del docente? ¿cómo romper el modelo de formación docente en el sistema educativo? ¿hasta dónde una visión crítica puede ser viable? ¿cómo mejorar la distribución de la riqueza social educativa? ¿qué tipo de formación puede otorgarse a un docente en ciernes? Cuando el pensamiento crítico, la formación crítica es disfuncional al sistema establecido, son silenciados, la cultura escolar hegemónica, silencia a los alumnos y a los profesores, los programas no reflejan las necesidades de los alumnos, ellos no participan activamente de su formación, lo que necesariamente nos lleva a la revisión de que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, hacer operativa, terrenal, visible la postura crítica en torno al docente y a su formación. En el pensamiento crítico el trabajo intelectual que lleva consigo el docente incorpora la reflexión de sus actos, la crítica a sus procesos. Un docente ¿qué conducta tiene? ¿cuál es su identidad? El docente ha de verse en el reconocimiento de la cotidianidad, el procedimiento y la técnica utilizada.

Praxis

Saber hacer

Conocimiento

Técnica

Saber-sentido-significado-identidad

El docente no sólo transmite información sino la interpreta y reconstruye desde el proceso relacional que establece con otros sujetos. El sujeto es en tanto tiene relaciones, en tanto hace grupo, en tanto se vincula, sólo somos en la otredad que nos refleja a nosotros mismos, es un proceso dialógico donde se produce el encuentro entre lo subjetivo y lo objetivo.

El docente incorpora en su práctica un nivel de reflexión epistemológico-hermenéutica. La lógica y traspolación del positivismo, su legitimación se da en los procesos sociales (hechos y razón), lo que se ve y es constatable, sin haber incorporado los principios de la dialéctica, los principios de la contradicción, de los procesos críticos, olvidándose del sujeto y de su acción.

¿qué tiene que ver la perspectiva del pensamiento crítico con la construcción de la representación social en la formación de docentes universitarios?

¿cómo nos vemos?

¿quiénes somos?

¿cómo nos comunicamos?

¿con qué me identifico? ¿cuáles son los modelos con que desempeño mi práctica?

¿con quiénes me identifico? ¿reproduzco, transmito, reviso mi propia condición?

Reconocer los intereses que subyacen tras los actos, es decir, lo que salimos a buscar detrás de los que decimos que queremos, considerando que las relaciones sociales se construyen, lo que lo hace complejo para la comprensión inicial. En el pensamiento crítico vamos hacia la búsqueda de lo no obvio, lo no visible que es cambiante, histórico ¿cómo darle forma a lo que vemos de primera vez? ¿cómo identificarlo desde lo que hay en su interior?

En este proceso, la conceptualización respecto al sentido e identidad del docente se desprende de la propia representación que tiene de sí mismo. La representación para Kant es producto de la integración de razón y experiencia, es el elemento que permite acercarse al objeto, el conocimiento es el elemento activo que establece la relación del sujeto con el objeto; Mead (análisis psicosocial), Vigotsky (sociocultural), Hymes y VanDijk (sociolingüística), Berger, Bourdieu (análisis sociológico) ubican los procesos de la relación sujeto-objeto como procesos sociales, el saber es un proceso constructivo de significados lógico-conceptuales, organizadores de la realidad, en entornos históricos específicos (espacio-tiempo-causalidad) y le dan sentido. Incorpora aspectos vivenciales, valorales, racionales, motivacionales, se establece una relación del sujeto con el objeto, son vivencias del conocimiento, saberes cotidianos, creencias, información diversa, se llega a saber acerca de distintos ámbitos de la realidad, se construye una representación que no necesariamente es conocimiento formal, científico porque este es producto de las exigencias de los grupos que lo sistematizan y legitiman, el otro, el de la representación es el que construye la identidad, la incorporación a un grupo.

Dimensiones de la Representación social	<p>Ontológica. Pensar y decir qué es la realidad y qué objetos le pertenece</p> <p>Epistemológica. Cómo se relacionan entre sí los elementos y la realidad; cómo nos relacionamos con ellos y cómo lo razonamos</p> <p>Comunicativa. El sujeto cómo la utiliza como medio de expresión</p>
---	---

El proceso representacional vincula la realidad con los contenidos, es el saber, el sentir, el palpar la realidad, permite pensar en cómo se construye a través de la representación la realidad, cómo se formaliza, se sistematiza y se organiza, en ambos niveles está el problema del discurso, discurso y representación son dualidad, la vinculación entre pensar, hacer, ser, son marco de la representación, es decir, dan cuenta de la interacción social, de la acción del sujeto; por ello, las representaciones son construcciones sociales de la realidad que Durkheim denominaba categorías, conceptualización de las regularidades en los fenómenos, en la que señalaba a éstas como construcciones sociales, construcciones con objetivos determinados.

Las representaciones son sociales, colectivas, el significado que el sujeto da a sus acciones surge de la propia interacción social, de la validación que el otro da a sus imágenes, a sus conceptos, a un estado de cosas (Buber: 1969) . Las acciones son eventos de razón –intencionalidad–. Las representaciones son expresión entre relaciones sociales, hábitos, estructuras, son interpretaciones simbólicas, internalización de roles, formación de identidades personales, es entonces, la construcción social de la realidad (Bourdieu, 1997, p. 35).

Las representaciones sociales abren la posibilidad de estudiar, desde perspectivas distintas, la forma en que se sistematiza un proceso de conformación conceptual de construcción social, de sentido común, psicológica, social, antropológica, política; son un pensamiento práctico de utilidad en la vida social, proporcionan conocimiento del sentido común respecto a algo o alguien, proporcionan un conjunto de significados, son la mediación entre el objeto externo y la aprehensión del sujeto, son un sistema de referencia para interpretar objetos, sujetos y acontecimientos (elementos simbólicos), permiten construir categorías que distinguen y organizan fenómenos, sujetos, procesos, son mecanismos de aprehensión de la vida cotidiana, dan sentido a lo inesperado. Son más que un reflejo externo, se construyen dentro de comunidades, grupos sociales, instituciones; responden a coyunturas, periodos, tienen una definida historicidad, se construyen en los espacios particulares de la vida individual y cotidiana (capital cultural,

origen, experiencia, nos permite agruparnos), en las representaciones, es el sujeto activo quien da forma a la persona, la representación deja hablar al sujeto, al actor (Jodelet/Mosovici/Piña Osorio).

Las representaciones no son meramente descriptivas, son explicativas, permiten vislumbrar la profundidad, permite ver qué es, pero también permiten cuestionar su surgimiento, su tarea, su enlace, su uso, su alcance, su intención y su ejercicio, por lo que pasan del nivel explicativo al reflexivo y crítico.

La identidad, es un complejo proceso social de construcción representacional en el que al incluir al otro, el sujeto se incluye a sí mismo y con él al grupo social, es el principio de identidad.

- Qué hacer
- Cómo hacer
- Para qué hacer

El acto tiene un significado, es la praxis la que la hace objetiva, visible, es la que denota la construcción de relación social, su impacto, el del acto, es expresión del proceso cognoscitivo, estratégico, interactivo, contextual de lo que socialmente es el sujeto, cómo, dónde y por qué se sitúa en determinado nivel de la acción social; el acto construye representación, al igual que el lenguaje pues es una dimensión del mismo, el lenguaje corporal, el acto es significativo y construye significados orientados a interpretar la realidad, crea comunidad, el acto es lenguaje, es forma, es fondo, es ser, es intención, es la forma acabada de la intencionalidad, pero al tiempo es el punto de partida de la construcción de la realidad social. Permite captar y organizar la realidad, así como conocimientos, creencias y opiniones, por tanto, los actos son comunicadores de la representación.

La representación no es una imagen momentánea, puntual, sino un instrumento de relación con el mundo y del propio proceso de construcción valoral, emocional y cognitiva, ajusta al sujeto en torno a ¿cómo se ve dentro de la realidad? ¿cómo la vive? ¿cómo la siente?, en ella incorpora su historia conceptual (imaginario colectivo de Castoriadis?), su historia personal (sus referencias, principios, experiencias) y la determinación de su propio actual (elección racional) y su expresión en el lenguaje, cualquiera que sea su modalidad.

En el contexto educativo qué se dice, qué se habla, ¿cómo se conceptualiza la construcción de la representación del alumno, del docente, del trabajador manual, del docente en formación? ¿cómo se aprende en un

espacio definido como espacio de construcción formal del saber las representaciones de los distintos grupos que se vinculan entre ellos? ¿cómo se definen sus relaciones sociales? ¿cuál es su intencionalidad? ¿cómo se aprende a ser en un ámbito de aprendizaje formal? ¿cómo se aprende a ser profesional de un área? ¿cómo se aprende a ser docente? ¿cómo se construye la representación de docente en un alumno?

Sustentado en el deber ser, en la concepción general de lo que consideramosdeba ser el perfil, la expectativa, lo que se espera de..., es lo que determina cómo se construye la propia representación, surge un problema entre el ser y el deber ser, que fijará lo que se hace respecto a lo que se debería hacer, ¿se es docente o se es tutor? ¿se es ayudante de profesor o docente en formación?. El deber ser marca límites y es el referente de sentido de la realidad, da sentido a las realidades y puede funcionar sin estar necesariamente determinado para un solo espacio en varias colectividades, puede incluso el deber ser estar en confrontación con el ser, la representación puede entonces ser determinada y determinista para ciertos contextos, en el espacio escolar universitario, la representación de la docencia se vincula a la formación e identidad profesional, no de docencia.

La formación profesional es referencia de nociones intersubjetivas de los miembros de la comunidad específica, las Instituciones de Educación Superior (IES) son fuentes de formación de profesionistas y profesionales; de la transmisión de conocimientos, del desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos respecto a un profesional (médico o antropólogo, ingeniero o filósofo, historiador o arquitecto, politólogo o psicólogo, sociólogo o matemático, etc.). Su contenido representacional es muy diverso respecto a lo que es, qué hace, a qué se dedica, en qué trabaja, el grado de dificultad que entraña su formación que permea el aprecio y reconocimiento de la profesión, su sentido social, y que, necesariamente se identificará con el proceso de adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos, saberes, así como con el enfoque del proceso de enseñanza y el estilo de aprendizaje de cada sujeto.

El profesionista es una persona formada en un campo disciplinario específico que no modifica su propia formación, aún y cuando se hubiese separado por mucho tiempo de la academia, que no se actualiza, se considera satisfecho con lo que hace y cómo lo hace. El profesional (experto) es un sujeto que tiene una formación inicial básica en cualquier campo disciplinario, que se encuentra en permanente reconstrucción de sus conocimientos y saberes, tanto disciplinarios como profesionales, teóricos, metodológicos y técnicos, que continuamente experimenta rupturas para

transitar hacia mejores niveles del ejercicio de la práctica profesional (Rincón: 2010, p. 136), continuamente se actualiza, asume una actitud ética de la profesión y al tiempo admite la interacción y aprendizaje de otras (actitud de multidisciplinaria), dispuesto a someterse a constantes evaluaciones. El docente, el grupo que absorbe el más alto porcentaje de los presupuestos institucionales y del tiempo de las IES, es al mismo tiempo, el más vulnerable, la conceptualización misma de la docencia, está entre considerarla arte, técnica o actitud, pues si bien parte de una formación profesional en un campo disciplinario específico, el esfuerzo por reproducir la enseñanza de la propia profesión permea la crítica interna que hay hacia la misma, expone al profesor ante los alumnos como el ejemplo del profesionalista que está formando, así, una de las principales funciones de la universidad que es la de formar profesionalistas de distintas áreas del conocimiento, resulta de alta importancia para las propias instituciones no sólo por el número de personas involucradas, el tiempo invertido, sino la misma proyección de las propias IES y sus funciones no siempre están claramente definidas, no se tiene una formación específica para ello, ni se tiene incorporada la actividad en el currículo de las profesiones. Así entonces, ¿cómo es que se conforma la identidad del docente universitario? ¿qué le lleva a un profesionalista a dedicarse a transmitir, comunicar su propia profesión? ¿qué le hace identificarse con otros muchos igual que él?

La identidad profesional no necesariamente tiene una relación en el mismo nivel que actividad profesional, aún más, cuando la propia institución no tiene identificado curricularmente y por tanto, no produce ningún tipo de habilidad respecto a actividades que el profesional desarrollará en su proceso laboral, entre ellas la docencia. El profesional universitario no cuenta en su formación con un currículo que le habilite para el desempeño docente y sin embargo, se convierte en una fuente alterna o principal laboral. Las transformaciones sociales contemporáneas dan lugar a múltiples formas de estructura individual y de relaciones sociales, hay nuevas configuraciones de lo social en la construcción del sujeto y lo no social en el mismo proceso, es una dinámica social compleja donde los conceptos relacionales, en este caso, la representación, es conceptual, indicativa y constructora de una dinámica de vida que reconstruye la propia representación e identidad (Lazo, Pablo. *Revolución y relaciones multiculturales, del imaginario social al imaginario cultural*. Coloquio Razón y Rev. Dic. 2009).

La reconfiguración de los fenómenos que hoy vivimos no se oponen en estricto a su origen, sino que son en sí existentes desde el momento en que se piensan, las personas les dan vida, las integran a sus actos, las objetivan.

El docente universitario lo es por sus funciones, se le identifica como catedrático, magister, académico, investigador, utiliza códigos por todos entendidos, corporales, físicos, actitudinales, su labor es de suma importancia, tiene un alto reconocimiento social, en contraste con la representación del docente de la educación básica.

El docente es visto como sujeto social: El objetivo de este trabajo se orienta a estudiar las relaciones informales generadas dentro de espacios formales y que construyen representaciones que dan cuenta de las relaciones sociales, de la conformación o construcción de una cultura académica y una identidad docente. ¿qué es una profesión? ¿qué es una identidad profesional? ¿cómo se desenvuelve un docente desde sus representaciones en torno a su profesión? ¿cómo se forma la identidad docente en el proceso de formación para la docencia? ¿cuál es el sentido que se da a la formación docente universitaria?

Desde la década de los 80, se reconoce la necesidad de preparar al profesional para integrarse a las actividades docentes, por condiciones económicas de las IES o demográficas, crecimiento de la población juvenil, según datos de la ANUIES, en 1980 las IES contaban con 73 874 docentes y para 1999 la cifra llegó a 192 406. Para 2004 las IES contaban con 251 740 docentes, de los cuales 158 705 eran de asignatura, reflejando el alto impacto de las contrataciones en los profesores de asignatura, lo que explica que históricamente las tareas del personal contratado esencialmente están orientadas a la docencia. En 2010, la cifra de docentes universitarios ascendió a 309 952 y en 3 años, para el 2013 los maestros de educación superior alcanzaron a ser 352 007 de 1 877 111 maestros en todo el país en los distintos niveles (SEP. SEN- estadística histórica nacional, 2013)

Son datos fundamentales, pues de ellos dependen en mucho los análisis de las condiciones en que se ejerce la docencia, de cómo se inicia en ella, por cuánto tiempo se considera se practicará y sobre todo, como al pasar de los años, se trabaja en modelos rutinarios o se busca su profesionalización, desde una formación para la docencia, que aunque sea tardía, pues se tienen varios años previos de desempeño, se observa la necesidad de estudiar o participar en cursos que permitan mejorar la práctica docente.

En el caso de las ciencias sociales, donde el desempleo profesional es muy alto, la docencia se presenta como una alternativa de empleo, que si bien, se inicia como una práctica temporal en la medida en que se logre ubicar un empleo con mejores condiciones, se inicia a laborar por horas, mismas que se multiplican, en la medida de las posibilidades de las escuelas

e instituciones o bien, se promueve una multiconexión institucional, unas horas en cierta universidad y otras en otra universidad.

El profesor de la FCPys tiene una característica especial, sus áreas de enseñanza son absolutamente interdisciplinarias y básicas, desde primer semestre su objetivo se orienta a promover un acercamiento entre el alumno y el conocer, en estimular en el alumno la reflexión permanente que le permita un proceso de reconstrucción y construcción permanente de la realidad circundante.

Las materias de metodología, por ejemplo, plantean caminos que no encontramos en otras áreas. En éstas, es requisito indispensable, motivar a los alumnos a investigar para que cobren conciencia de que esta actividad que deberán desarrollar en forma consciente y constante, es base fundamental no sólo de su formación académica, sino de su vida misma (...) Esto es, los conocimientos adquiridos deberán tener la posibilidad de ser aplicados para que los alumnos comprendan que el conocimiento adquirido tiene significación. (...) Para ello, los trabajos escolares, sin importar cuán sencillos sean, deben ser elaborados buscando que haya pertinencia, aportes y originalidad, lo cual se logra promoviendo la creatividad. Por supuesto que estas actividades requieren del respaldo reflexivo y crítico, tal como lo exige el ser universitario. (...) Precisamente los cursos de metodología son los espacios académicos donde los profesores y alumnos tenemos la oportunidad de mostrar nuestras habilidades de organización y sistematización de los conocimientos, pero sobre todo la capacidad de plantearnos problemas, que debemos aprender a resolver, abriéndonos caminos.(...) El profesor debe tener entonces la habilidad y destreza para enseñar a los alumnos el manejo de la metodología. No es suficiente contar con el conocimiento sobre la materia, sino que se debe guiar a los alumnos en la configuración personal y la confrontación epistemológica, así como el manejo sistemático de información que permitan llevar a cabo las investigaciones. (...) También corresponde a los profesores el mostrar a los alumnos el manejo de los conocimientos teóricos para la comprensión lógica de la realidad social y política. Posteriormente hay que orientarlos en cada una de las etapas de la investigación social y política, previa explicación de ellas. (...) Antes que nada como profesores, debemos ayudar a reconocer si en un proyecto realmente existe un problema a resolver a través de la investigación, o sólo es ignorancia o falta de información por parte del alumno. Problematicar, definir el problema, es empezar a construir el objeto de conocimiento (LINCE, 2006, p.3-5).

¿Quiénes son los maestros por grado académico?

- El 55% de los profesores de metodología (121) cuentan con estudios de posgrado (maestría o doctorado en ciencias sociales).
- El 47% son profesores de carrera (Tiempo Completo definitivos)

Es indispensable señalar que es en las carreras de sociología y ciencia política en las que se concentran los profesores con las mejores calificaciones académicas y laborales, no obstante, es en estas carreras en las que se produce el mayor rezago y la más baja titulación.

Si hay un perfil docente de alto nivel académico y con una condición laboral que proporciona seguridad a sus integrantes entonces ¿por qué los resultados escolares son tan complicados?

POR NOMBRAMIENTO INSTITUCIONAL

Es el aspecto más sensible para los docentes y frente a lo que las instituciones públicas de educación superior tienen poco que hacer, una planta docente muy calificada, estable laboralmente, con la intención de no liberar la plaza, con un promedio de edad de 71 años y con una riqueza en experiencia extraordinariamente rica.

Para un maestro que ha dedicado más de 40 años a la docencia es imposible retirarse, precisamente porque su nivel de captación de la realidad circundante le hace más consciente de las limitaciones en el exterior, se arropa con mayor interés en la institución a la cual ha aportado por lo menos durante 3 décadas sus ilusiones y expectativas. El futuro llegó muy rápido y la tecnología con él, ¿qué hacer ante ello? ¿cómo continuar en la docencia cuando la dinámica y velocidad es tal que no da tiempo a la reflexión? ¿cómo construir nuevos canales de diálogo con los estudiantes?

Para la institución es también una gran disyuntiva porque mientras sus propios pilares de valor, de misión están en los docentes de mayor edad; en el extremo opuesto, está el egreso continuo de jóvenes profesionistas que ven en la docencia un espacio de desarrollo y se enfrenta al subempleo profesional: contratación por horas, con contrataciones inestables, siempre en el futuro incierto por no saber si se le darán algunas horas en el siguiente semestre, si podrá ocupar las horas boletinadas o le informen después cuando el semestre casi culmina que no fue aceptada su propuesta para dar esa clase; y por otro lado, la impostergable actualización docente que

es menester para el desarrollo de competencias docentes contemporáneas que den cuenta a las necesidades de los alumnos y de su futuro.

Esta consideración permite observar que es fundamental analizar la condición del docente desde el plano cualitativo para explicar el fracaso escolar de los alumnos en proceso de formación en ciencias sociales en una universidad pública bajo el entorno de la sociedad del conocimiento. Había que revisar la práctica escolar, su entorno, los medios de la práctica docente, sus medios, mecanismos, el instrumental del que se hace uso, la habilidad para desarrollar tal actividad y las potencialidades de desarrollo alterno. Las observaciones permitieron concluir lo siguiente:

- Las experiencias de enseñanza en el aula tienen las siguientes características en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:
- Centrada en la exposición del profesor, no en el alumno;
- Centrada en la enseñanza, no en el aprendizaje;
- Centrada en la transmisión del conocimiento, no en su construcción;
- Centrada en la memorización, no en construir el conocimiento;
- Centrada en el producto, la calificación, no en el proceso;
- Centrada en objetivos conductuales, no en principios de procedimiento;
- Centrada en los contenidos, sin explicar su significado ni su carácter significativo;
- Centrada en significados implícitos, no en su explicitación;
- Centrada en la práctica diaria, no en su investigación ni en su explicación de sentido.
- Centrada en la formalidad del cumplimiento horario institucional, no en la retroalimentación que sea la orientación formativa del alumno en la disciplina
- Centrada en el interés del docente, no en la necesidad académica del alumno
- Centrada en las prácticas usuales de varios años, no en la actualización docente
- Centrada en el uso de técnicas de enseñanza tradicionales, no en el atrevimiento a la búsqueda de nuevas formas

Un deber ser que bajo supuestos elabora una práctica educativa no funcional que contrasta fuertemente con las estrategias educativas necesarias para una dinámica escolar contemporánea que reclama flexibilidad, movimiento, polivalencia y en donde la construcción del conocimiento es el marco para reconocer una formación orientada a la investigación y a la docencia, donde el alumno puede encontrar en sus clases de metodología:

- La significatividad social y profesional de lo aprendido,
- La explicitación del saber adquirido,
- Los contenidos relevantes,
- Una actividad siempre en el marco de ejercicios concretos de investigación
- La articulación con los contenidos de las otras asignaturas del plan de estudios.
- Un perfil de egreso que le capacita y habilita para la investigación, la docencia y
- Un perfil de egreso que le permita al alumno su inserción calificada al mercado profesional

Todo conforma un panorama y un proceso cuyos efectos negativos deben corregirse en el corto plazo, porque la población directamente afectada, los alumnos, crece con cada generación así, como el número de personas que quedan sujetas al rezago, a la deserción, a la interminable culminación de una carrera y por tanto son sujetas al desempleo, al subempleo y de manera clara al fracaso, costo muy alto para la educación superior pública que se encuentra además en el vértice de certificar sus carreras ante organismos externos, conforme a la exigencia internacional.

El desarrollo de las competencias docentes es el instrumento en que se ha centrado la posibilidad de mejorar la calidad de los servicios educativos y generar una sistema educativo más democrático.

Los escenarios redefinen hoy en cada momento a las sociedades, lo que exige en ellas cambios en los sentidos y prioridades de sus políticas públicas y en aquello que le dio sentido a sus instituciones, entre ellas, la escuela. Los países latinoamericanos, marcados educativamente por un tradicional rezago histórico se enfrentan también a un cambio de época mundial, a la inflexión histórica: la globalización. A la par de determinar la internacionalización de las economías y la cultura, genera la indefinición de perfiles específicos para los escenarios particulares de las economías en desarrollo, situándolas con rezagos multiplicados en mayores condiciones de dependencia.

En esta inflexión histórica, las naciones dependen de su capacidad de generar y aplicar el conocimiento, el conocimiento es un valor agregado a todos los procesos de producción de bienes y servicios, la educación, se convierte así en el motor central para incursionar en la sociedad del conocimiento, lo que demanda una revisión profunda de sus objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y aprendizaje, pero antes que ello, de los procesos de formación de los formadores, es decir, de los docentes.

Las condiciones de desarrollo social contemporáneo son el resultado del desarrollo económico, político y cultural de las sociedades globalizadas. Son muchos, profundos y muy variados los retos que enfrenta la educación, habría que revisar hasta dónde y de qué manera los educadores están dispuestos a asumir estas tareas e incorporarlas a su quehacer cotidiano. Lo cierto es que se requiere de educadores capaces de imaginar y construir un escenario distinto en el ámbito educativo.

Este problema es altamente significativo, porque la formación de los docentes es una herramienta estratégica para mejorar el aprendizaje en todos los niveles y sistemas escolares.

En el caso de las universidades, el problema es aún mayor, los docentes que imparten cátedra, no han tenido una formación para ejercer el magisterio, son docentes por condiciones de desempeño profesional (desempleo, obligada vinculación de investigación-docencia, retribución social de prebendas económicas, etc.), que considerando la práctica docente como temporal, la convierten en su medio de vida, más no de profesionalización y reproducen en la práctica de enseñanza, las condiciones de desigualdad y exclusión social para los alumnos. Los docentes son un elemento fundamental para la implantación de las estrategias requeridas en el nuevo contexto mundial, el docente se enfrenta hoy a un nuevo sentido y función dentro de la escuela, resolver las condiciones de desigualdad, inequidad y rezago, resolver el creciente individualismo de padres y alumnos, confrontar la necesidad familiar del alumno, la integración de la comunidad, las acciones de violencia social, acciones todas ellas que sumadas se traducen en deserción, reprobación y fracaso escolar y que es imperativo para el docente de hoy romper y hacer del proceso escolar un proceso que permita transformarlas en prácticas educativas exitosas.

Y lo mismo sucede con los ayudantes de profesor, estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas que en aras de cubrir el requisito de servicio social se incorporan a “ayudar” a un profesor, al que buscan, al que le proponen ayudar y del que aprenden el oficio de ser maestro, pero ¿cómo se les forma? ¿cuál es su figura jurídica?

En la medida en que los procesos de formación docente se sistematicen, redefinan, valoren y actualicen, profesionalizarán la práctica de aquéllos que frente a los grupos de alumnos estarán en mejores condiciones de contribuir a la elevación de la calidad educativa en nuestros países. De tal manera que para analizar los procesos de formación docente es indispensable asumirlos como parte de los procesos históricos, económicos, sociales,

políticos y culturales más complejos, amplios y diversos que fluctúan en torno a ellos y definen, desarrollan y consolidan recíprocamente su objetivo.

Las reflexiones en torno a la formación docente llevan implícitamente definiciones de la educación, la docencia, el docente, los sujetos, así como las historias personales que se redefinen en la práctica de una manera integral y sistemática para poder avanzar hacia la profesionalización del docente en su conjunto.

La formación docente es plausible como un proceso que trasciende la concepción instrumentalista de adquisición de saberes, habilidades y técnicas. Es indispensable establecer la diferencia entre formación y educación, entre los procesos de formación y constitución de los sujetos, entre socialización y formación, así como la vinculación entre formación, cultura y trabajo.

En 65 millones de maestros en el mundo recaerá la responsabilidad de erradicar la pobreza y alcanzar un desarrollo sostenible, en consecuencia, los docentes son los agentes del cambio. Tan importante lo observa la UNESCO que en su Informe Mundial sobre Educación (1998) destaca prioritariamente la formación de los docentes para el desarrollo económico y abatimiento a la desigualdad y la pobreza.

A manera de conclusión derivan de esta reflexión varias vertientes de problematización que espero desarrollar en este trabajo: ¿es la formación y actualización docente la forma de mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar las condiciones socioeconómicas y culturales de los maestros?, pero ¿qué competencias docentes requiere nuestro sistema educativo? ¿cómo alcanzarlas? ¿cómo lograr la profesionalización? ¿cómo orientarla? ¿cuáles serán sus implicaciones para los sistemas educativos y en especial para los mismos docentes? ¿con qué apoyos cuentan las instituciones de educación superior para implementar programas de formación y actualización docente? ¿cómo construir un modelo de formación dirigido a los ayudantes de profesor que les permita integrarse profesionalmente a una institución que avisa cambios en sus plantillas?

Asegurar el acceso a la educación de la mayoría de la población a nivel mundial fue la prioridad de los años 60, 70 y 80. La educación hoy es más que un fin en sí mismo. Es la base para el aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige una visión ampliada que vaya más allá de los sistemas tradicionales de instrucción. Para lograrlo, se requiere entre otras cosas a) Prestar atención prioritaria al aprendizaje; b) desarro-

llar un genuino concepto del individuo o de la sociedad que dependen en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente, esto es, de que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (competencias).

Analizar el papel del docente en las políticas educativas en educación superior en el área de ciencias sociales conlleva a su vez a la revisión de las prácticas cotidianas en el aula, la revisión de los recursos didácticos, de los métodos de aprendizaje, de la orientación hacia el éxito escolar del alumnado, del propio perfil curricular de las carreras.

Es en este plano en donde los profesores de mayor antigüedad pueden aportar y reproducir su gran capital cultural, reproducirlo en pos de dar libertad de creación a otros, El maestro mayor proporciona referentes de vinculación, motiva a la reflexión porque reflexiona su propia acción; sirviendo como antecedente y sustento de las propuestas de formación, desde situaciones específicamente consideradas de difícil manejo, emplean técnicas expresivas y de acción que se utilizan como analizadores para facilitar el trabajo de reflexión. Esta forma puede ser restauradora de la acción docente colegiada, desde donde se generen los contenidos para los planes de estudio y de formación docente, como estrategia de recuperación en términos de conocimiento de las prácticas docentes colectivas.

El modelo educativo constructivista para la formación docente es la concepción de aprendizaje integradora y potente de la que se desprenden estrategias de intervención pedagógica en la necesidad de que la educación genere verdaderos aprendizajes. Sumada a un modelo de producción flexible y polivalente requiere de una formación básica esencial que permita la creatividad y la habilidad para operar con la abstracción, capacidad de pensar y razonar ordenadamente. “el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. Algunas características institucionales de este tipo de desarrollo profesional son:

- Debe involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Debe basarse en la indagación, reflexión y experimentación.

- Debe ser colaborativo, lo que implica que el conocimiento se comparta entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica docente más que en los maestros individuales.
- Debe relacionarse y derivarse del trabajo de los maestros con sus estudiantes.
- Debe ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.
- Debe relacionarse con otros aspectos de cambio escolar. Este tipo de desarrollo profesional termina con las viejas normas y los modelos de capacitación tradicionales: “previa al servicio” o “durante el servicio”.

Las políticas de fortalecimiento de las habilidades docentes consideran que más que ser algo impuesto, el conocimiento se construye por y con los practicantes para que lo utilicen en su propio contexto” (SITEAL, 2006, p. 145).

Las condiciones de desarrollo social contemporáneo son el resultado del desarrollo económico, político y cultural de las sociedades y de los sujetos que en ella se construyen. Son muchos, profundos y muy variados los retos que enfrenta la educación, habría que revisar hasta dónde y de qué manera los docentes están dispuestos a asumir estas tareas e incorporarlas a su quehacer cotidiano. Lo cierto es que se requiere de ellos, de su capacidad para imaginar y construir un escenario distinto en el ámbito educativo.

Determinar áreas de fortalecimiento en la educación superior latinoamericana a partir de la formación docente universitaria identifica el desarrollo de competencias y habilidades docentes que puede permitir la incursión, mantenimiento y éxito escolar de los universitarios de ciencias sociales latinoamericanos a la luz de la denominada sociedad del conocimiento.

FUENTES

- Abraham Ad (1986). *El enseñante es también una persona*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Albornoz Orlando. (1981) *La formación de los recursos humanos en el área educación*, Monte Ávila Editores, Caracas.
- Álvarez Eduardo Alonso *et. al.* (2001), *La formación del profesorado GRAO*, Barcelona Proyecto Doc.
- Anzaldúa Arce Raul E. y Ramírez Grajeda Beatriz (2002), *Formación y tendencias educativas Psicoanálisis y Formación Profesional UAM Azcapotzalco*. México.

- Arciga Zavala Blanca E. (coordinadora) *et. al.* (2009) *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. UNAM y Plaza y Valdéz.
- Arredondo Martiniano y Díaz Barriga Ángel (1989) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. CESU. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) (2013) *Anuarios Estadísticos 1998 a 2012*, México.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores, México, p. 206.
- Buber, Martin(1969), *Yo y Tú*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bourdieu; P. (1997), *Capital cultural*, ed. Siglo XXI, México.
- Cerdá Alma Dea (2001), *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, UPN México.
- Dussel, Enrique (2005), “Pensar América Latina desde la filosofía de la liberación”, en *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*, UNAM-IPECAL, México, pp. 19-29.
- Dussel, Enrique (2005) “Pensar América Latina desde la filosofía de la liberación”, en *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*. UNAM-IPECAL, México, pp. 19-29.
- Frankl, Viktor (2007), *La humanidad posible*, Lag ediciones, México, p. 188.
- Freinet Celestin (1979), *Consejo a los maestros jóvenes*. Ed. Laia. Barcelona.
- GIL Antón Manuel (2006), *Retos de la docencia universitaria Galatea Universidad Autónoma de la Ciudad de México*.
- Lao-Montes, Agustín (2005), “Pariendo una globalidad sin dominación: políticas y pedagogías descolonizadoras”, en *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*. UNAM-IPECAL, México, pp. 138-150.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar, tradiciones y prácticas académicas*, Plaza y valdés-CESU-UNAM, México
- Popkewitz Th. S. et al (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Ed Pomares-Corredor Barcelona Proyecto Doc.
- Quintar, Estela (2005) “La esperanza como práctica, la práctica como ámbito de construcción”, en *Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina*. UNAM-IPECAL, México, pp. 12-16.
- REMEDY Eduardo *et. al.* (1988) *La identidad de una actividad: Ser Maestro*. UAM-Xochimilco México.
- Rincón R., Carlos. (2010) *Identidades desde adentro, el proceso de formación docente universitaria*, UNACH, México,
- Sacristán, Manuel (1999), *Antonio Gramsci. Antología*. Siglo XXI, Biblioteca del Pensamiento Socialista, México, 514 p.
- Savater, Fernando (2006), “Fabricar humanidad”, en *Revista proyecto regional para la educación de america latina,oreal/unesco*, Chile, vol. 1, no. 2, marzo 16, no. pp. 26-29.
- SEP (2013), *Sistema Educativo Nacional. Cifras históricas*, México.

- Stigliano D., *et al.* (2008), Enseñar y aprender en grupos Cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro. Novedades educativas, Buenos Aires, Argentina.
- UNAM Estatutos del Personal Académico Legislación Universitaria. UNAM, México.
- Zemelman, Hugo (2005), “Epistemología de la conciencia histórica”, en Pensamiento y producción de conocimiento: urgencias y desafíos en América Latina. UNAM-IPECAL, México, pp. 33-42.
- Zemelman, Hugo (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de Humanidades), UNAM-IPECAL-Universidad de Cali, Anthropos, México, p. 270.

¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?, Tomo IV
de Carlos Gallegos Elias, Antonio Mejía Martínez y Yolanda Paredes
Vilchiz, terminó de editar el 25 de abril de 2016,
En su composición se usó el tipo Times New Roman de 10 puntos.
Revisión y corrección de originales y pruebas tipográficas
por Yolanda Paredes Vilchiz.
Diseño y formación de Marco Antonio Pérez Landaverde.
Cuidado de la edición a cargo del
Departamento de Publicaciones de la FCPYS/UNAM

