



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

*REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN  
METODOLÓGICA DE LOS ESTUDIANTES  
DE SOCIOLOGÍA DE LA FCPyS DE LA UNAM*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA PRESENTA:  
LEDESMA SALAMANCA FRANCISCO

ASESOR

DR. JORGE ALEJANDRO GONZÁLEZ  
SÁNCHEZ

JUNIO 2014





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo no hubiera visto la luz sin la participación de incontables personas que a lo largo de mi vida han ayudado a formar a la persona que soy hasta el día de hoy.

Al cierre de este ciclo de mi vida deseo expresar mi profundo y más sincero agradecimiento a mi primer núcleo socializador, a mi familia; a mis padres Gabriela y Francisco que me dieron las herramientas fundamentales para desarrollarme como una persona inquieta y flexible en carácter. A mi hermano Guillermo que aunque a la distancia siempre ha sido una persona a quien he admirado profundamente. A mi abuela Leonor Quiroz que durante 15 años pacientemente me vio crecer y me cobijó, sin ella simplemente no estaría aquí.

A mis amigos, a la Banda que desde hace siete años me acompañan en el camino y forman parte extensiva de mi familia, Luis Alberto C., Jorge Orlando V., Cristian C., Jorge Abraham K., Miguel C., Rafael G., Xóchitl M., Isabel S., Adriana G., Franco M., Eduardo S., Maribel H.

Muy especialmente agradezco el recibimiento y libre desarrollo que el equipo del LabCOMplex me ha permitido al interior de esta otra casa, mi hogar intelectual en donde he madurado profesional y personalmente. Agradezco a Margarita Maass, Pepe Amozurrutia, Paty Almaguer y Mónica Carles su acompañamiento y amistad; muy espacialmente a Jorge A. González, mentor y guía en muchos de los aspectos de mi vida. Este trabajo es fruto de la crisis que felizmente provocaron en mí.

Un agradecimiento especial a mis profesores sinodales que ayudaron a que este texto se enriqueciera notablemente, a la Dra. Amparo Ruiz, a la Dra. Haydee García y al Dr. Ignacio Ruíz, gracias por su tiempo, paciencia y cuidado que tuvieron al revisar este trabajo. A la maestra Sandra Oceja quien toco sensiblemente mi formación profesional, muchas gracias.

El motor de este trabajo, todos mis compañeros, amigos y estudiantes con los que he convivido que me incentivaron y ayudaron a nutrir esta reflexión, a todos aquellos que se identificaron al leer los manuscritos y me alentaron a continuar.

Quisiera finalmente agradecer aquellas personas que en algún momento me acompañaron y que durante el viaje tomamos caminos distintos.

A todas y todos gracias.

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO. PLANTEANDO EL PROBLEMA</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>14</b>
<b>Primera parte</b>	
<b>SOCIOLOGÍA DEL MÉTODO SOCIOLÓGICO</b>	
Presupuestos epistemológicos, aprendiendo a desaprender.	<b>19</b>
1) La sociología, una pista de obstáculos.	<b>22</b>
1.1) Las recetas a la cocina, los métodos a la investigación.	<b>27</b>
1.2) “El sujeto y el objeto” del Sujeto y “el sujeto y el objeto” del Objeto.	<b>32</b>
1.3) Doxas sociológicas y otros tiliches.	<b>37</b>
1.3.1) ¿Qué es la doxa?	<b>37</b>
1.3.2) Del fetichismo del <i>dato</i> a la construcción de <i>observables</i> o “Con el dato baila el perro”.	<b>45</b>
1.3.2.1) La técnica social y la investigación sociológica.	<b>49</b>
1.3.3) El uso, abuso y desuso del lenguaje lego y científico.	<b>58</b>
Llegando a la meta más no al final.	<b>70</b>
<b>Segunda parte</b>	
<b>PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN METODOLÓGICA DEL SOCIÓLOGO</b>	
2) Desmarcarse de los viejos marcos formativos.	<b>72</b>
2.1) Nuevos problemas, ¿mismas preguntas?	<b>75</b>
2.2) El privilegio de errar, descubrir caminos, veredas y destinos.	<b>84</b>

2.3) Rompiendo el molde, ya no hay recetas.	<b>93</b>
3) Del “¡no me copies!” al “¡vamos a jugar juntos!”, procesos de formación grupales.	<b>97</b>
3.1) Cibercultur@ como propuesta vinculante del proceso formativo del sociólogo.	<b>107</b>
3.1.1) Cultura de Conocimiento.	<b>109</b>
3.1.2) Cultura de Información.	<b>111</b>
3.1.3) Cultura de Comunicación.	<b>112</b>
3.1.4) Comunidades Emergentes de Conocimiento Local (CEC).	<b>113</b>
3.2) Un giro epistémico, aprender jugando.	<b>115</b>
3.3) El proyecto detonador como eje vinculante.	<b>122</b>
Los pies en la tierra, la mente en los problemas.	<b>124</b>

### **Tercera parte**

#### **LA MATERÍA DE METODOLOGÍA COMO ARTICULADORA DEL PROYECTO FORMATIVO DEL SOCIÓLOGO.**

4) No hay una sociología única y para siempre, se recrea y se transforma.	<b>125</b>
4.1) Cronología breve de la historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.	<b>126</b>
4.2) La carrera de sociología de la FCPyS de la UNAM.	<b>134</b>
4.2.1) El mapa curricular.	<b>137</b>
4.3) La Sociología Pública, una veta en desarrollo.	<b>140</b>

4.3.1) Sociología profesional.	142
4.3.2) Sociología práctica.	143
4.3.3) Sociología crítica.	145
4.3.4) Sociología pública.	146
5) La forma también es contenido, replanteamiento del mapa curricular.	151
5.1) La materia de Metodología como eje articulador semestral.	152
5.2) El Área metodológica como eje formativo de la carrera.	157
5.3) El coloquio como ejercicio dialógico, hacia la construcción de públicos.	162
Cada uno su propio metodólogo, metodólogos ¡a trabajar! Descubrir el oficio.	168

## **CONCLUSIONES**

Destrezas, valores y sensibilidad, construyendo públicos	171
--	-----

<b>ANEXO</b>	<b>177</b>
--------------	------------

## **RECOMENDACIONES**

A) Anamnesis como ejercicio indispensable de la formación sociológica del estudiante. Dime quién eres y te diré cuál es tu método. (Análisis histórico)

B) Descubriendo la *doxa* que todos llevamos dentro. (Análisis epistemológico)

C) Dividir es conquistar y a veces unir. (Análisis metodológico)

El Sistema de información de Titulación (SIT)

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>182</b>
---------------------	------------

## **INDICE DE FIGURAS**

Cuadro 1: Ingreso a la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2012.	<b>9</b>
Cuadro 2: Egreso de la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2011.	<b>10</b>
Cuadro 3: Titulación de la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2011.	<b>11</b>
Figura 01: Sujeto y Objeto de investigación.	<b>34</b>
Figura 02: El ser humano como organización y como estructura.	<b>36</b>
Figura 03: Las diferentes dimensiones de la doxa.	<b>39</b>
Figura 04: Arqueología de las técnicas de investigación.	<b>54</b>
Figura 05: Propiedades y elementos del lenguaje.	<b>65</b>
Figura 06: Perfil del sociólogo y objetivo de la sociología.	<b>134</b>
Figura 07: Sociología pública.	<b>141</b>
Figura 08: Subdivisión interna de las fases de la sociología.	<b>150</b>
Figura 09: La materia de metodología como eje semestral.	<b>153</b>
Figura 10: El área metodológica como eje formativo de la carrera de sociología.	<b>160</b>

## PRÓLOGO

### PLANTEANDO EL PROBLEMA.

La presente investigación es un aporte a la reflexión sobre la formación de sociólogos con un enfoque multidisciplinario, y recupera la experiencia académica y profesional de sociólogos en formación.

La sociología ha atravesado diversas transformaciones desde su academización/institucionalización en México a mediados del siglo pasado. Ha modificado sus objetos de estudio y ha ofrecido diferentes escenarios para la resolución de problemas sociales que ha enfrentado la sociedad mexicana, también ha pasado por replanteamientos en cuanto a la pedagogía y metodología para enseñarla.

México adolece de una cultura de investigación amplia, que promueva en quienes pasan por la Universidad y particularmente por la FCPyS una motivación para dedicarse al campo de la investigación académica, las cifras del CONACYT a través de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) muestran que formalmente ha crecido exponencialmente el número de investigadores por año<sup>1</sup>, sin embargo, este crecimiento no refleja un mejoramiento en las condiciones de producción y ejercicio de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de la población del país en general.

Aunque el crecimiento es constante también es insuficiente, para el año 2012 el número de investigadores (aspirantes, nivel I, II y III) es de 18,476<sup>2</sup>. Si esto lo dividimos entre el total de la población mexicana que es de 112 336 538<sup>3</sup> tenemos que cerca del 0.016% está en condiciones profesionales de estudiar la realidad y los problemas sociales de México ¡menos del 1% de la población! Estas cifras en términos absolutos son de quienes formalmente y bajo la tutoría del CONACYT investigan.

---

<sup>1</sup>El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es creado en el año 1984 por conducto del CONACYT, desde este año la cifra de investigadores ha aumentado, pero no refleja una cantidad recíproca al total de la población nacional.

<sup>2</sup> Atlas de la Ciencia Mexicana, Sistema Nacional de Investigadores EN LÍNEA [http://www.atlasdelacienciamexicana.org/sni\\_2012/todo\\_sni\\_2012/pdf/todosni2012.pdf](http://www.atlasdelacienciamexicana.org/sni_2012/todo_sni_2012/pdf/todosni2012.pdf)

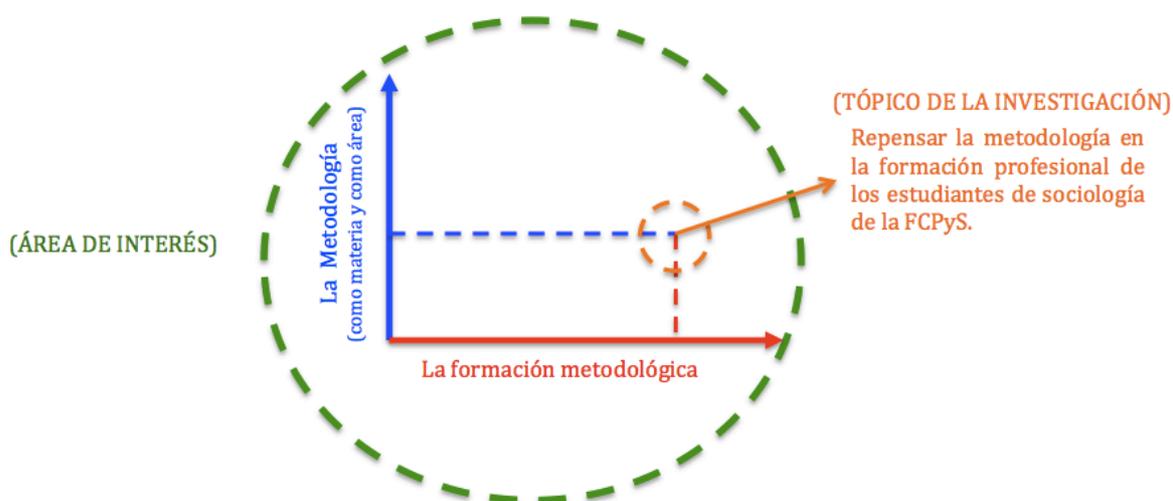
<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Censo de población 2010. EN LÍNEA <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>

Desde luego no refleja la totalidad de la gente que se dedica a investigar, pero definitivamente es una cifra que no se puede pasar por alto. Si refinamos el análisis de la información, 4662 de los investigadores están adscritos a programas de investigación en las áreas de humanidades y ciencias sociales, la cifra se vuelve más alarmante, 0.004% de la población de este país investiga de forma profesional: la cultura, las artes, las representaciones sociales; es decir, contamos con muy pocos soportes materiales para efectivamente estar en condiciones de resolver problemas primero prácticos, y segundo, de corte académico (de investigación).

La reflexión que hago en este trabajo está orientada hacia la formación de cultura de investigación, que permita a quienes desean profesionalmente dedicarse a la sociología, generar conocimiento científico de problemas prácticos del mundo social.

Acoté la investigación al ejercicio de reflexión que tuve a lo largo de tres semestres lectivos en los cuales trabajé como profesor-asistente en los cursos de Metodología II (contemporánea) y Seminario de Cultura I.

El área de mi interés ha sido la metodología, ésta con un eje de articulación del plan de estudios de la carrera de sociología en particular (la pertinencia hacia otras carreras dependerá de la lectura que se le pueda dar al texto).



FUENTE: Elaboración propia, FLS.

De este modo el área de mi interés en esta investigación es la metodología, como *materia* (curso) y como *área* (de conocimiento) del plan de estudios de sociología, esto me llevó a reflexionar lo que es propiamente el objeto de la investigación: *la formación metodológica* en los estudiantes de sociología.

Las reflexiones surgieron de mi permanente contacto con estudiantes de los cursos en los que participé y mi personal formación profesional en sociología, de este proceso emergieron tres ideas: 1) los principales obstáculos a los que se enfrenta el estudiante al ingresar a la carrera, 2) la forma en la que se enseña la metodología y 3) la metodología como un eje articulador del proceso formativo integral del estudiante.

Las tres ideas son los tres apartados de este trabajo, el problema práctico que detecté para comenzar esta investigación-reflexión son los índices de bajo egreso y conclusión de la carrera, es decir la titulación, el cierre del ciclo de la licenciatura. La carrera de sociología es una de las que tiene el mayor índice de no titulación de la UNAM...*las cifras relativas a la eficiencia terminal (relación egreso-titulación) alcanzadas en la FCPS durante los últimos años, se ubican entre las dos más bajas de la UNAM, de un total de 22 escuelas y facultades tomadas en consideración.*<sup>4</sup>

Esto no quiere decir que Sociología sea una mala carrera o que los estudiantes no cumplan con el perfil de ingreso, hablamos de un problema que tiene diferentes escalas o niveles de análisis y que debe ser abordado desde múltiples enfoques. Las modalidades de titulación<sup>5</sup> ha sido uno de ellos. Sin duda ayuda bastante aumentar la oferta de opciones de titulación, sin embargo, el problema práctico continúa existiendo.

Con esto no podemos aventurarnos a pensar que la sociología haya dejado de ser relevante, quizá ha llegado a un momento de reajustes y reflexiones más allá de la contemplación. Es necesario repensarla en términos de la formación de

---

<sup>4</sup>UNAM-FCPyS. Diagnóstico sobre modalidades de titulación en la FCPyS y en otras entidades de la UNAM. 2007 EN LÍNEA

[http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv\\_tit\\_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf](http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv_tit_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf)

<sup>5</sup>Ibíd.

los estudiantes, ahora bajo una lógica de investigación, más concentrada en desarrollar un perfil de profesional de investigación que en cualquier otra modalidad de ejercicio de la sociología.

Esta situación es la que me lleva a la formulación de la pregunta de investigación de este trabajo: ¿Qué elementos de la formación académica del sociólogo permitirían fortalecer su ejercicio reflexivo y cómo vincularlos?

Esta pregunta plantea mi problema de investigación que abordo desde mi experiencia personal como sociólogo en formación, y profesional como profesor asistente en la carrera. El principal costo que veo en continuar la formación sociológica como hasta ahora es, que la preparación de los sociólogos será más proclive a la enunciación y construcción abstracta de problemas de conocimiento que a un abordaje puntual de problemas prácticos.

La eficiencia terminal es otro de los problemas que viene cargando la FCPyS. Los siguientes cuadros muestran que a pesar de que ha aumentado progresivamente la tasa de ingreso, egreso y titulación en las dos modalidades de la carrera (Sistema Escolarizado y Sistema Universidad Abierta), este aumento en términos absolutos no nos dice mucho respecto de las motivaciones de los estudiantes para claudicar, suspender, permanecer o concluir el ciclo de la licenciatura y tampoco de sus destinos personales una vez concluido (anticipada o normalmente) su tránsito por la carrera. Las cifras sólo nos dan una aproximación al fenómeno y nos permiten observar el problema en términos de eficacia no de eficiencia.

Cuadro 1. Ingreso a la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2012.

Año	Sistema Escolarizado		Sistema Universidad abierta	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
<b>2006-2007</b>	104	123	38	35
<b>2007-2008</b>	106	118	46	31
<b>2008-2009</b>	93	108	43	33
<b>2009-2010</b>	110	104	70	65
<b>2010-2011</b>	132	129	85	58
<b>2011-2012</b>	124	145	88	79
<b>Subtotal</b>	669	727	370	301

Total de ingresos: 2067

Elaboración propia FLS. Fuente: Dirección General de Planeación UNAM.  
Portal de Estadística Universitaria EN LÍNEA

<http://www.estadistica.unam.mx/sideu/html/series2012/docencia.php>

Los datos del Cuadro 1 muestran que el ingreso es constante, su media se mantiene en 344 estudiantes por año. Del año 2006 al año 2012 han ingresado 2067 estudiantes, esta cifra contrasta con el número de egreso en el mismo periodo que es de 861, es decir, el 41.6%. Una eficacia terminal de casi el cincuenta por ciento es aceptable, sin embargo, resalto que los datos no permiten un análisis puntual por generación. Esto debido a que las bases de datos contienen información demasiado general, no contienen información por generación, los números en las bases de datos son absolutos.

Encontramos que los egresados pudieron haber cursado la carrera quince o veinte años atrás o incluso más, esto sale del corte anual de este análisis pero son las cifras que ofrece la UNAM y son las que mejor –hasta ahora- sirven para nuestro propósito.

Cuadro 2. Egreso de la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2011.

Año	Sistema Escolarizado		Sistema Universidad abierta	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2006-2007	61	83	10	9
2007-2008	49	60	2	12
2008-2009	44	51	8	8
2009-2010	82	102	8	11
2010-2011	99	127	18	17
<b>Subtotal</b>	<b>335</b>	<b>423</b>	<b>46</b>	<b>57</b>

Total de egresados: 861

Elaboración propia FLS. Fuente: Dirección General de Planeación UNAM.  
 Portal de Estadística Universitaria EN LÍNEA  
<http://www.estadistica.unam.mx/sideu/html/series2012/docencia.php>

En términos de egreso vemos que éste también aumenta progresivamente excepto en el año 2009 donde se ve una disminución que para el año 2010 repunta doblando la cifra y continuando el aumento. El porcentaje de 41.6 muestra que casi la mitad de los que ingresan egresan, es decir, cumplen con los requisitos de: cien por ciento de los créditos, la liberación del idioma y el servicio social. Cuando saltamos al tema de las titulaciones las cifras ofrecen otro panorama.

Nuevamente observamos el problema de números absolutos, resalto esto porque puede ser un objeto de investigación en sí mismo. La falta de información clara sobre el desempeño *generacional* de la carrera, obstaculiza la toma de decisiones en materia de creación de planes de estudio y atención puntual a problemas específicos de la carrera. La información es fundamental para aproximarnos a este problema práctico y hay que generarla.

Cuadro 3. Titulación de la carrera de sociología por año en el periodo 2006-2011.

Año	Sistema Escolarizado		Sistema Universidad abierta	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2006	11	33	1	0
2007	29	31	2	1
2008	18	26	3	1
2009	24	33	3	2
2010	32	35	1	7
2011	28	43	3	1
<b>Subtotal</b>	<b>142</b>	<b>201</b>	<b>13</b>	<b>12</b>

**Total de titulados: 368**

Elaboración propia FLS. Fuente: Dirección General de Planeación UNAM.  
Portal de Estadística Universitaria EN LÍNEA  
<http://www.estadistica.unam.mx/sideu/html/series2012/docencia.php>

De los 861 egresados, tenemos que 368 se titulan. No hay cifras sobre la modalidad de titulación, sólo que efectivamente cerraron el ciclo de la carrera, 17.8 por ciento de los que ingresan se titulan, esto está muy por debajo de la media de titulación general de la Facultad que es de 35 por ciento<sup>6</sup>, desde luego que toda la información aquí expuesta sólo puede tomarse como ilustrativa, ya que es demasiado amplia y sujeta a múltiples interpretaciones. Por ejemplo, este 35 por ciento que menciono corresponde a una administración anterior, la 2000-2008, en esta aún no estaban aplicados los cambios que entraron en vigor en la actual, las diez formas de titulación que se aprobaron en abril de 2008.

Con el aumento de las modalidades de titulación, la Facultad busca aumentar su índice de titulación, sin embargo, no solamente el aumento en la oferta de opciones es suficiente, hay que diversificar las estrategias e intervenir desde diferentes frentes.

<sup>6</sup>FCPyS. Plan de desarrollo institucional 2008-2012. p. 33

A continuación cito el objetivo general, los objetivos específicos, metas, acciones e indicadores del *Subprograma de impulso a los índices de titulación*<sup>7</sup> del Plan de desarrollo institucional 2008-2012 (extensivo a 2016) para mostrar que como se dice vulgarmente *todos los huevos están echados a una sola canasta*.

**Objetivo general:**

Contribuir al incremento en los índices de titulación

**Objetivos específicos:**

Incrementar la titulación a través del acceso de los alumnos a las diferentes modalidades.

Lograr que la comunidad estudiantil conozca, de forma clara y oportuna, las características y requisitos de cada modalidad de titulación.

Resolver cualquier traba administrativa que pueda afectar la instrumentación operativa de las modalidades.

Simplificar, en apego a la normatividad vigente, los trámites académicos y administrativos que conlleva el proceso de titulación.

**Metas:**

Incrementar la participación de las nuevas modalidades en los índices de titulación

Eficientar los procesos de titulación.

**Acciones:**

Diseñar los procedimientos que en apego a la normatividad vigente simplifiquen el proceso en su conjunto.

Gestionar acuerdos con las instancias centrales, a través de los cuales se agilicen los procesos que les atañen a éstas, en relación con los pasantes de la Facultad.

Establecer en conjunto con la Secretaría de Servicios Escolares, criterios académicos para la realización de los procesos relacionados con la titulación.

Diseñar materiales de difusión con información clara y precisa de las características y requisitos de cada modalidad de titulación.

Integrar cuadros de asesores por modalidad de titulación al interior de cada Centro de Estudios por Especialidad y ponerlos a disposición de los estudiantes.

---

<sup>7</sup>Ibíd. pp. 33 y 34.

Elaborar las políticas para la entrega de documentos o productos de titulación a la biblioteca.

Elaborar los manuales de procedimientos homogéneos correspondientes a los trámites académicos y administrativos que conlleva el proceso de titulación.

**Indicadores:**

Participación relativa de las nuevas modalidades de titulación en el periodo “n” vs.

Participación relativa de las nuevas modalidades de titulación en el periodo “n-1”.

Número de titulados en el periodo “n”/ Número de titulados en el periodo “n-1”

Podemos observar que todo está estrechamente vinculado a las modalidades de titulación, no se exploran otros frentes desde donde se pueda contribuir a aumentar la eficiencia terminal, estos objetivos están diseñados para el conjunto de la Facultad, para todas las carreras. El objetivo del presente trabajo es contribuir desde la carrera de sociología a trabajar desde otro enfoque, concentrarnos en el desarrollo de habilidades que ayuden al sociólogo en formación a perfilar investigaciones desde el inicio de la carrera, y en promover el ejercicio disciplinado de los conocimientos que se adquieren gradualmente a lo largo de los semestres. Se trata de aumentar las herramientas reflexivas del proceso formativo que ayuden a disminuir el estrés y las frustraciones que implican un desarrollo desarticulado y desvinculado en la formación sociológica.

En el área metodológica y sus respectivas materias es donde se hace viable un proyecto de construcción de un proceso ecológico de formación, es decir, que todas las partes formen parte de un todo coherente y orientado a la elaboración de investigaciones que necesariamente serán aproximativas pero que sin duda serán un ejercicio elemental para la formación profesional en investigación.

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar acerca del proceso de formación -en particular metodológica- de los sociólogos de la FCPyS ha sido el producto de las múltiples aproximaciones que tuve para formular y plantear un trabajo recepcional. En el camino me enfrenté a muchos desaires autoinducidos y también a otros tantos provocados desde el exterior. Es quizá mi fortuito encuentro con Jorge González el que me llevó a inclinarme a exponer mis principales debilidades en este trabajo, ya desde iniciada mi formación profesional como sociólogo, constantemente (más no permanentemente) cuestionaba el por qué estaba estudiando esta carrera, qué había de bueno en ella, una profesión más en el amplio, pero restringido mercado de ofertas profesionales.

Fue mi preocupación de no saber y no poder formular adecuadamente un tema de investigación lo que me llevó a reflexionar qué estaba pasando conmigo y en general con la mayoría de mis compañeros de generación que encontrábamos terreno estéril a la hora de querer hacer investigación. La respuesta llegó con la materia de metodología. Hasta mi recursamiento de esta materia (la única que no aprobé en toda mi formación) comencé a darme cuenta que es precisamente *en metodología* donde la mayor parte de estudiantes de sociología topamos con pared y no avanzamos. Queremos hablar de muchas cosas, estudiar tal o cual tema, investigar equis problema social y con lo que frecuentemente nos enfrentábamos es con objeciones a nuestros objetos de estudio.

¿Por qué? Porque no hay una formación sistemática en reflexión, detrás de nuestros juicios está todavía el juicio dóxico y la sociología espontánea, hablamos de ronco pecho, y hacemos de tripas corazón cuando se nos pide explicar qué tratamos de investigar. Pareciera natural que por el simple hecho de estudiar sociología, pasar las materias y terminar la licenciatura ¡como por arte de magia! le cayeran a uno los veintes de cómo estudiar la realidad. Descubrí que no era así, pasar materias y cumplir con la burocracia académica es sólo parte de las tareas, pero no necesariamente esto prepara para la reflexividad crítica que requiere el oficio de investigar la vida social.

Al iniciar este trabajo pensaba que *reflexionar* era simplemente estar en un estado contemplativo, filosofar sobre el deber ser; conforme avancé en la elaboración me fui convenciendo más firmemente que el ejercicio de la reflexividad es un ejercicio de intensa praxis. Reflexionar implica una constante reacomodación y reequilibración de las estructuras cognitivas y eso forzosamente nos obliga a superar estados de crisis, de incertidumbre y en el caso particular de la reflexión crítica de un proceso formativo, a ganar autodeterminación. Este trabajo es un ejercicio de reflexión en torno a mi formación profesional, una anamnesis de los problemas que pasé para llegar hasta éste punto y también el resultado de mis interacciones en el ejercicio de la práctica docente de la materia de Metodología II con compañeros de la generación 2011-1, con quienes recurrí primero el curso de Metodología I y que posteriormente tuve la fortuna de trabajar como profesor asistente.

El acercamiento a lo que es mi problema de investigación-reflexión se da gracias a mi encuentro con varias escuelas de pensamiento que vinieron a complementar el marco epistémico con el cual me había venido formado, sociológicamente en la carrera con BOURDIEU y ELIAS, en otros momentos de mi vida personal y laboral con FREIRE y ARMENTA. Es con la Cibercultur@ desarrollada por GONZÁLEZ que me conecto inmediatamente con los sistemas complejos de GARCIA y que obligadamente me lleva a la epistemología genética de PIAGET. Con estos autores es que de manera general comienzo a esbozar este trabajo y que continúan con muchos otros entre los que destaco el valioso aporte de las ideas de BURAWOY e IBAÑEZ a mi postura crítica en torno al ejercicio profesional de la sociología.

El texto está dividido en tres apartados cada uno de los cuales comprende un momento particular de la reflexión. El primer apartado lo nombré Sociología del Método Sociológico, aquí desarrollo la idea de la sociología como una metáfora de una pista de obstáculos. Conforme se avanza en la carrera uno tiene la impresión de saber más, conocer más técnicas de captura de *datos* y teorías sociológicas, pero este *creer saber más* está ligado a una ausencia como tal de reflexión, por lo tanto se convierte en un obstáculo, una ceguera implícita que se debe volver explícita. *Las recetas a la cocina, El sujeto y el objeto del Sujeto,*

*Doxa sociológica y otros tiliches* son las ideas con las que expongo los problemas implícitos de la formación metodológica del sociólogo, este primer apartado es un diálogo con los pensadores que han configurado mi marco epistémico, es por ello que muy a mi pesar está cargado de un considerable número de citas textuales, este ejercicio de citado es necesario ya que gran parte de la reflexión es un diálogo con aquellos quienes han reflexionado este problema formativo y han aportado su particular punto de vista a la cuestión, la fetichización del dato como unidad de análisis, las confusiones entre métodos, técnicas e instrumentos como base elemental de la investigación y el uso laxo del lenguaje propiamente común y científico son las ideas cierre de este primer apartado, la aproximación a todos estos temas es lo que da pie a formular la siguiente fase de nuestra reflexión. Propiamente la pedagogía de la formación metodológica del sociólogo.

En este segundo apartado me enfoco en la idea de *desaprender* como ejercicio necesario de la reequilibración cognitiva del sociólogo en formación, aquí la reflexión gira en torno a la formulación de preguntas preguntables, es decir, aquellas que son el resultado de reflexionar la propia reflexión (cómo preguntamos) y los cómo para acercarnos a la construcción de problemas de investigación. En el subapartado segundo, *Desmarcarse de los viejos marcos formativos* invito a pensar no en los cuerpos teóricos que dan coherencia a nuestro quehacer científico sino en voltear a ver históricamente qué ha hecho que determinados *problemas sociales* se privilegien sobre otros y por qué algunos han quedado en la oscuridad.

En *El privilegio de errar*, expongo un cambio paradigmático que obedece a la urgencia de replantearnos el error, el fracaso y la equivocación no ya como sinónimos de derrota sino como ejes heurísticos de aproximación no lineal a nuestros problemas de investigación, finalmente siguiendo los consejos de MILLS está *Rompiendo el molde, ya no hay más recetas*, aquí propongo dejar de concebir a *La Metodología* como la serie lineal y progresiva de recetas preconfiguradas para abordar la investigación sociológica y expongo que se deben crear metodologías *ad hoc* para las particularidades de cada investigación, no se trata de ir inventando métodos sino de hacer un uso creativo por un lado de

la imaginación sociológica y por el otro de elementos que no necesariamente se encuentran en los manuales propiamente metodológicos.

*Del “¡no me copies!” al “¡vamos a jugar juntos!”*, es la continuación del mapa mental que hemos trazado, aquí se reitera la invitación a desmarcarnos de los marcos formativos hasta ahora usados y pensar en caminos posibles. Para ello expongo brevemente las bases de la propuesta de Cibercultur@, en ella convergen tres culturas intercomunicadas e interdefinidas que apoyan la propuesta que desarrollamos a lo largo de toda la tesis, cultura de conocimiento, cultura de información y cultura de comunicación, a su vez el soporte material que operativiza la propuesta cibercultur@, la Comunidad Emergente de Conocimiento Local.

Pasamos a otro bucle cognitivo o giro epistémico que es *Aprender jugando*, aquí expongo que aprender se puede y debe dar de múltiples formas, jugar es una propuesta rica ya que continuando con el planteamiento arriba mencionado, jugando se replantea el error y el fracaso que comúnmente se creen fuera del marco formativo, si se equivoca o se fracasa simplemente es un *no cumplir con las reglas*. En este trabajo expongo que equivocarse es necesariamente un elemento más de la construcción de problemas de investigación y parte necesaria de la misma investigación, no se trata de infantilizar el quehacer académico y científico sino por el contrario darle la seriedad (que no es lo mismo que solemnidad) a la formación de sociólogos-investigadores haciendo más ligera la carga emocional que implica saber que uno se equivoca reiteradamente. *El proyecto detonador* es el cierre de esta segunda etapa de la reflexión y que desarrollo en el último apartado.

La reflexión que cierra este trabajo es, *La Metodología como articuladora del proyecto formativo del sociólogo*. Aquí sintetizo el trabajo propiamente en la materia de Metodología con una breve contextualización de lo que ha sido la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM y posteriormente de la carrera de sociología en particular. Hago un repaso de los diferentes planes de estudio y objetivos de la carrera para mostrar en el primer subapartado que *No hay una sociología única y para siempre, se recrea y se transforma*. Continúo con

la propuesta de BURAWOY sobre la sociología pública y el alcance que puede tener ésta en la formación de los sociólogos.

En la parte final está *La forma también es contenido, replanteamiento del mapa curricular*, este replanteamiento lo hago no en el contenido propio de la carrera, sino en la forma en la que está es visibilizada y materializada. El área de metodología, propiamente la materia de metodología y el coloquio son los elementos que propongo como articuladores del proceso formativo del sociólogo, para convertir a éste, primero en objeto de su propia formación y segundo en un público dispuesto a escuchar antes que hablar, con las herramientas para invitar e incitar el diálogo y así construir públicos posibles siendo el sociólogo parte de un primer público que él mismo ayudó a construir.

Termino este trabajo con las conclusiones preliminares desde luego de lo que ha sido un caminar por la formación sociológica, por la universidad y por la vida cotidiana de cualquier estudiante. En un apartado de recomendaciones propongo lo que considero son elementos necesarios para hacer posible los cambios que planteo en este trabajo. La anamnesis como ejercicio autoreflexivo (análisis histórico), develar la *doxa* que todos llevamos dentro (análisis epistemológico) y finalmente dividir es conquistar y a veces unir (Análisis metodológico).

## PRIMERA PARTE: SOCIOLOGÍA DEL MÉTODO SOCIOLÓGICO

*Deducir, inventar, aprender. Si en la exploración de los laberintos sólo se dispone de una visión parcial de la situación global, la necesidad de avanzar obliga a multiplicar las proezas de astucia y habilidad.*

*Serge Gruzinski*

### **Presupuestos epistemológicos, aprendiendo a desaprender**

Muchos han sido los autores que se han dedicado a escribir sobre metodología, podría decir que prácticamente todos los que han realizado investigación de cualquier naturaleza y desde cualquier escuela de pensamiento han ofrecido su propia definición del método sociológico de hacer investigación. Algunos llegan a ideas similares o coincidentes, otros definitivamente difieren irremediablemente. La tarea no es enumerar ni aumentar las incontables definiciones distribuidas en el océano de puntos de vista, sino tomar las que considero las más oportunas para guiar nuestro paseo en las olas del pensamiento sociológico, esto plantea un sesgo epistémico ya que al tomar sólo en cuenta algunas perspectivas necesariamente dejaré otras fuera. No es nada nuevo conducirse de esta manera pero siendo esta tesis precisamente sobre metodología considero necesario hacerlo explícito.

Aprender a desaprender no es tarea fácil, sin embargo es necesario para iniciar un proceso de reflexión intenso previo a la empresa de la investigación. Desaprender no lo entiendo como olvidar o ignorar, sino colocar bajo la crítica el *cómo* hemos aprendido -hasta ahora- el mundo. A lo largo de la vida como estudiante uno *aprende a ser* como dicen que se debe ser, adquirimos un ethos académico, y no a ser como uno quisiera ser, pocos son los afortunados que logran ser lo que en verdad deseaban pero, ¿en verdad lo son? ¿O es que simplemente se acostumbraron a que les gustaran las cosas que les dijeron que les debían gustar? Sea cual sea el caso, quienes por azares de la vida terminan dedicándose al oficio de investigar la vida social: sus vecinos, amigos, padres, colegas, conglomerados y conexos, es decir, a la sociedad; se enfrentan (los

sociólogos) al reto de hacerlo de la mejor manera posible, esto es, con las herramientas disponibles actualmente, y la mejor manera de acercarse a estas herramientas hasta ahora es: descubrirse parte de ese mundo a explorar, saberse involucrado y lo más importante, que saberlo no es suficiente. Estar en condiciones de desaprender implica distanciarse de los juicios de valor ahí donde siempre los hemos utilizado para entender qué-es-lo-que-pasa-en-el-mundo, es reconocer que esos fenómenos que nos intrigan, podemos hacerlos objetos de construcción de conocimiento científico, es cuestionar los axiomas generales que le dan sentido a nuestras vidas cotidianas no con el afán de desacreditarlos sino porque sabemos que no son suficientes para hacer inteligible el mundo que nos rodea.

El estilo de vida actual, los productos culturales que consumimos como telenovelas, periódicos, libros, radio, etc., y nuestra irremediable y afortunada –en ocasiones- inserción en el sistema de educación estatal nos obliga por la intensidad en su exposición a pensar que llegar a La Universidad, estudiar una carrera y ser un profesional nos dota de las credenciales suficientes para tener *por lo menos*, un mediano éxito en la vida.<sup>8</sup> Quienes nos inclinamos por la sociología también aspiramos a esto, a tener una buena vida que puede ir desde el reconocimiento a nuestro trabajo, a lo que cada uno desde su subjetividad encuentra por *éxito*. No es sencillo descubrir que muchas de las cosas que hasta el momento de entrar a la Universidad dabas por *hechos* (pensemos por ejemplo en el orden de las relaciones familiares, las interacciones en las relaciones de pareja, nuestra intervención en los diferentes escenarios en los que interactuamos cotidianamente, las relaciones de intercambios simbólicos y económicos; se ven derruidas por algo muy simple; el acceso a información que de no estar en la Universidad no la tendrías) no lo son, que son el producto de innumerables relaciones objetivas con las instituciones y agentes sociales con las cuales interactuamos cotidianamente desde nuestra incorporación a la vida social, desde el nacimiento.

---

<sup>8</sup>Axioma cada vez más débil si tenemos en cuenta que ahora hacen falta más años de estudio para acceder a los mismos empleos que en décadas pasadas requerían menos años. La mercantilización de los títulos académicos ha creado una inflación de estos y demanda de quienes desean apropiarse de aquellos, dedicar más años de estudio para poder competir en mercados laborales dentro y fuera de campo académico.

Tener acceso al diálogo, a la conversación y al choque de ideas en un espacio crítico y de reflexión como lo es una universidad puede muchas veces resultar en una contusión intelectual, un huracán de información pero que una vez tranquilas las aguas y aclimatados a su temperatura podemos comenzar a observar y a escuchar más densamente. Aprendes a mirar de manera diferente todo lo que parecía tan cotidiano y comienza dentro de nuestra mente a generarse procesos de reflexión que pueden llegar a ser muy intensos y difíciles de controlar. Para aprender a reconocerlos dentro y fuera de nosotros, debemos empezar un ejercicio crítico de toma de posición, ¿qué de lo que aprendemos lo utilizaremos para legitimar o criticar diferentes situaciones de la vida social? Es entonces cuando surge la materia prima del sociólogo, las preguntas.

Las preguntas dicen mucho de quien las formula, uno puede rastrear la postura ideológica y el sentido que le dan a las mismas. Hay preguntas ingenuas (no hay pregunta ingenua) de aproximación, de contemplación, de descripción, de exploración, procesuales, etc. Hay preguntas de todos tipos y formular las que mejor nos ayuden a entender la red de relaciones que configuran los fenómenos sociales de determinada manera y no otra es el oficio de un investigador, pero muchas veces formular estas preguntas sin una adecuada formación teórica y metodológica nos puede llevar a abismos de desesperación y lucha, o podemos terminar en oasis –con sus respectivos espejismos- confortables de mediocridad en donde se venera y se hace culto a los métodos y las técnicas antes que a los propios objetos de estudio.

Como dije arriba, existen algunos autores que considero facilitan al investigador en formación a adquirir las herramientas mínimas para tener una adecuada inmersión en las aguas profundas de la investigación sociológica y se me preguntará ¿por qué estos autores y no otros? A esto respondo: en ellos encontré declaraciones explícitas de una urgencia de cambio en el paradigma tanto de la formación de los investigadores como del cauce que se le da a la investigación actualmente, un diálogo con sus ideas nos permitirá poner aún más en evidencia la urgencia de replantearnos la forma en que estamos enseñando a aprender sociología.

## 1. LA SOCIOLOGÍA, UNA PISTA DE OBSTÁCULOS.

Al iniciar el viaje de la formación profesional como sociólogo uno se enfrenta al reto más grande: darse cuenta que lo que hasta entonces se ha aprendido es el producto histórico de generaciones antepasadas y situaciones contemporáneas, y que lo que creemos *nuestro punto de vista* es el punto de vista histórico *de otros* acumulado y que traemos cargando sobre nuestras espaldas.

Empezar este oficio no es fácil ya que a diferencia de otros oficios (y no intento buscar pretextos o tangentes), aquí nos enfrentamos a sentimientos, actitudes, personalidades, amigos, formas de comportarse, al final, personas. No es lo mismo estudiar relaciones entre personas y relaciones entre objetos naturales, imaginemos a las ciencias enfocadas al estudio de la naturaleza (ejemplo: ¿Y si al átomo que estudia el físico le diera jaqueca? O ¿qué pasaría si la célula de un espécimen de una planta no está de humor para ser estudiada?) donde los objetos de estudio no nos pueden comunicar más allá de lo que sus estructuras objetivas (observables) nos dicen.

No intento desmarcarme ni hacer una comparación cualitativa de la ciencia enfocada a lo social y la enfocada a la naturaleza, lo que intento es poner en claro que antes que cualquier cosa, los sociólogos investigamos relaciones causales entre diferentes actores sociales que a su vez interactúan con la naturaleza también, trabajamos con la gente y a veces olvidamos estos detalles, detalles que tienen nombres, historias, sentimientos y experiencias; finalmente, estudiamos gente igual que nosotros y que al formar parte de esas relaciones que estudiamos somos críticos, cómplices, víctimas; sujetos y objetos de estudio.

BOURDIEU<sup>9</sup> nos presenta lo que es hasta ahora –y siempre lo será- el primer obstáculo que enfrenta el sociólogo, “la familiaridad con el universo social”. Uno como actor integral de una sociedad nace y se desarrolla con un conocimiento heredado, instalado en nuestro cuerpo y mente (algunos incluso dirían en el alma), nacemos y somos *formateados* conforme la moral, las costumbres y la cultura de las tres instituciones sociales básicas de formación de individuos socializables, el estado, la iglesia y la familia; en cualquier delimitación

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*, México, SIGLO XXI, 2008, 2da. edición en español, 2011, 1ra. reimposición, p. 31.

geográfica del globo (llámese país, pueblo originario, región, barrio) encontramos estas instituciones. Esto determina de muchas formas nuestro andar en la vida. Nos incorporamos a la vida social con *saberes* que nos permiten hacer y pensar nuestro entorno y a la vez ejercen una fuerza coercitiva que nos marca determinados límites<sup>10</sup>, es un *conocimiento operacional* que no es otra cosa que esos hábitos individuales, heredados y adquiridos de los que nos habla DURKHEIM<sup>11</sup>, o lo que GIDDENS define como marcos de sentido<sup>12</sup>. De esta manera los objetos de estudio sociológico son demasiado humanos, cercanos y palpables, la percepción que es el primer acercamiento que tenemos carece de método y crítica<sup>13</sup>.

Se podrá objetar, ¿qué hay de nuevo en la sociología que no se sepa ya?, sociología para qué si *todo-mundo-ya-sabe*. En las últimas décadas se ha dado un distanciamiento entre los sociólogos y la sociedad a la que pertenecen<sup>14</sup>, el atrincheramiento en las aulas escolares y los cubículos de investigación ha enfriado la relación entre quienes estudiamos las relaciones que se dan en la vida cotidiana y quienes viven esa vida ¡que también somos nosotros! Este distanciamiento no es gratuito y esto nos lleva al siguiente obstáculo, sociología para quiénes, para qué, cómo y por qué.

En un mundo globalizado con Estados-nación gobernados con la lógica del capitalismo de consumo en su estado avanzado<sup>15</sup> se vuelve cada vez más difícil inferir las relaciones de dominación y poder que hay detrás de los discursos dominantes. El mismo discurso dominante posibilita que un *sociólogo espontáneo*<sup>16</sup> o bien un actor *lego*<sup>17</sup> puedan elaborar enunciados que parezcan resolver obviedades del tipo “*así son las cosas*”, “*así siempre ha sido y así*

---

<sup>10</sup> Para profundizar en el tema de la coacción social y la auto-coacción del aparato psíquico véase: ELIAS, Norbert. El proceso de la civilización, México, FCE, 2009, 3ra. edición, pp. 535-551.

<sup>11</sup> DURKHEIM, Emile. Las reglas del método sociológico, México, FCE, 1986, 1ra. edición en español, 2005 3ra. reimpresión, p. 29

<sup>12</sup> GIDDENS, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico, Argentina, Amorrortu editores, 1997, 2da edición en español, p.101

<sup>13</sup> DURKHEIM, Op. Cit. p.17

<sup>14</sup> Para una rica discusión del tema, vid. ELIAS, Norbert. La soledad de los moribundos, México, FCE, 2009, 3ra. edición, 139 pp. y BURAWOY, Michael. Por una Sociología pública. EN LINEA:<http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Spain/ASA.Spanish.pdf>

<sup>15</sup> En esta definición no hay una división entre primer y tercer mundo en tanto que ambos ven en su población consumidores en potencia de bienes y servicios.

<sup>16</sup> BOURDIEU, et. al. Op. Cit. pp. 31-54, especialmente pp. 36 y 37.

<sup>17</sup> GIDDENS, Op. Cit. pp. 47 y 53.

*seguirá*”, “*es que así son los que nos gobiernan*”, “*ya sabemos que todos son corruptos*”. Frente a esto, poco o mucho (depende la posición epistemológica que el sociólogo asuma) se puede hacer, se cuestiona la pertinencia de una sociología crítica a razón de ser innecesaria en un sistema de relaciones de poder que busca reproducirse a sí mismo con el menor ruido –irritación- posible. Decimos sociología crítica en oposición a sociología práctica, ambos términos desarrollados por Michael BURAWOY en su artículo *Por una sociología pública*<sup>18</sup>, artículo en el que baso gran parte del marco epistémico de esta tesis y al que volveremos en el tercer apartado de este trabajo.

¿Sociología para quiénes?, para los públicos que han sido objeto de la opresión de un discurso dominante que los coloca en la sociedad-mercado como objetos de consumo. La división entre distintos tipos de sociología y sus fines los abordaremos más adelante. ¿Para qué los públicos? Para apoyar el proceso de emergencia de su propia palabra, la que surja del diálogo y no de la imposición de un discurso. ¿Cómo hacerlo? A través de una serie de rupturas sistemáticas con el enfoque epistemológico con el que se ha abordado la sociología en las últimas décadas en México particularmente, una sociología predominantemente académica y de gabinete. Finalmente, ¿por qué? Porque es necesario en un mundo cada vez más dominado por el discurso de unos cuantos, hacer surgir la voz de los que sin voz reproducen el texto implícito de las relaciones de poder que viven día a día, y así, abrir los canales que permitan el diálogo entre públicos que haga emerger una voz colectiva. Recuperando el texto de FREIRE parafraseo, *con la palabra el hombre se hace hombre y al decir su palabra se hace consciente de su condición humana, esa que tiene la capacidad de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes*.<sup>19</sup> Se trata de compartir y enriquecer las herramientas que el sociólogo usa para entender la red de relaciones que permiten que los fenómenos se den de una manera particular y no de otras formas posibles, para de esta manera, caminar hacia relaciones más justas.

---

<sup>18</sup> Disponible para su lectura en línea. Ver bibliografía.

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, México, SIGLO XXI, 1972, 3ra. edición, p. 9

Otro de los obstáculos a los que se enfrenta el sociólogo en formación es a *él mismo como investigador en potencia*, dejar atrás –y no porque con esto esté desechando u omitiendo- los debates reduccionistas de teoría-práctica, cualitativo-cuantitativo, objetivo-subjetivo; es fundamental para conocerse a sí mismo como investigador y hacer consciente las limitaciones que como sujeto de su propia observación enfrenta. Debe asumir que como traductor (no en el sentido de “lo que quiso decir fue” sino en explicar las relaciones causales del proceder de los actores) del *conocimiento común* que estudia –y vive-, forma parte de su objeto de estudio y no es como algunas veces se supone, un simple mensajero ajeno al mensaje, él mismo es parte del mensaje. Debe asumir su subjetividad como parte de su investigación y no confrontarla intentado evitarla a como de lugar para así justificar una investigación “objetiva”.

El investigador tiene que asumir esta limitación, tiene que reconocer que no puede construir un saber compatible con todos, que la comunicación entre los que saben de la sociedad, los sociólogos, conserva, como un ruido específico, un vector de enfrentamiento dual. No existe un discurso científico unitario y exhaustivo, la actividad del sociólogo incluye un elemento ideológico, irreductible; la sociología se fragmenta en una red plural y contradictoria de sociologías posibles.<sup>20</sup>

Un obstáculo más que el sociólogo en formación enfrenta son los lugares comunes, particularmente la imitación por sobrevivencia. El estudiante debe desmarcarse de los cánones académicos hasta donde su objeto de estudio lo demande. Muchas veces el sociólogo en formación actúa en dos vías; por un lado la agenda academia consagrada, esa que dicta “lo mínimo” de lo que *está bien estudiar* y a lo cual las instituciones académicas destinan recursos, y por el otro lado, lo que en verdad le apasiona al estudiante conocer y estudiar. Muchas ocasiones no se llega a la sociología con una idea clara de iniciar una investigación, esto abona a reproducir un ciclo de consagración de determinados temas y autores que son propuestos y puestos (en ocasiones impuestos) en marcha por la academia consagrada (sociología profesional argumentaría BURAWOY). Estos temas y autores son ya trabajados por investigadores *consagrados* que gozan de un lugar privilegiado, el joven estudiante si quiere ser

---

<sup>20</sup>IBAÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología*, España, SIGLO XXI, 2003, 5ta. edición, p. 36

investigador se encuentra frente a un reducido número de *temas que vale la pena investigar* e inicia su carrera en el papel de asistentes de investigadores con amplia experiencia. Debemos estimular e incentivar investigadores e investigaciones inéditas y en potencia importantes para la producción de nuevas preguntas de investigación y no solamente buscarle nuevos problemas a las mismas preguntas.

## 1.1. Las recetas a la cocina, los métodos a la investigación.

Han sido algunos sociólogos, filósofos y epistemólogos, entre ellos principalmente WEBER, DURKHEIM, BOURDIEU, PASSERON, BURAWOY, GARCÍA, GRAMSCI, entre otros; los que han insistido en que para conocer el mundo social no son suficientes *las recetas*, es decir, la serie de pasos lineales sistematizados para llegar de un punto *A* a un punto *B*. Decir que el método científico para investigar los *hechos sociales* es seguir una serie de pasos que garantizan la objetividad del resultado, es igual a decir cómo hacer un pastel o bolillos; se dictan los ingredientes, las cantidades, los pasos, los cómo, por cuánto tiempo y ¡listo! Tenemos un pastel o una investigación. La originalidad dependerá en muchos casos de cómo presentamos la investigación y no necesariamente con qué y para qué la hicimos.

Actualmente en el mercado editorial encontramos por cientos los textos que nos dicen cómo iniciar una investigación de casi cualquier tipo y llevarla a cabo con relativo éxito, muchos llevan incluso en el título la palabra *Metodología*. Lo que tienen en común la mayoría de los textos es la lógica lineal de producción de la investigación, es decir, parten de un paradigma de *desarrollo*<sup>21</sup> con una dialéctica del *vacío-lleño/superior-inferior*, en otras palabras, conocer para controlar y no necesariamente conocer para transformar.

Una de las crisis a las que se enfrenta un joven investigador es la enorme cantidad (que en realidad puede reducirse a un puño) de teorías con las cuales puede investigar, crisis porque la enseñanza de la metodología generalmente consiste en mostrar de manera amplia y lo más condensadamente posible las diferentes escuela de pensamiento que han desarrollado *su propia metodología*, en otros casos se detienen a estudiar las raíces históricas de la *Metodología*, temas sin duda fundamentales pero no necesarios para entender los alcances de la elaboración de una investigación social y científica, teniendo en cuenta las implicaciones sociales (públicas) y personales (privadas) de ésta .

---

<sup>21</sup>Para una lectura del concepto *Desarrollo* Cfr. DE SOUZA Silva, José. La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente. EN LINEA: <http://pensardenuovo.org/accion-en-la-red/especiales/la-geopolitica-del-conocimiento-y-la-gestion-de-procesos-de-innovacion-en-la-epoca-historica-emergente/>

BOURDIEU nos dice en El oficio de sociólogo:

El problema de la filiación de una investigación sociológica a una teoría particular acerca de lo social, la de Marx, la de Weber o la de Durkheim por ejemplo, es siempre secundario respecto del problema de la pertenencia de esta investigación a la ciencia sociológica: el único criterio de esta pertenencia reside, en realidad, en la aplicación de los principios fundamentales de la teoría del conocimiento sociológico que, en cuanto tal, de ningún modo separa a autores a los que todo aleja en el plano de la teoría del sistema social. Aunque la mayoría de los autores han llegado a confundir *su teoría particular* del sistema social con la teoría del conocimiento de lo social que abrazaban, por lo menos implícitamente en su práctica sociológica, el proyecto epistemológico puede permitirse esta distinción preliminar para vincular autores cuyas oposiciones doctrinales ocultan el acuerdo epistemológico.<sup>22</sup>

Es común temer involucrar dos o más teorías en una investigación cuando no se tiene claro que el oficio de hacer sociología es precisamente tener esa capacidad de poder utilizar cuantas teorías sean necesarias para poder encontrar las relaciones que con un solo marco teórico difícilmente observaríamos. No tener claro que no se trata de teorías, sino de formar *pensamiento procesual crítico* puede llevar a los estudiantes a consagrar y consagrarse en aplicar técnicas e instrumentos predefinidos por alguien más, antes que reflexionar qué requiere cada investigación en particular, BOURDIEU lo resume así:

A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en *recetas de cocina científica* o en chucherías de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup>BOURDIEU, Op. Cit. p. 20, subrayado nuestro.

<sup>23</sup> Ibíd.

Antes de hablar de métodos y metodologías se deben proporcionar los “medios para adquirir una disposición mental que sea condición de la invención”<sup>24</sup>. Muchas veces en el afán de lograr una gran investigación se puede caer en ilusionismos que nos hagan confundir el cómo de la investigación con el por qué de la misma.

Tómese como ejemplo del “perfeccionismo” metodológico, y la reducción de la fase creadora en la actividad científica a mera manipulación rutinaria de técnicas perfectamente estandarizadas, o a la producción de *datos*, y el formalismo en la selección de temas de investigación.<sup>25</sup>

Los metodologismos lineales pueden estancar al estudiante en el *método para validar* y no dejarlo avanzar hacia el *método para descubrir*. Cuando se inicia la empresa de investigar científicamente se debe tener claro que hacer ciencia es asumir una posición política.

La investigación social está sujeta a programas institucionales que *a priori* marcan límites a la misma, esto no quiere decir que se debe asumir *el programa* por sumisión, sino que se debe mantener una distancia prudente de él, que permita su reflexión y reformulación. PIAGET y GARCÍA nos dicen:

El aparato conceptual y el conjunto de las teorías que constituyen la ciencia aceptada en un momento histórico dado son factores que determinan de manera predominante las direcciones de la investigación científica. Estas últimas resultan, en general, de un consenso de la comunidad científica, que en la mayor parte de los casos permanece implícito. Ciertas líneas de investigación se destacan, otras encuentran poco o ningún apoyo. Algunos temas pasan a estar de “moda” y se hipertrofian en detrimento de otros. Todo esto ocurre, en general, dentro de un mismo marco epistémico, pero puede llegar a cambiarlo cuando la profundización de un tema lleva a descubrimientos que permiten, ya sea la adquisición de instrumentos para abordar problemas hasta entonces inaccesibles, o bien la formulación de nuevas preguntas que modifican la perspectiva desde la cual se conduce la investigación.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Id. p. 21

<sup>25</sup> MILLS, Wright C. La imaginación sociológica, México, FCE, 2003, 3ra. edición, 4ta. reimpresión 2010, pp. 15

<sup>26</sup> PIAGET, Jean y Rolando García. *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, SIGLO XXI, 2008, 10ma. edición, p. 229.

Bajo estas condiciones es muy probable que jóvenes que recién llegan a estudiar sociología como profesión para la vida, encuentren obstáculos intelectuales que les impidan abordar durante su formación los problemas que se han formulado toda su vida (como problemas prácticos) y se inclinen a estudiar temas que si bien son relevantes para la comunidad académica en general, no así en los contextos particulares de cada sociólogo en formación (el día a día, la vida cotidiana). El campo académico se reproduce a sí mismo como parte de las relaciones internas y externas de éste con otros campos sociales, en este proceso la estrategia de sobrevivencia de algunos actores al interior es consagrarse, el propósito de una metodología reflexiva es abrir el relevo generacional promoviendo espacios para el desarrollo de temas nunca tratados de manera puntual por la agenda académica regional y local.

El problema de colocar a los estudiantes apenas entran a la carrera en el medio de una discusión intelectual por la legitimación de un determinado marco epistémico (doxa científica) sobre otros, hace muy difícil desarrollar en ellos la *capacidad de observar* en los fenómenos sociales *lo posible y lo necesario*, ambas producto de las inferencias del sujeto<sup>27</sup>. Estas inferencias por definición no son puras ni exclusivas del sujeto, dependen en gran parte del contexto social e histórico al cual pertenece y que lo condicionan a expresarse de determinada manera y no de otra, por esto, al momento de plantearle al estudiante la necesidad de elaborar una *metodología* para abordar su objeto de estudio nos encontramos que:

En toda metodología está subyacente una cierta concepción del conocimiento, aunque rara vez se torna explícita y no siempre sea explicitable como una epistemología coherente. Es una experiencia frecuente, en proyectos de investigación de instituciones de diversos países, verificar una clara discrepancia entre el llamado “marco teórico” que precede como introducción al proyecto, declaradamente antiempirista, y la propuesta de trabajo en el proyecto mismo, muchas veces de un empirismo primitivo. A este respecto *resulta asombroso tener que insistir, en no pocas ocasiones*, sobre la necesidad de diferenciar claramente entre “empirismo” y “ciencia empírica”. Toda ciencia no puramente formal es empírica...o no es ciencia. Y es empírica en el doble sentido

---

<sup>27</sup>Id, p. 250.

de tener como objetivo el dar cuenta de hechos o fenómenos empíricos, y de someterse al *test* de la experiencia para justificar la validez de sus asertos. Pero no tiene que ver con el empirismo como posición epistemológica.<sup>28</sup>

Ante lo que nos expone GARCÍA, no son pocas las veces que al estudiante se le presentan situaciones de esta naturaleza y que inevitablemente lo llevan a iniciar una búsqueda forzada de *teorías* para justificar *científicamente* la pertinencia de su intento de investigación. Necesariamente esto se vuelve una búsqueda esquizofrénica de conveniencia tanto para el joven investigador como para su objeto de estudio, distorsionando así el objetivo mismo de la investigación, (dar cuenta de relaciones, procesos y causas) y no de justificar la pertinencia de determinada escuela de pensamiento sobre fenómenos ya estudiados por la misma. Un comentario de GARCÍA ayuda a ilustrar esta situación:

En un momento en el que la teoría y la práctica parecen haberse divorciado dando lugar a frases jocosas pero dramáticamente realistas (como, por ejemplo, “en la practica, la teoría es otra”), en el que el “método científico”, reducido a una serie de pasos a modo de recetas de cocina, ha sido extensamente criticado pero sin que se hayan desarrollado...alternativas sólidas en las que sustentar las investigaciones...<sup>29</sup>

La actual situación que enfrentan los sociólogos<sup>30</sup> hace que se vuelva necesario dejar a un lado la formación tradicional para dar paso a modelos pedagógicos que privilegien *la visión sistémica* de los fenómenos sociales donde las dicotomías empirismo/apriorismo, cualitativo/cuantitativo, sujeto/objeto, natural/social, individuo/sociedad se ven superadas no como relaciones conceptuales de modelos anticuados sino como precedentes para una conceptualización procesual, reflexiva y constructiva que permitan pasar de las descripciones a las explicaciones.

---

<sup>28</sup> GARCÍA, Rolando. *Sistemas Complejos*, España, Gedisa,2006, 1ra. edición, 2008, 1ra. reimpresión, pp. 76.

<sup>29</sup> Id, p. 18

<sup>30</sup> Y no olvidamos que este problema puede verse reflejado en las demás disciplinas de la ciencia social como la historia, la ciencia política, la comunicación, la antropología y especialmente la economía.

## 1.2. “El sujeto y el objeto” del Sujeto y “el sujeto y el objeto” del Objeto.

Bajo una visión tradicional, es decir dicotómica y cerrada, colocar al *Sujeto* en oposición al *Objeto* implica una relación de subordinación, de dominación donde el sujeto cognoscente influye, moldea, predispone y hace hablar al objeto, este tipo de relación lejos de contribuir a clarificar el rol de ambos, ayuda a legitimar la posición del investigador por encima de su objeto, de privilegiar el punto de vista de un discurso.

Para poder pasar de la legitimación de un discurso (parte explícita del texto) a la construcción de un discurso, es necesario renunciar a la primera opción, es entender al investigador como IBAÑEZ señala:

El investigador asume una función-sujeto: pues él es el lugar donde la información se transduce en significación (y en sentido). En las perspectivas empirista y formalista el investigador es una «ecuación personal», un rozamiento, un ruido que hay que reducir: la información y el sentido no se comunican.

Este ponerse el investigador en primer plano, a cuerpo descubierto, tiene dos implicaciones: la primera teórica, o, si se quiere, metodológica; la segunda práctica, o, si se quiere, epistemológico-política.

El investigador social pertenece al mismo orden de realidad que investiga: «el observador es él mismo una parte de su observación». Esta situación que parece constituir un obstáculo epistemológico, funda la posibilidad de su conocimiento y extiende el campo de observación a su propia subjetividad. Hay un espacio de comunicación entre el investigador individual y la sociedad que le incluye, no como producto o reflejo sino como parte de lo mismo.<sup>31</sup>

Lograr que el investigador en formación se asuma como parte indisoluble de su investigación es pasar del modelo clásico de investigación al modelo contextual<sup>32</sup>, modelo que trabaja gracias a la integración que se da entre Sujeto y Objeto.

---

<sup>31</sup> IBAÑEZ, Op. Cit. p. 34.

<sup>32</sup> DE SOUZA SILVA, Op. Cit. p. 44 Apartado 10. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético.

Integrar la subjetividad al proceso de producción de conocimiento científico pareciera que rompe con los cánones de la objetividad pero también implica reconocer que:

...no [se] puede construir un saber compatible con todos, que la comunicación entre los que saben de la sociedad, los sociólogos conserva, como un ruido específico, un vector de enfrentamiento dual. No existe un discurso científico unitario y exhaustivo, la actividad del sociólogo incluye un elemento ideológico, irreductible; la sociología se fragmenta en una red plural y contradictoria de sociologías posibles.<sup>33</sup>

Si no somos actores exentos de permear nuestro objeto de estudio de nuestras prenociones (doxa), ¿qué podemos hacer para construir objetos de estudio? Un ejercicio es encontrar el objeto en nosotros mismos como sujetos interpretantes y en el *nosotros*, qué del objeto ya está incorporado en nuestros esquemas de acción, percepción y valoración.

Si partimos del concepto de *acción de conocimiento*<sup>34</sup>, entendemos que las determinaciones de sujeto en un Tiempo "A" interactúan con las determinaciones del objeto en ese mismo tiempo "A", y conforme avanzan en un proceso no lineal hacia un Tiempo "N" de construcción de conocimiento, más del Sujeto se encuentra en el Objeto y más de éste se encuentra en aquél. Esto necesariamente implica una reorganización sucesiva en ambas partes que se constituyen en una unidad significativa que por su estructura constructiva no puede abordarse de manera unilineal y dicotómica, esto tiene dos consecuencias:

1) abandonar la idea positivista de desarrollo lineal de la investigación y 2) pasar del análisis de las estructuras (descriptivo) al análisis de los procesos (constructivo).

Asumir como correcto separar al Sujeto y al Objeto en la ciencia es igual a continuar reproduciendo un discurso dominante de subordinación donde quien se

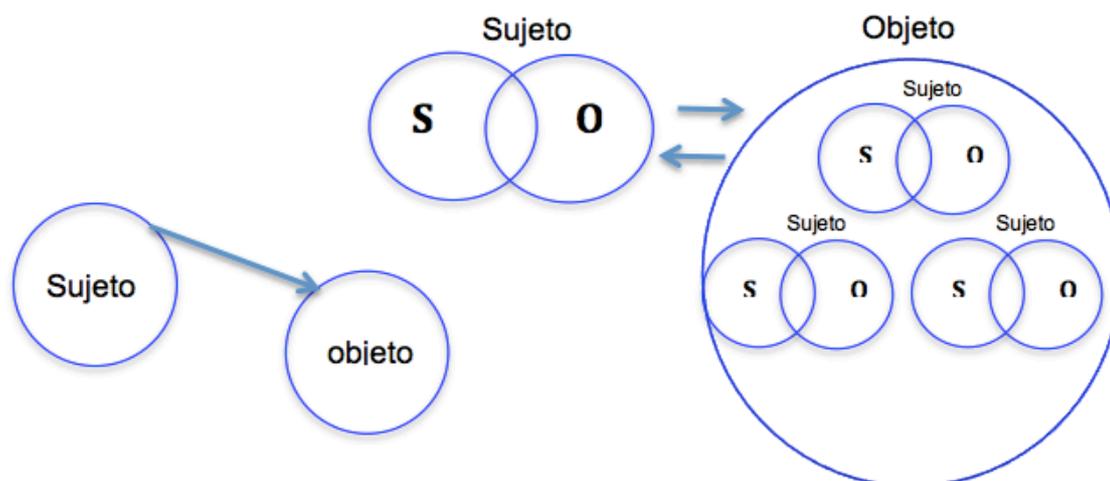
---

<sup>33</sup>IBAÑEZ Op. Cit. p. 36

<sup>34</sup>GONZÁLEZ, Jorge. et. al. *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/CEIICH, 2007, 1ra. edición, Colección Intersecciones No. 11, p. 59.

puede autonombrar Sujeto-investigador condiciona necesariamente todo lo demás como objetos *a priori* de la interpretación.

Figura 01: Sujeto y Objeto de investigación



FUENTE: Elaboración propia, FLS.

Para ilustrar finalmente este apartado recurro a un chiste que durante una sesión de Seminario de Cultura la profesora uso precisamente para mostrar que ninguna interpretación es ingenua, el comentario más o menos decía: “*el problema no es que el creyente hable con dios, ¡la bronca es que dios le conteste!*” Los objetos de estudio no hablan, ¡jamás lo harán! No son cosas que por su naturaleza expresen tácitamente lo que queremos saber, hay que formular las preguntas correctas (que no es lo mismo que perfectas) para conquistarlos, para inferir las relaciones que los configuran de determinada manera y no de cualquier otra. Si es el Sujeto aquel que habla, que enuncia al Objeto es gracias a la interacción que ambos tienen dentro de marcos de sentido preestablecidos (contextos socio-históricos), la diferencia *stricto sensu* radica en que el Sujeto *conoce*<sup>36</sup> (condición que no necesariamente cumple el objeto) y el que conoce tiene poder para modificar, reproducir, controlar o liberar.

<sup>35</sup>PIAGET y GARCÍA, *Op. Cit.* p. 227.

<sup>36</sup> Para la definición de *conocer* que utilicé recurrí a Luis Villoro y su obra *Crear, saber, conocer* editado por Siglo XXI, especialmente el capítulo 9 Conocer y Saber pp. 197-199.

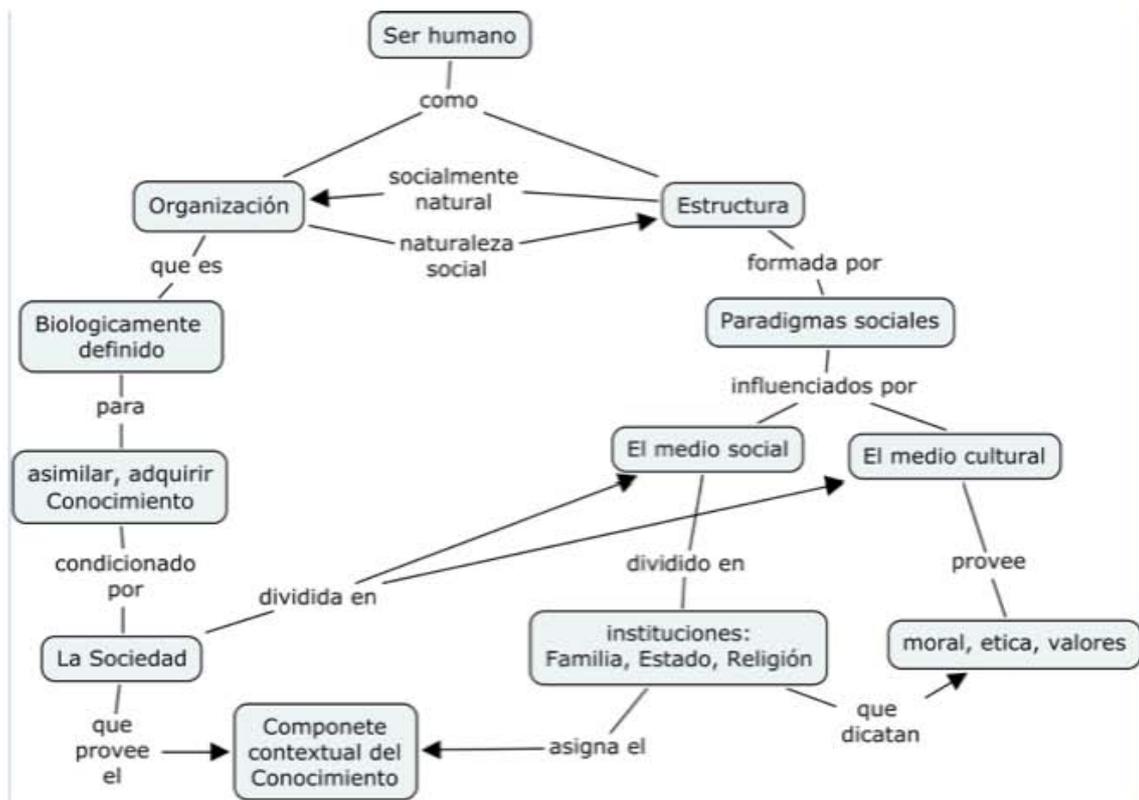
En resumen PIAGET y GARCÍA muestran que:

En la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, este último se presenta inmerso en un sistema de relaciones con características muy diversas. Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediatizada por las interpretaciones que provienen del contexto social en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etc.). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera –socialmente establecida- en relación con otros objetos y con otros sujetos. En el proceso de interacción, ni el sujeto ni el objeto son, por consiguiente, neutros...La significación asignada a un objeto en un momento dado, dentro del contexto de sus relaciones con otros objetos, puede depender en gran medida, de cómo la sociedad establece o modifica la relación entre sujeto y objeto...En otros términos, cómo un sujeto asimila un objeto, depende del sujeto mismo; qué es lo que él asimila, depende, al mismo tiempo, de su propia capacidad y de la sociedad que le provee la componente contextual de la significación del objeto<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup>PIAGET y GARCÍA, Op. Cit. p. 245.

Figura 02. El ser humano como organización y como estructura.



FUENTE: Elaboración propia basada en el texto Psicogénesis e Historia de la Ciencia de PIAGET y GARCÍA pp. 245, FLS.

### 1.3. Doxas sociológicas y otros tiliches.

Nos encontramos frente al obstáculo más complejo, denso y difícil de abordar del sociólogo, en parte porque es la materia misma del estudio sociológico, en parte porque a partir de ella, o se toma distancia o se asume de lleno para hablar desde ella. Es el primer instrumento social que nos permite entender, interpretar y vivir el mundo, es la primera red de relaciones sociales – permanente y estructurante- con la que tenemos contacto, en términos freudianos diríamos que es -como en el complejo de Edipo-, el deseo por volver a la madre, al vientre seguro y confortable que nos da la certeza de que *estamos bien*, hablamos de la *doxa*, conocimiento de primer orden que se produce y reproduce cotidianamente.

La *doxa*<sup>38</sup> como la entendía Platón implicaba una disputa con *episteme*: un ir y venir en discusiones sobre quién tiene la razón y quién debe someterse al dominio del otro. Hoy la discusión es distinta y se debe a que ya no domina el mismo marco epistémico. Hoy las discusiones son muchas y variadas, pasan por el análisis filosófico, hermenéutico, estético, antropológico, sociológico, entre otros. Aquí desarrollaré una serie de ideas que considero necesario exponer para hacer evidente la urgencia de hacer al estudiante de sociología consciente de su primera limitante reflexiva, su formación no reflexiva del mundo *en el mundo*.

#### 1.3.1. ¿Qué es la doxa?

Y entonces, ¿qué es la doxa? *Grosso modo* es la “matriz donde se producen todas las interpretaciones “normales” y “razonables” de la convivencia...es histórica y socialmente determinada, es un Sistema de Información Subjetivo”<sup>39</sup>. Esta definición permite entrever que no es sencillo su abordaje, debemos prestar singular atención a la importancia e influencia que tiene la doxa en la construcción de los objetos de estudio de los investigadores sociales, al ser ésta, matriz de interpretaciones; es desde ésta donde surgen las

---

<sup>38</sup> Para un análisis más completo del concepto ver: VIVES, José Luis.

Episteme y doxa en la ética platónica. Pp. 100-135EN

LINEA <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/viewFile/76216/98994>

<sup>39</sup> GONZÁLEZ, et. al., Op. Cit. pp. 38-43.

preguntas que dan pie a iniciar investigaciones y que si no se tiene claro de dónde surgen las preguntas (marco epistémico), los resultados difícilmente serán claros. Muchas veces el investigador en formación (y los consagrados también) se ve en la posición de privilegiar o desestimar una determinada escuela de pensamiento para desarrollar una investigación, muchos trabajos buscan explicar determinado fenómeno sólo describiendo situaciones que son narradas en prosa complicada y enredada, esto evidencia que en muchas ocasiones el fin no es comunicar avances o descubrimientos en determinadas áreas de conocimiento científico sino simplemente *probar que se saben*<sup>40</sup>.

Superar la doxa<sup>41</sup> es importante para el investigador social ya que le permite situarse en un nivel más amplio de observación, superarla no significa eliminarla o *hacer como que no existe*, **es aceptar** que no la podemos excluir porque es precisamente de ella que surgen los discursos, representaciones, significados y la razón de ser de determinados grupos sociales que en algún momento se vuelven nuestros objetos de estudio.

La doxa tiene la peculiaridad de actuar con una eficiencia orgánica<sup>42</sup> muy poderosa, de ahí que sea difícil verla y exponerla, desde el momento que nacemos, estamos rodeados de saberes preexistentes, no necesitamos nombrar todo -¡tremenda tarea!-, la doxa lo hace por nosotros, es un valor heredado de generación en generación y que va variando conforme se acumula más información en el sistema subjetivo. Uno como actor social no tiene que renombrar al perro para saber qué es un perro, o al color azul ponerle otro nombre; nos basta y es suficiente con saber que el perro es perro y el cielo (que tampoco tenemos que nombrar) es azul.

Conforme crecemos aprendemos y aprehendemos –y he aquí lo poderoso de esa eficiencia orgánica que mencionábamos- qué es bueno y malo, a tener precaución en un cruce de automóviles, a diferenciar lo sabroso de lo

---

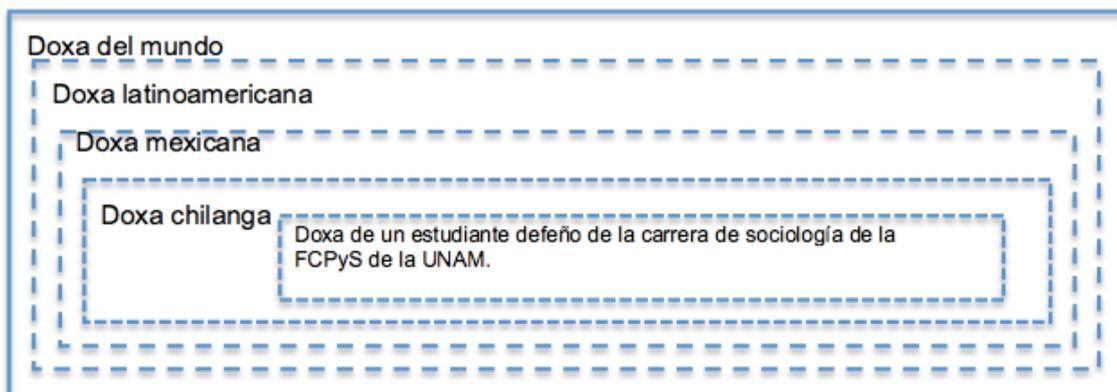
<sup>40</sup> Para diferenciar de *conocer*, recomiendo el rico trabajo que en la materia proporciona el texto *Creer, saber, conocer* de Luis Villoro.

<sup>41</sup> Superar la doxa lo entiendo como: el acto reflexivo de hacer consciencia sobre la existencia de un conocimiento *a priori* del sujeto y que por esta concientización, el investigador en su proceso de construcción de conocimiento contempla el distanciamiento de éste.

<sup>42</sup> ORTIZ, Andrés y Patxi Lanceros. *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1998, 2da. edición, pp. 314.

desagradable, el típico “¡déjese ahí!” o el “¡con eso no se juega!” frases que quizá encuentren símiles en otras culturas distintas a la mexicana, aprendemos que para llorar los hombres deben estar borrachos y cantar las canciones de Jorge Negrete, Pedro Infante y Vicente Fernández (cuando menos) y que las mujeres son unas devoradoras de telenovelas ajenas al mundo social marcadamente masculino y lloran porque llorar esta en su naturaleza. Las generaciones de nacidos en las décadas de los ochenta y noventa aprendimos que el PRI (Partido Revolucionario Institucional) es sinónimo de corrupción pero no lo aprendimos porque en verdad así fuera –que nos constara-, lo aprendimos porque crecimos escuchando a nuestros abuelos, padres, hermanos o profesores. En contraste conocer lo que generaciones *post PRI* (jóvenes que en el año 2000 tenían entre 8 y 10 años y que hoy están en la universidad) que han crecido en las administraciones panistas, creen y saben del PRI, si es corrupto o no, difícilmente tienen un referente como el de generaciones anteriores, esto es, se comparten ciertos elementos de la doxa pero no de igual manera, la doxa no es única y para siempre, se modifica, se va adecuando en cada actor social, podríamos ejemplificarlo con el siguiente esquema:

Figura 03: Las diferentes dimensiones de la doxa.



FUENTE: Elaboración propia, FLS.

Un elemento que se descuida en la formación del estudiante de sociología es el de hacerle descubrir de dónde parte su inquietud por estudiar sociología, cómo es que llego ahí y qué implica haberlo hecho. Estas preguntas formativas nos colocan ante un escenario privilegiado en el que tenemos la oportunidad de descubrir primeramente *en nosotros* antes de salir a investigar nada, esas prenociones de las que estamos cargados y que de no tratarlas adecuadamente

podemos caer en el *círculo* del que nos habla GARCÍA:

La concepción de *niveles de conocimiento* que se van desarrollando a través de procesos constructivos permite eludir ese círculo vicioso aparente que surgiría de considerar que un observable (que lleva "incorporada" la teoría) es usado para refutar la misma teoría que lo tornó en observable. La metáfora del "círculo" debe entonces ser sustituida por la del "espiral dialéctico".<sup>43</sup>

Muchas veces no tener claro este momento de descubrimiento de la doxa *en uno mismo* como investigador puede llevarnos a confundir la teoría con la *teorización* (conceptualizaciones no formuladas rigurosamente y que contienen generalmente un alto grado de imprecisión y de ambigüedad.)<sup>44</sup> e ir teorizando por el mundo bajo el título de *científicos*.

Cuando MILLS en el primer párrafo de la sección *La Promesa de La Imaginación Sociológica* escribe:

Hoy en día los hombres advierten con frecuencia que sus vidas privadas son una serie de añagazas. Se dan cuenta de que en sus mundos cotidianos no pueden vencer sus dificultades, y en eso muchas veces tienen la razón: lo que los hombres corrientes saben directamente y lo que tratan de hacer está limitado por las órbitas privadas en que viven; sus visiones y sus facultades se limitan al habitual escenario del trabajo, de la familia, de la vecindad; en otros medios se mueven por sustitución y son espectadores. Y cuanto más cuenta se dan, aunque sea vagamente, de las ambiciones y de las amenazas que trascienden de su ambiente inmediato, más atrapados parecen sentirse.<sup>45</sup>

Los sociólogos se encuentran en la misma situación con algunas diferencias, éstos, adquieren las herramientas para hacer inteligibles estos problemas no porque sean magos o personas extraordinarias, simplemente porque su oficio les exige salirse de ese conocimiento común, compartido con

---

<sup>43</sup> GARCÍA, Op. Cit. p. 44

<sup>44</sup> *Ibíd.*

<sup>45</sup> MILLS, Wright C. *La imaginación sociológica*, México, FCE, 2003, 3ra. edición, 4ta. reimpresión 2010, pp. 23

todos los demás para, desde una distancia prudente, reflexionar más cómodamente (no en términos de sencillez sino de espacio de maniobra) y posteriormente regresar a comunicar lo que logró observar desde una posición a la distancia. Continúa MILLS:

El nuestro es un tiempo de malestar e indiferencia, pero aún no formulados de manera que permitan el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad. En lugar de inquietudes –definidas en relación con valores y amenazas-, hay con frecuencia la calamidad de un malestar vago; en vez de problemas explícitos, muchas veces hay sólo el desalentado sentimiento de que nada marcha bien. No se ha dicho cuáles son los valores amenazados ni qué es lo que los amenaza; en suma, no han sido llevados a punto de decisión. Mucho menos han sido formulados como problemas de la ciencia social.<sup>46</sup>

Ante esta declaración -hoy en día vigente- respondo que precisamente no tener claros cuáles y qué valores están amenazados nos inhabilita a resolverlos, y más difícil si los queremos resolver desde la misma perspectiva a la cual problematizamos, se hace necesario un salto de las *prenociones* a las *nociones*.

El riesgo de caer en tautologías sociológicas renombrando tal o cual cosa o dándole muchas vueltas al concepto para llegar al mismo punto bajo una óptica distinta, es un peligro que constantemente hay en el oficio de investigar. La doxa construida principalmente –más no únicamente- por el *lenguaje común* hace difícil que diferenciamos los marcos de sentido<sup>47</sup> que le dan significado a los objetos de investigación. Al sociólogo lo que le interesa en última instancia son los marcos de sentido (relaciones de segundo orden) que le permiten ordenar los objetos de estudio en un marco epistémico<sup>48</sup> más amplio. GIDDENS lo expresa de la siguiente manera:

La diferencia entre el mundo social y el natural consiste en que este último no se constituye a sí mismo como «provisto de sentido»: los sentidos que posee son producidos por seres humanos en el curso de su vida práctica, y como consecuencia de sus esfuerzos por entenderlo o explicarlo para sí mismos. Por un

---

<sup>46</sup>Id. p. 31.

<sup>47</sup>GIDDENS, Op. Cit. p. 102

<sup>48</sup>GARCÍA (2008) p. 35

lado, la vida social –de la cual estos esfuerzos son una parte- es *producida* por sus actores componentes precisamente en función de su activa constitución y reconstitución de marcos de sentido, por medio de los cuales organiza su experiencia. Entonces, los esquemas conceptuales de las ciencias sociales expresan una *hermenéutica doble*, que supone penetrar y aprehender los marcos de sentido que intervienen en la producción de la vida social por los actores legos, y reconstruirlos en los nuevos marcos de sentido que intervienen en esquemas técnicos conceptuales.<sup>49</sup>

Lo que nos plantea GIDDENS es un doble esfuerzo por parte del sociólogo, primero asumirse como productor y reproductor del discurso del sentido común, y una vez que logra tener conciencia de esto, emplear herramientas -como la hermenéutica doble- para someter esos marcos de sentido comunes (doxa) a la verificación por medio de conceptos elaborados científicamente es decir, de manera reflexiva y metódica.

BOURDIEU explica:

Por no someter el lenguaje común, a una crítica metódica, se está predispuesto a tomar por datos objetos preconstruidos en y por la lengua común. La preocupación por la definición rigurosa es inútil, e incluso engañosa, si el principio unificador de los objetos sujetos a definición no se sometió a la crítica...los sociólogos que organizan su problemática científica en torno a términos lisa y llanamente tomados del vocabulario familiar se someten al lenguaje de sus objetos creyendo no tener en cuenta sino el «dato».<sup>50</sup>

Léase esta cita como advertencia del peligro de no asumir el papel que juega la doxa en la construcción de conocimiento científico, el sociólogo en formación puede caer en un mal hábito de dar por sentadas muchas cosas (como su feminidad o masculinidad, su formación escolar previa, su contexto familiar, lo que ya sabe del mundo, etc.) que por no cuestionarlas, simplemente las asume como parte de él y no de la investigación, esto queda tatuado en sus prácticas

---

<sup>49</sup>GIDDENS, Op. Cit. p. 102.

<sup>50</sup>BOURDIEU, et. al. Op. Cit. p. 42

objetivas de investigación (informes, artículos, libros).

El conocimiento científico no está fuera de la doxa, se construye gracias a ella, es un subsistema que opera con sus propias reglas pero no escapa de ser una forma más de explicar el mundo, así, encontramos que el arte y la religión son otros subsistemas para explicar el mundo, y son diferentes porque el tipo de relaciones que tienen así lo demandan<sup>51</sup>. Colocar a la ciencia por encima de otros sistemas para conocer el mundo es precisamente no reflexionar que la inteligibilidad del mundo no se da sólo de contar y describir “científicamente” fenómenos, también se da disfrutando y haciendo gozoso el mundo. Se puede matematizar la música, (eso lo hace la ciencia, la musicología por ejemplo) pero jamás se podrá matematizar la experiencia de quebrar en llanto al escuchar una determinada pieza de música (arte) o describir la excitación que produce escuchar un *riff* de guitarra a todo volumen en un concierto. Simplemente la ciencia es la que nos permite agregar dos exigencias a la forma de explicar el mundo: “*la coherencia interna (del sistema total) y la verificación experimental (para las ciencias no deductivas)*.”<sup>52</sup>

Si como en el esquema anterior, la doxa prácticamente permea todo, la tarea del sociólogo como conocedor de ese Sistema de Información Subjetivo es ayudar a reducir el área de incidencia de la doxa y llenarla con conocimiento reflexivo y cítrico (científico) que le permita a los actores *legos* (a los no iniciados) acceder a mayores grados de autodeterminación<sup>53</sup> entendiendo que *al ser objetos del discurso dominante* su condición de sujetos se limita a reproductores y no a productores de sentido. Para cumplir con esta tarea volvemos a la relación sujeto-objeto que se estudia en sociología. Existen básicamente tres marcos epistémicos que han buscado resolver esta dualidad sujeto-objeto, el empirismo, el apriorismo y el constructivismo; este último relativamente nuevo y por tanto con más reticencias a ser abordado por ser el menos explorado en muchas escuelas. Esto hace necesario una cita de PIAGET y GARCÍA que ayuda a explicar cómo la ciencia se mueve a través del espacio-tiempo en marcos epistémicos distintos que

---

<sup>51</sup> Un nutrido ensayo sobre las distintas formas de conocer el mundo de los fundadores de la sociología se encuentra en HORTON, Robin. *Lévy-Bruhl, Durkheim y la revolución científica*. 1980. Ed. Anagrama. España.

<sup>52</sup> PIAGET y GARCÍA, Op. Cit. p. 31

<sup>53</sup> GONZÁLEZ, et. al., Op. Cit. p. 61

condicionan el tipo de ciencia que se hace en determinado tiempo y sociedad.

“...en cada momento histórico y en cada sociedad predomina un cierto marco epistémico, producto de paradigmas sociales y epistémicos. Una vez constituido un cierto marco epistémico, resulta indiscernible la contribución que proviene de la componente social o de la componente intrínseca al sistema cognoscitivo. Así constituido, el marco epistémico pasa a actuar como una ideología que condiciona el desarrollo ulterior de la ciencia. *Dicha ideología funciona como obstáculo epistemológico que no permite desarrollo alguno fuera del marco conceptual aceptado.* Sólo en los momentos de crisis, de revoluciones científicas, hay una ruptura de la ideología científica dominante y se pasa a un estadio diferente con un nuevo marco epistémico<sup>54</sup>

El constructivismo expuesto por PIAGET y hacia el final de su vida en conjunto con GARCÍA (siendo este último el que ha desarrollado ampliamente la escuela piagetiana) nos ofrece un escenario muy fructífero en lo que al oficio de investigar se refiere. Con el constructivismo se dejan a un lado las disputas del apriorismo (el sujeto sobre el objeto) y empirismo (el objeto sobre el sujeto) y da paso a la concepción de que:

...el conocimiento se construye mediante la interacción del Sujeto y el Objeto, a través de reorganizaciones sucesivas cuyos mecanismos son funcionalmente idénticos y sus estructuras y contenidos, diferentes, tanto en el nivel de la psicogénesis de los conocimientos de los niños, como en el desarrollo de la historia de la ciencia...La aportación de la ECP<sup>55</sup> es precisamente la constatación empírica de que la realidad ni es inventada así nomás, ni surge de la pura experiencia sensorial: los objetos que conocemos se construyen permanentemente, al modificar los esquemas de organización de los elementos a conocer, en los que una parte cambia, una parte permanece y una parte es novedosa.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup>PIAGET y GARCÍA, Op. Cit. p. 234. Subrayado nuestro.

<sup>55</sup>Epistemología Constructivista Piagetiana, para profundizar consultar: Ciberkultur@ e iniciación en la investigación. Capítulo uno.

<sup>56</sup>GONZÁLEZ, et. al., Op. Cit. p. 49.

Reitero la idea y concluyo este apartado enfatizando la importancia de (re)conocer la doxa como algo necesario para promover la reflexión permanente, porque ésta es parte del *marco epistémico*<sup>57</sup> del investigador, es la fuente principal de sus preguntas, inquietudes y formas de ver el mundo y estar en el mundo, las preguntas surgen del *marco epistémico* y este a su vez es productor y producto de un tipo particular de *doxa*, aquella con la que el sociólogo se formó desde su génesis social: el tipo de familia en la que creció, el tipo de amistades con las que se fue relacionando, el tipo de educación al que tuvo acceso, la interacción con sus profesores y el tipo de lecturas a las que accedió, la música que escuchaban en su casa, el tipo de comida, dónde compraban su ropa, dónde la compra actualmente y un largo etc., son algunos de los elementos que conforman esa doxa. Sin que ésta sea buena o mala, simplemente es limitante para la reflexividad de segundo orden, y esta reflexividad de segundo orden obliga al investigador a ir más allá de lo evidente, de lo medianamente plausible (porque nunca se puede dar cuenta de todo), a buscar desocupar el espacio simbólicamente ocupado de la doxa.

### 1.3.2. Del fetichismo del “dato” a la construcción de “observables” o Con el dato baila el perro.

Cuando se trata de abordar nuestro objeto de estudio no es fácil apartarnos de la herencia que el positivismo ha dejado en prácticamente todas las áreas de las ciencias humanas y las sociales en particular. Frecuentemente caemos en terrenos comunes al hablar de *datos*: “los datos son *evidentes*”, “según datos de...”, “los datos *muestran* que...”, etc. Nada más falso, pero es evidente –ante la mirada de un observador entrenado– que usar este concepto es cómodo y sencillo. El lenguaje de la ciencia decimonónica ha logrado *naturalizar* y hacer perdurable la palabra *dato* hasta el día de hoy, muchos han sido los que han encontrado en el empleo de este concepto un obstáculo, obstáculo porque aunque en su momento (siglo XIX) permitió comprender una amplia variedad de fenómenos sociales hoy es un concepto limitadísimo, corto ante la mirada

---

<sup>57</sup>“El conjunto de preguntas o interrogantes que un investigador se plantea con respecto al dominio de la realidad que se ha propuesto estudiar.” Vid. Nota 41.

reflexiva del pensamiento constructivista, fue en la primera mitad del siglo pasado que comenzó a dudarse de la efectividad y certeza del uso de la palabra *dato*.

El empirismo apostaba por objetos dados en la naturaleza, ahí, *in situ*, listos para ser interpretados por el investigador docto y objetivo, habilidoso para sacarle la información y mostrarla al mundo como conquista del sujeto sobre el objeto *empírico*. Esta caricatura del proceso empírico de la ciencia no convencía a algunos que encontraban en este lenguaje *docto* una complicidad con el lenguaje común, hablar de “datos” no era suficiente, había en ello un reduccionismo que no permitía acceder a otros niveles de análisis, ya que si el dato es la unidad de análisis indivisible no hay nada más que buscar.

En términos generales, el empirismo es una teoría según la cual hay “observables” que: a) constituyen el punto de partida de todo conocimiento; b) se dan directamente en la percepción; c) son “neutros”, es decir, los mismos para todos los individuos y comunes a todas las disciplinas. Los observables son, para un empirista como CARNAP, “los contenidos de la experiencia inmediata y, por tanto, los hechos cognoscibles más simples.” En esto coincide con POPPER, tenaz crítico de CARNAP, cuando expresa su acuerdo: “solamente nos percatamos de los hechos por la observación”.<sup>58</sup>

El avance en la elaboración de teorías de la construcción del conocimiento permitió abstraer nuevos niveles en la unidad de análisis “dato”, sobre todo en la ciencia social se logra la deconstrucción del dato y se llega a un nuevo nivel de análisis. Los observables.

“Toda experiencia esta cargada de teoría”<sup>59</sup>, así recuerda GARCÍA a Russell HANSON cuando nos dice que tal como lo postulaba el positivismo lógico, no hay “experiencia directa” en la observación empírica, observar implica una perturbación del entorno por quien mira, la mirada (del que observa) no es una mirada *limpia, aséptica*, más bien un tanto contaminada -si así lo podemos decir en términos positivistas- y nuevamente el papel que juega la *doxa* es protagónico ya que como GARCÍA lo describe:

---

<sup>58</sup> GARCÍA, Op. Cit. p. 40.

<sup>59</sup> *Ibíd*em, p. 41.

Mientras que algunos *observables* se organizan como tales muy tempranamente en la infancia y constituyen la base de la experiencia común de todos los individuos, otros se organizan a edad más avanzada, y otros requieren alto grado de sofisticación de las teorías científicas. En *cada nivel* hay observables que parecen obvios, inmediatos, accesibles a la experiencia con sólo mirar y oír (directamente o con instrumentos). Pero tales *observables* constituyen *formas de organización* de datos de la experiencia que fueron elaboradas en niveles anteriores.<sup>60</sup>

Con esta idea, GARCÍA aventaja al empirismo lógico, propone una unidad de análisis más compleja, el observable.

Al proponer que no existe como tal una *observación neutral* del objeto de estudio, establecemos relaciones que en la medida que el investigador va aumentando el número de herramientas (métodos, técnicas, instrumentos) que están a su disposición es capaz de formular mayor número de relaciones entre él y su objeto de estudio, que en el mejor de los casos, abonarán a una producción más rica de preguntas de investigación.

Entonces, si partimos de que “*un observable es la relación que establecemos entre una parte de información que proviene de las determinaciones del Objeto, y otra parte de interpretación que proviene de las determinaciones del Sujeto*”<sup>61</sup>, estamos en condiciones de poder observar más densa y reflexivamente cualquier fenómeno social que nos interese investigar, esta distinción entre *dato* y *observable* es uno de los elementos que posibilita la ruptura epistemológica que plantea BOURDIEU:

...la coyuntura intelectual posibilita que los teóricos puros impongan a los científicos su ideal, lógico o semántico, de la coherencia íntegra y universal del sistema de conceptos, pueden llegar a detener la investigación en la medida en que logran contagiar la obsesión de pensarlo todo, de todas las formas y en todas sus relaciones a la vez, ignorando que en las situaciones concretas de la práctica

---

<sup>60</sup>Ibíd., p. 42.

<sup>61</sup>GONZÁLEZ, et. al., Op. Cit. p. 55

científica no se puede tener la pretensión de construir problemáticas o teorías nuevas sino cuando se renuncia a la ambición imposible, que no es escolar ni profética, de decirlo todo, sobre todas las cosas y, además, ordenadamente.<sup>62</sup>

La experiencia de *la realidad* desde esta perspectiva constructivista se vuelve compleja en el sentido que ahora el investigador puede construir cuantas relaciones le permita su marco epistémico y no sólo, lo que la experiencia sensorial le ofrece. Cuando al sociólogo en formación se le inscribe por imposición en el marco del positivismo lógico donde primero se debe contar con una hipótesis (apriorismo incompatible con el empirismo) para abordar la realidad, se le está (no necesariamente de manera explícita más bien implícitamente) incitando a elaborar recortes no reflexivos de la realidad a estudiar, muchas veces de manera ingenua y cuyo resultado puede ser que “*se introducen suposiciones que sesgan la interpretación de los datos*”<sup>63</sup>.

Necesariamente el pensar los fenómenos sociales en términos de *observables* y no de *datos* nos hace saltar de modelos de estructuras fijas (ya dadas por la naturaleza de los mismos fenómenos) a *procesos* estructurantes donde Sujeto y Objeto se construyen mutuamente conforme aumenta su interacción. Estos procesos son históricos o no son procesos, ya que si el sujeto es el que le da un significado al objeto es porque previamente el sujeto ha sido educado en un contexto definido por antepasados que ya habían aplicado un criterio de significación en base a otros anteriores y así sucesivamente, y el objeto a su vez ha sido ya interpretado por lo que nada es nuevo.

Las reinterpretaciones de las relaciones entre sujetos y objetos se dan por acumulación de conocimiento históricamente heredado pero también por la posición y el lugar que ocupan los sujetos en el campo social en el que están inscritos. Si el investigador social en formación no tiene clara cuál es su posición en el campo y desde dónde está investigando, es decir, el marco epistémico del que se nutre, el valor o la relevancia de la investigación que emprenda difícilmente tendrá un impacto en su objeto de investigación que finalmente se

---

<sup>62</sup> BOURDIEU, et. al., Op. Cit. p. 28

<sup>63</sup> GARCÍA, Op. Cit. p. 45

trata de relaciones inferidas –construidas- entre lo que el objeto le aporta al investigador y viceversa.

### 1.3.2.1 La técnica social y la investigación sociológica.

Actualmente los modelos de formación sociológica en la mayoría de las universidades, principalmente anglosajonas como la Universidad de Chicago, la Universidad de California en Berkeley y latinoamericanas como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Chile, entre otras; están divididas en dos grandes áreas: a) el área teórica, y b) el área metodológica. Muchas veces esta separación (ingenua o no) da pie a una extremada especialización de ambas, teniendo por un lado una carga teórica muy fuerte y un desarrollo en la aplicación de *técnicas* –casi siempre estadísticas- de análisis. El problema se presenta al momento de la síntesis.

Asumir que las técnicas de medición son *per se*, instrumentos de medición *neutrales* es ignorar precisamente lo que el empirismo lógico logró, la naturalización de positivismo en la empresa científica. “*Las técnicas no son meros instrumentos empíricos de los discursos, instrumentos de un saber empírico, constituyen dispositivos prácticos de poder.*”<sup>64</sup> Al ser dispositivos de poder están a disposición de quien ostenta el poder, (sería un error hacer referencia a abstracciones como el Estado, los capitales privados o el mercado) hablamos de quienes tienen el poder, elites comerciales, intelectuales o políticas, quienes utilizan *la técnica* para legitimar su punto de vista con respecto a otros.

Ante un capitalismo de producción, acumulación y consumo parecería *normal* que la asistencia de la tecnología en la empresa de la investigación social fuera cosa *natural*, y con el acelerado crecimiento del uso de la tecnología mediada por computadoras -que efectivamente agiliza muchas de las tareas técnicas de la investigación- parece no haber problema en su uso y proliferación.

---

<sup>64</sup>IBAÑEZ Op. Cit. p. 19

Pero también vemos que prácticamente la técnica se ha hecho un campo más o menos independiente de la investigación social consolidando sus instrumentos e imponiéndolos a la investigación social.

Actualmente no usar estadística descriptiva en el análisis de lo social desacredita o por lo menos hace desacreditable una investigación por considerarse que no contiene elementos *científicos* de comparación. Esto tiene repercusiones muy profundas en la formación de quienes buscan ser investigadores sociales ya que si desde el mapa curricular se plantea una división (análisis) explícita de la formación profesional sin una clara –explícita también– reconstitución en la formación (síntesis) no es difícil observar que se están formando distintos tipos de profesionales, por un lado, aquellos que encuentran en la teoría un campo de *intelectualidad* cómodo donde desarrollar ideas susceptibles de ser temas de investigación, y los otros que ven en la técnica de investigación un espacio fructífero para elaborar estudios acorde con clientes y no necesariamente con públicos<sup>65</sup>. Ejemplo de esto lo observamos en el crecimiento acelerado del número de empresas consultoras de *opinión pública* y *parametría*.

Esto lo podemos considerar una gran limitante si tomamos en cuenta que la adscripción a una determinada corriente de pensamiento o la especialización en determinada técnica de investigación hacen de los investigadores sociales en formación instrumentos -vehículos- de discursos totalizadores y reduccionistas, y los hace susceptibles de ser replicadores de discursos y no productores de conocimiento. MILLS a este respecto nos recuerda:

Gran parte de la fuerza propagandística de la ciencia social burocrática se debe a sus pretensiones filosóficas de *método científico*; gran parte de su fuerza de reclutamiento se debe a la relativa facilidad de preparar individuos y ponerlos a trabajar en una carrera con futuro. En ambos casos, los métodos explícitamente codificados, fácilmente accesibles para los técnicos, son las principales llaves del éxito. En algunos de los fundadores, las técnicas empíricas sirven a una imaginación que, es cierto, ha sido curiosamente suprimida muchas veces, pero

---

<sup>65</sup> Los clientes y los públicos los abordare más adelante, en el segundo apartado con los planteamientos de Michael BORAWOY en torno a la sociología pública.

que uno advierte que esta ahí. Cuando habláis con uno de los fundadores estáis siempre en trato con una mentalidad. Pero después que un joven ha empleado tres o cuatro años en eso, no podéis hablar con él sobre los problemas del estudio de la sociedad contemporánea. Su posición y su carrera, su ambición y su amor propio se basan en gran parte en esa única perspectiva, en ese único vocabulario, en ese único conjunto de técnicas. Verdaderamente no sabe ninguna otra cosa.<sup>66</sup>

Si seguimos el pensamiento de MILLS en IBAÑEZ vemos que la división de la formación profesional si no se realiza bajo un marco epistémico coherente, acorde con un proyecto epistemológico amplio de formación de profesionales de la investigación social críticos y reflexivos seguiremos el camino que la sociología positivista del siglo XIX planteó y que con urgencia veo que debe ser superado.

La sociología positiva, al fragmentar la sociedad en hechos dispersos e insignificantes, reprime las fuerzas y borra el sentido: oculta el orden social, que nunca pone en cuestión, y facilita la manipulación dentro de ese orden. La sociología traspasa el «umbral de cientificidad» cuando pone de manifiesto ese orden, el orden específico del nivel social de organización de la materia, inconsciente para los actores de la vida social...«Fenómeno» y no «hecho» puramente objetivo; se tiene en cuenta la modificación que la observación produce en observador y observado, y que la observación y lo observado pertenecen al mismo orden de realidad, social, subjetiva, y objetiva; la realidad social es considerada como vivida por un sujeto y su investigación exige que el etnólogo o el sociólogo la revivan y luego la proyecten fuera de sí, objetivada, y la reconstruyan («a la vez vivido y construido, de un modo que funda la cientificidad de la sociología, el fenómeno social total no puede en última instancia aprehenderse más que a través de la imaginación sociológica»).

Generalizar la investigación social al empleo de *técnicas de investigación social* es subordinar la investigación a las técnicas ¡y no al revés! Atender a la

---

<sup>66</sup>MILLS, Op. Cit. p. 121.

<sup>67</sup> IBAÑEZ, Op. Cit. p. 75.

génesis de la técnica muchas veces ayuda a comprender cuál es el fin último y por lo tanto decidir qué uso se le dará a determinadas técnicas en cada investigación en específico, siempre y cuando partamos de que el sociólogo adquirió las herramientas y las usa reflexivamente.

El oficio sociológico cuando esta ligado a la reflexión y a la crítica, es el oficio de develar lo oculto y exponer las relaciones de poder, los mecanismos que hay detrás de una determinada forma de organización social, esto, casi siempre, implica una relación de subordinación de quienes carecen de las relaciones que les permiten ejercer el poder contra aquellos que por las condiciones del espacio<sup>68</sup>, están condicionados a ejercerlo.

Es necesario recordar que no tener claro el marco epistémico desde el cual preguntamos repercute severamente en la empresa de la investigación, debido a que inconscientemente estamos ocultando de dónde surgen nuestras interrogaciones, neutralizamos las preguntas haciéndolas pasar por objetivas cuando están cargadas de una serie de valores, concepciones y objetivos.

Si preguntamos ingenuamente y atendemos al uso -igual ingenuamente- de técnicas para conocer determinados fenómenos sociales, estamos cayendo en el servilismo tecnocrático con el que se configuró el positivismo lógico entrado el siglo XX<sup>69</sup>.

La herramienta por excelencia de esta corriente de pensamiento ha sido y es la estadística. Ésta ha adquirido en los últimos años un carácter de *imprescindible* en los estudios sociales, sin embargo, hay dos caras de la moneda en su uso, la del uso de quien puede pagarla para controlar (mantener muchas veces el *status quo*) y la del uso crítico de quien la usa como instrumento de creación de conocimiento generador de procesos de cambio. Generalmente se ha

---

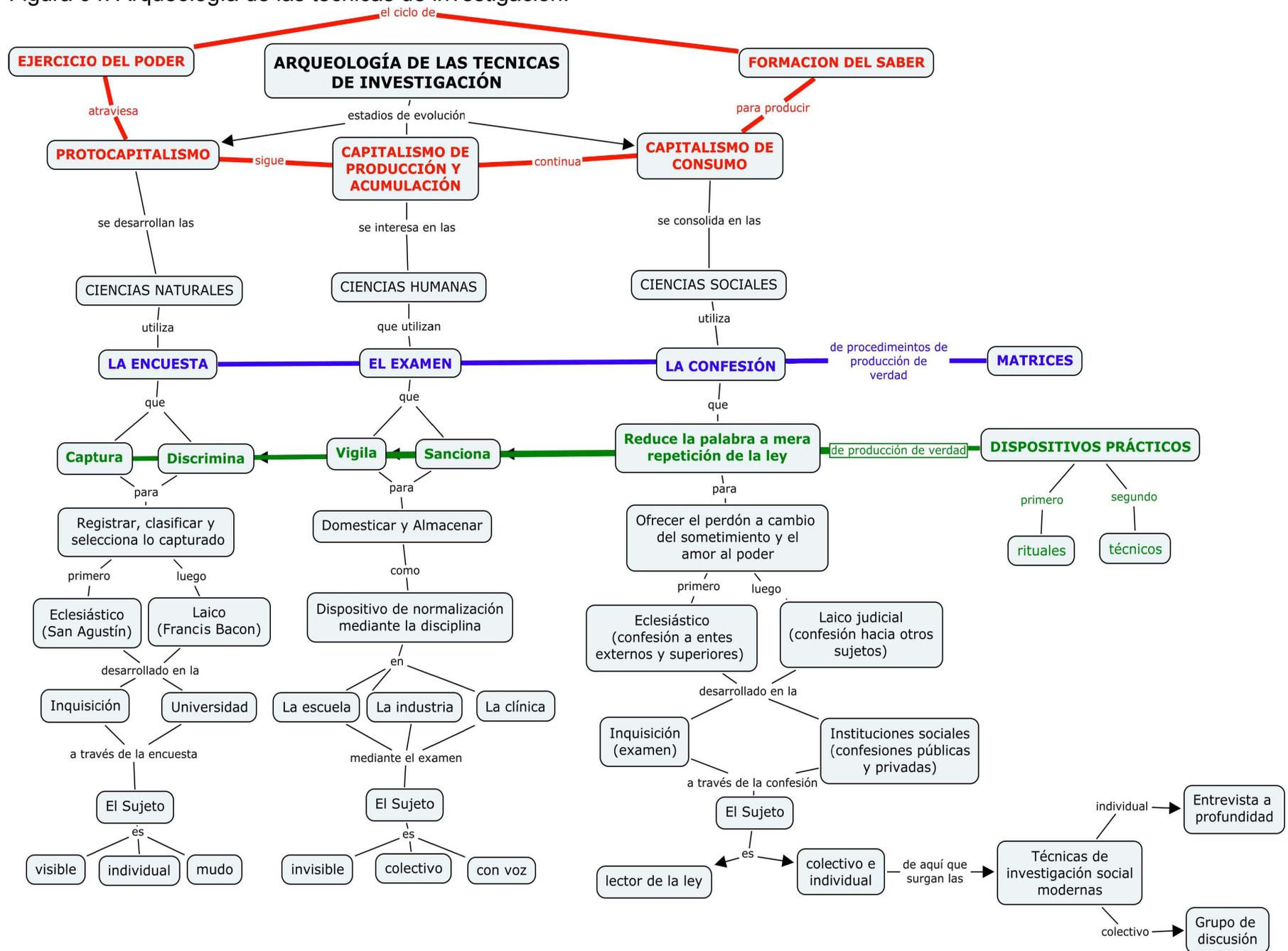
<sup>68</sup> Para un análisis del concepto *espacio* véase: Pierre BOURDIEU. La Distinción, ED. Taurus, México, 2012, 1ra. Edición p. 130.

<sup>69</sup> Describir fenómenos en base a la *creencia* de una imparcialidad objetiva producto de la mirada entrenada del investigador que ha logrado deshacerse de ese *mal innecesario* que son sus prenociones. Y que una vez *capturada* la realidad empírica, manipularla para hacerla hablar acorde a un marco epistémico en el que las preguntas ya están hechas y sólo se trata de constatarlas en la realidad.

privilegiado el primer uso ya que resulta el más redituable económicamente hablando y el que ha logrado cautivar a clientes (Estado, empresas privadas, ONG's) por su prosa engañosa de productora de verdad.

La encuesta es la técnica por excelencia de la estadística ya que es la que le da acceso a abundantes cantidades de información que no necesariamente se traduce en una correcta interpretación. A continuación expondremos en un mapa conceptual las ideas de IBAÑEZ en torno a *la encuesta, el examen y la confesión* como dispositivos prácticos de construcción de verdad para dilucidar el impacto que tiene su utilización en la investigación social actualmente.

Figura 04: Arqueología de las técnicas de investigación.



FUENTE: Elaboración propia basada en los textos *Vigilar y Castigar* de FOUCAULT y *Más allá de la Sociología* de IBAÑEZ, FLS.

Si como ya mencionamos más arriba las técnicas no son meros instrumentos empíricos sino que conforman dispositivos prácticos de poder<sup>70</sup>, entonces podemos inferir que el sociólogo y el investigador social en general, al usar determinada técnica e instrumento está ejerciendo poder y al hacerlo echa a andar mecanismos históricos de dominación de manera consciente y/o inconsciente.

No pocas veces el modelo pedagógico de la enseñanza de la sociología carga más peso a las materias de metodología y teoría sociológica en forma paralela y desvinculada (de forma independiente), esto permite que la metodología se concentre más en la enseñanza de *métodos* y *técnicas* de manera abstracta sin un vínculo con un ejercicio propio de investigación reflexivo. Al hacer las cosas de esta manera se le prepara al estudiante en técnicas y métodos antes que en la formulación de preguntas, lo que produce un bucle que BOURDIEU describe así:

...la exhortación insistente por una perfección metodológica corre el riesgo de provocar un *desplazamiento* de la vigilancia epistemológica; en lugar de interrogarse, por ejemplo, sobre el objeto de la medición y preguntarse si merece ser medido, en vez de interrogar las técnicas de medida e interrogarse sobre el grado de precisión deseable y legítimo según las condiciones particulares de ella, o incluso examinar, más simplemente, si los instrumentos miden lo que se desea medir, es posible, arrastrados por el deseo de acuñar en tareas realizables la idea pura del rigor metodológico, perseguir, en una obsesión por el decimal, el ideal contradictorio de una precisión definible intrínsecamente, olvidando que..., «realizar una medición más precisa que lo necesario no es menos absurdo que hacer una medición insuficientemente precisa»...<sup>71</sup>

Esto nos deja claro que en la investigación de un fenómeno social, los métodos y las técnicas deben estar subordinados a un ejercicio de reflexión previa, durante y después. Esto nos obliga a regresar a la discusión entre *dato*

---

<sup>70</sup> Véase página 28 de este texto.

<sup>71</sup> BOURDIEU, et. al., Op. Cit. p. 27.

(positivismo) y observable (constructivismo) ya que si la formación profesional se estaciona en el marco epistémico del positivismo lógico nos encontraremos ante lo que MILLS nos dice en La Imaginación Sociológica a este respecto: “El estudio de los hechos contemporáneos fácilmente puede convertirse en una serie de datos de ambiente, sin relación entre sí y con frecuencia insignificantes.”<sup>72</sup> Se distrae la atención de la investigación y se da pie al cultivo del método por el método sin reflexión.

Cuando por ejemplo en un curso de formación metodológica se carga la currícula hacia la estadística con preferencia a la encuesta y sus distintas herramientas técnicas de análisis, y después se enseña propiamente la investigación de un objeto de estudio se hace proclive al estudiante a utilizar *la técnica* aprendida para abordar una investigación cualquiera que esta sea, sin saber siquiera si la técnica es apropiada para abordar el objeto de la investigación, esto de alguna manera fuerza el proceso creativo hacia el cultivo de la técnica más que al objeto mismo de investigación. Esto también sucede con los métodos cualitativos como son las entrevistas abiertas o de fondo donde nuevamente, si *la técnica* se enseña antes de una reflexión epistemológica de la construcción de un objeto de estudio, el investigador en formación se ve limitado a usar *la técnica* aprendida en su ejercicio de investigación sin cuestionar si es ese marco epistémico -con sus teorías, métodos, técnicas e instrumentos- necesario para su empresa de investigación.

La estandarización de los métodos y las técnicas de investigación crean la ilusión de poder darle a quien las aplica, la certeza de que esta operando de manera adecuada siguiendo manuales de investigación que le dan una serie de pasos ya preestablecidos, esto puede compararse con una línea de producción fordista que parte de la prenoición de que los investigadores han pasado por un *proceso de esterilización*, donde han dejando fuera de su ejercicio cualquier juicio de valor (subjetividad), permitiéndoles abordar de forma *objetiva* una investigación, cuando por el contrario, hay una fábrica mucho más grande de discursos –Sistema Subjetivo- (doxa en general y doxa científica) que deposita en los lectores de estos manuales, las normas a través de las cuales deben y pueden

---

<sup>72</sup>MILLS, Op. Cit. p. 43.

estudiar *la realidad* para ser coherentes con el discurso antes que críticos de éste.

Ante los escenarios planteados hasta aquí, el sociólogo tiene una tarea indispensable; tomar una posición epistémica que es a la vez política frente a las herramientas de investigación y su uso. Ninguna investigación es ingenua por más que se desconozca de dónde parte el investigador, el oficio se puede cargar del lado de legitimar el punto de vista del cliente o bien del lado de formación de públicos. En el primer caso, el sociólogo se asume como un profesional preparado para realizar el tipo de investigación que el cliente pague mejor, en el segundo caso el sociólogo se compromete con la generación de públicos críticos capaces de escribir su propio discurso y no ser objetos de la lectura de un discurso dominante. No hacer explícita la posición epistémica del investigador opaca cualquier ejercicio de investigación, en este caso podemos decir que la omisión también es acción.<sup>73</sup>

Hasta aquí mi objetivo es diferenciar propiamente la técnica social y la investigación sociológica, la primera es simplemente el uso de herramientas distributivas y descriptivas de primer orden, éstas son insuficientes para los propósitos de la ciencia explicativa que forzosamente es de segundo orden, relacional. La potencia de las herramientas estadísticas *per se* no es suficiente para poder explicar procesos, tampoco para describir estructuras, a lo más permiten medir situaciones de escasez (recursos disponibles y riqueza), aproximaciones sociográficas. Sin un adecuado y explícito manejo de estas técnicas se contribuye por omisión a obscurecer los procesos de construcción de conocimiento, haciendo que la manipulación de datos parezca un ejercicio verdadero de producción científica cuando en realidad es una reproducción de marcos epistémicos consolidados (ideologías).

El siguiente obstáculo epistemológico que observo en la formación de los estudiantes de sociología es el lenguaje. Éste ha sido el principal medio a través del cual el científico comunica los resultados de lo que investiga. Es fundamental que el estudiante tenga claro las implicaciones que tiene emplearlo dogmáticamente o emplearlo ingenuamente, es importante que descubra que no tener claro que al ser sujeto por y gracias al lenguaje, es producto y productor de

---

<sup>73</sup> En el apartado tercero abordo ampliamente los públicos y los clientes.

éste, y que si lo que se busca investigando relaciones sociales es ganar autodeterminación con respecto a los discursos dominantes (que tienen su propio lenguaje), debe avanzar de las prenociones a las nociones (que son fuente de certidumbre más no de verdad). Pareciera que abordar el lenguaje es tarea ingenua ya que las palabras para una persona común (*naif*) o para un científico ya están ahí dadas, no se requiere inventar un lenguaje más, pero el uso que se le da y los grados de profundidad que se pueden alcanzar con un adecuado tratamiento de éste, pueden ser las *herramientas* mínimas para pasar del *sólo-leer-texto a poder escribirlo*, la diferencia entre *hablar-por-sí-mismo* y *decir-la-palabra-de-alguien-más*.

### 1.3.3. El uso, abuso y desuso del lenguaje lego y científico.

Exponer el lenguaje como herramienta liberadora y como instrumento de dominación es fundamental para la formación sociológica, ya que muchas veces la adscripción a determinadas escuelas de pensamiento dificulta observar que desde la misma construcción de los enunciados, se da una implícita afirmación de discursos dominantes aunque no sea necesariamente ese el propósito. BOURDIEU, en *La Dominación Masculina*<sup>74</sup>, expone cómo el mismo *discurso feminista*, en muchas ocasiones está construido a partir de una visión androcéntrica y que, por lo tanto, legitima la dominación de lo masculino por encima de lo femenino.

El uso del lenguaje en cualquier relación social implica una relación de dominación, se esté consciente de ella o no, ya que el uso del lenguaje por parte de los dominados es un acto de reconocimiento nomotético que imponen los dominadores<sup>75</sup>.

No pocas veces un sociólogo en formación carece de la herramienta fundamental para su oficio, la reflexividad hacia sus instrumentos; muchas veces la formación *profesional* se centra en la adquisición de herramientas del tipo «técnicas» que van desde la estadística descriptiva hasta encuestas y entrevistas

---

<sup>74</sup>BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*, España, Anagrama, 2010, 6ta. edición, 261 pp.

<sup>75</sup> Cfr. *La dominación masculina*, principalmente: pp. 26, 27, 50 y 51.

a profundidad o bien herramientas del tipo «teóricas» como la fenomenológica, el estructuralismo, el marxismo (en la variante que más predomine en el profesor o bien la institución educativa) y la etnometodología, entre otras. Estas herramientas son necesarias pero no implican un proceso de reflexión *per se*, más bien son interpretadas. El lenguaje atraviesa ambas, ya sea en su fase objetiva (escrita, leída) o bien subjetiva (hablada y escuchada).

Al final del día la única herramienta de la que se vale el sociólogo es el lenguaje, en el mejor de los casos escribiendo o en un caso más frecuente, hablando; expresando oralmente ante masas –que no necesariamente son públicos-, colegas o amigos sus bien logradas sesiones de memorización de autores. Vale pues reiterar que el lenguaje es un arma de dos filos, el arma que puede hacer posible darle voz a quienes siempre han carecido de ella o bien ser el megáfono de las elites dominantes que apacigüe y serene a los posibles enemigos del orden establecido (los dominados).

Un sociólogo en formación se encuentra ante la necesidad de leer cantidades a veces exorbitantes de autores en lapsos relativamente cortos de tiempo, desarrollamos un hábito de *lectura superficial* de los textos, cuando me refiero a superficial para nada quiero decir que sea “a la ligera” o “por encimita” lo que quiero expresar es que la lectura se da en un nivel de interpretación (lo que quiso decir el autor) y no se dan condiciones para elaborar una lectura más en el sentido analítico, deconstruir los conceptos abordados por los autores para ponerlos *en contextos* de posibles interpretaciones, es decir, cómo le hizo el autor para construir su objeto de investigación. Hay una omisión del proceso de antítesis en la dialéctica *Tesis-antítesis-síntesis*. Muchas veces nos saltamos el proceso de antítesis y pasamos a la utilización de los conceptos de teorías que se construyeron en determinados marcos de sentido. El intento de adecuación de estos conceptos a determinados objetos de investigación puede llevar a inconsistencias interpretativas que abonan a la crítica del objeto de la ciencia social (que radica principalmente en que el sociólogo simplemente hace uso del lenguaje común mezclado con tecnicismos para dar cuenta de lo que todo mundo ya sabe).

Así, nos encontramos con dificultades como la utilización de los conceptos *sujeto, actor, agente, individuo, persona*; usados muchas veces indiscriminadamente en investigaciones contemporáneas. Un análisis de estos conceptos nos permitiría saber que cada uno de ellos es utilizado por lo menos en cuatro escuelas de pensamiento distintas; *Sujeto* lo encontramos principalmente en los trabajos de FOUCAULT pero también en TOURAINE, *actor* y *agente* los encontramos en BOURDIEU y GIDDENS, *actor* y *persona* en GOFFMAN, cada uno de estos autores se vio en la necesidad de construir sus categorías de análisis para poder explicar de mejor manera sus ideas con respecto a la formación del orden social, hoy vemos que el uso de estos conceptos se da de manera discrecional.<sup>76</sup>

Cuando uno está dispuesto –como puede ser cuando se elabora una tesis, un ensayo o disertación- a escribir, se asume de manera consciente o inconsciente un discurso de tantos posibles, una forma de ver la vida y principalmente la idea de que uno tiene algo importante que decir.<sup>77</sup> Todos podemos decir algo al respecto de lo que sea, ¿quién no se siente tentado a opinar con respecto a religión, política, deportes, arte, música, amor? Al final todos tenemos algo que decir porque todos vivimos alguna vez experiencias que nos gustaría compartir ya sea para presumir cómo salimos de circunstancias adversas o bien como logramos determinado reconocimiento, también nos gusta opinar sobre la competencia o incompetencia de funcionarios públicos, del desempeño deportivo de tal jugador de fútbol o ¡peor todavía! de los entrenadores de los equipos y ¿¡por qué no!?! si al final todos padecemos o gozamos las decisiones de estas personas en nuestra vida cotidiana.

Podemos preguntarnos, ¿qué nos hace diferentes a Don Eufemio interpretado por Manolo Fábregas, el Güero Corrales (Pancho Córdova) o el comanche (Héctor Suárez) en *Mecánica Nacional*<sup>78</sup> cuando dan su entrañable definición del orden nacional y su balance? Precisamente el método, los

---

<sup>76</sup> Vale la pena enfatizar la necesidad de integrar en la formación sociológica el ejercicio de la genealogía de los conceptos con el fin de darle más certeza al uso de éstos cotidianamente en el aula.

<sup>77</sup> IBAÑEZ, Op. Cit. p. 9

<sup>78</sup> *Mecánica Nacional*, director Luis Alcoriza, 1971. Para ver fragmentos de la película EN LÍNEA <http://www.youtube.com/watch?v=ohGzQ5mLfdQ> Minuto 28 en adelante.

elementos que el investigador ofrece sobre cómo elaboró su investigación y qué criterios utilizó para hacerlo. El peligro que observo principalmente es que la opinión de un *profesional* como lo puede ser un sociólogo o un politólogo o comunicólogo se *produce* como verdadera porque *ellos si saben*, porque *ellos estudiaron*. El peligro más grande es que efectivamente *los profesionales* se crean que tienen esa atribución *per se*. Nada más falso, cuando algo no está saliendo bien sobre todo en temas de Estado como seguridad, educación, salud, etc., los gobiernos, la administración pública recurre a las universidades para buscar la legitimación o bien la desacreditación de determinados discursos en detrimento de otros. Y todo esto está mediado por el lenguaje que como ya dijimos legitima discursos o los contraviene. A todo esto IBAÑEZ nos dice:

El concepto ejerce una violencia, la definición es una captura; la actividad teórica nunca es desinteresada, aunque pueda ser más o menos fina; está interesada en defender el orden, negando los conceptos, leyes de valor que estructuran ese orden, y sustituyéndolos por conceptos abstractos interesados en la manipulación dentro de ese orden, o está interesada en transgredir o modificar el orden, poniendo de manifiesto los conceptos que lo estructuran, para liberar la energía que violentan al regularlo o para instaurar otro orden de regulación.<sup>79</sup>

Con esto no quiero decir que sea malo o bueno acudir a las universidades para obtener respuestas, hay que ser cauteloso de la interpretación que se le da al discurso académico, ya que muchas veces, el discurso mediático tergiversa<sup>80</sup> (porque ese es su trabajo, es el papel que juega. Su oficio es editar, ellos –los medios *de comunicación*- recortan según un campo y una toma de posición específicos) lo que desde lugares y posiciones completamente distintas (académicas) se dijo y hacer llegar a distintos públicos (televidentes, lectores, radioescuchas) versiones completamente erróneas o mal empleadas de lo que se buscó decir en un principio, vale la pena rescatar los comentarios de BOURDIEU al respecto:

---

<sup>79</sup> IBAÑEZ, Op. Cit. p. 28, nota de pie de página No. 11

<sup>80</sup> Pensemos en el movimiento #YoSoy132, un movimiento que emerge precisamente por la falta de seriedad en el uso de información y conceptos como *porros* y *alborotadores*, *estudiantes legítimos* y *bravucones*. La indignación provocada por una interpretación *ligera* de los acontecimientos del 12 de mayo en la Ibero hace que se vuelva urgente la reivindicación de un concepto como *estudiante*.

Interrogarse por estas cosas que nadie dice es importante, cuando se hace historia social de la ciencia social, si uno no quiere limitarse a complacerse en distribuir críticas y elogios. No se trata de erigirse en juez, sino de comprender lo que hace que estas personas no pudieran comprender determinadas cosas, plantear determinados problemas; se trata de determinar cuáles son las condiciones sociales del error, que es necesario en tanto que es el producto de condiciones históricas, de determinaciones. En el «es evidente» de una época está lo impensable *de jure* (políticamente, por ejemplo), lo innombrable, lo tabú – los problemas que no se pueden abordar-, pero también lo impensable *de facto*, lo que el instrumental de pensamiento no permite pensar. (Es lo que provoca que el error no se distribuya en función de los buenos o malos sentimientos y que con buenos sentimientos se pueda hacer una sociología deleznable.)<sup>81</sup>

El sociólogo no puede justificar su ejercicio a partir de “buenas voluntades”, debe saber *a priori*, que su trabajo tiene repercusiones en distintos grados en todo aquello que se aventura a investigar, no se puede abstraer de la vida cotidiana y hacer como que su reflexión es neutral y apegada al rigor científico, debe asumir una postura que a estas alturas sólo visualizamos en dos vías posibles: 1) la legitimación en distintos grados del ejercicio del poder en manos de grupos dominantes, o 2) el trabajo revelador que evidencia a los grupos dominantes y los instrumentos de los que se valen para ejercer la dominación, es decir el poder.

Asumirse dentro de estos dos escenarios posibles puede ser atemorizante para quien ve en la sociología un oficio meramente descriptivo, de recogida de opiniones individuales aisladas y convertirlas en opinión pública, un oficio de maquillaje social, de hacer un periodismo científico sin la necesidad de justificar o evidenciar el cómo se construyen los conceptos utilizados.

Ahora bien, ya asumimos que tenemos estos dos escenarios posibles y que la producción de saber implica una relación de poder, poder de quien está habilitado en el campo (espacio social de relaciones entre posición y lugar de los agentes en disputa por algo preciado que está en juego) para ejercerlo y quienes no, el sociólogo en formación goza de una posición privilegiada, está inserto en

---

<sup>81</sup>BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de Sociología*, España, AKAL/ISTMO, 2011, p. 83.

una institucionalidad que le acredita a ser tomado en cuenta **por lo que sabe hacer**, en este caso la universidad lo dota de esta capacidad, se le prepara precisamente para poder opinar, para ejercer el poder de hablar en representación de otros (en distintos grados y en distintas áreas de competencia), se le instruye para reflexionar sobre situaciones diversas de la sociedad mexicana y en general de las sociedades globales pero, muchas veces, esa reflexión no se da de manera interna, es decir, primero en el sociólogo mismo, una especie de psicoanálisis del yo del sociólogo que antes de permitirle el acceso a opinar sobre los demás, lo sensibiliza a opinar sobre sí mismo.

El sistema educativo que por su estructura de relaciones y dinámicas es selectivo y discrecional<sup>82</sup> olvida que los estudiantes reunidos en el aula convergen de muy distintas formas, hay los que vienen de *linajes importantísimos* de la vida política y económica del país y quienes vienen de familias donde el mismo estudiante sería -quizá- el primer integrante en alcanzar un grado académico universitario.<sup>83</sup>

Esto marca notablemente -aunque no de manera contundente- la formación individual de cada sociólogo en potencia. Así podemos inferir que quienes vienen de clases sociales relativamente cómodas (clases media-media alta, si es que podemos aún utilizar estos conceptos para hablar de manera general de la población de un país) tenderán -por el peso del volumen y la composición global del capital simbólico que poseen sus familias- a ver la formación académica como *el pase* que la familia esta esperando del estudiante para insertarse en empleos que si bien no están garantizados, por lo menos están apartados; o bien heredar plazas que no es nada raro si recuperamos la idea de que la familia surgió para poder heredar los bienes acumulados.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> BOURDIEU Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina, ED. Siglo XXI, 1ra edición , 2da reimpresión, 2006, pp. 11-45.

<sup>83</sup> BOURDIEU Pierre y Jean-Claude Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, ED. LAIA, 2da Edición, 1981, pp. 166-168.

<sup>84</sup> ENGELS, Friedrich. *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, España, Alianza Editorial, 2013, p. 312.

Esto marca una diferencia con los estudiantes venidos de sectores inferiores a la clase media, predominantemente de padres obreros o pequeño comerciantes que ven en la formación académica de sus hijos la posibilidad de salir de una situación de relativa pobreza (de capitales no solamente económicos)<sup>85</sup>. Comparados con los otros compañeros que tienen un acceso más cómodo a determinados bienes culturales, están en desventaja. Esto para nada significa que se esté encasillando y estereotipando a los estudiantes, es hacer evidentes las relaciones objetivas de desigualdad en acceso al consumo y apropiación de bienes culturales. Porque bien puede suceder que un sociólogo formado en un entorno de pobreza legitime y ejerza una sociología del dominante, es decir, que contribuya a mantener el orden establecido por los poderosos y ayude a mantener en situación de vulnerabilidad a los dominados y también puede suceder que un sociólogo formado en las elites dominantes logre superar su situación de dominante y se comprometa con la liberación de los dominados.

Los escenarios son múltiples y heterogéneos, la formación metodológica del estudiante de sociología debe ofrecer las mejores condiciones para formar no simplemente profesionales en términos de actores competentes para ejercer puestos administrativos ya sea públicos o privados o bien formar docentes *competentes* para enseñar a otros, sino formar en el más alto nivel, el de la investigación científica. Para alcanzar este nivel es necesario exponer a quien decide hacer de la sociología su forma de vida, a una lectura de su propia formación previa, que le permita conocer las condiciones de existencia a las que fue expuesto y a las que está expuesto y cómo estas condiciones repercuten en su quehacer sociológico. A este respecto el análisis del lenguaje resulta fundamental. Ya que si son las palabras el vehículo a través del cual el sociólogo se expresa y se da a conocer a los demás, deben ser éstas instrumentos de liberación y no de sometimiento.

---

<sup>85</sup> BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura*. Argentina, ED. Siglo XXI, 1ra edición, 2da impresión, 2006, pp.14- 45

BOURDIEU siguiendo a BACHELARD nos dice que hay que alejarnos del sociólogo profeta<sup>86</sup>, aquel que con su palabra, tranquiliza o mortifica; no se puede ceder simplemente a que los públicos que demandan respuestas a sus problemas cotidianos coloquen en labios de un *acreditado* eso que tanto anhelan escuchar. No se puede ceder a caprichos o a encargos. Tampoco a la falsa promesa de la neutralidad del conocimiento que como ya mencionamos antes, no existe tal neutralidad. El enfoque está en hacer posible la explicación de la producción y la reproducción de las estructuras que configuran la sociedad<sup>87</sup>.

Hasta aquí me he referido al lenguaje como instrumento de dominación o liberación pero también es importante hablar de él como objeto de la misma investigación sociológica. Para esto recurrimos a IBAÑEZ que desarrolla la siguiente matriz de pensamiento:

Figura 05: Propiedades y elementos del lenguaje.

Función (Propiedad) Elemento	1. Referencial	2. Expresiva	3. Conativa	4. Estética	5. Fática	6. Metalingüística
a. Destinator						
b. Destinatario			cuestionario			
c. Referente	entrevista					
d. Código						verificación
e. Medio de transmisión					verificación	
f. Mensaje						

Donde:

El lenguaje posee seis elementos:

- a) Un **destinador** (el que habla)
- b) Un **destinatario** (aquel con quien se habla)
- c) Un **referente** (aquello de lo que se habla)
- d) Un **código** (una convención lingüística)
- e) Un **medio de transmisión**
- f) Un **mensaje**

El lenguaje posee seis funciones:

- 1) **Referencial** (operación del mensaje sobre el referente)
- 2) **Expresiva** (operación del destinador sobre el mensaje)
- 3) **Conativa** (operación del mensaje sobre el destinatario)
- 4) **Estética** (operación del mensaje sobre sí mismo)
- 5) **Fática** (operación de verificar el medio)
- 6) **Metalingüística** (operación de verificar el código)

FUENTE: Elaboración propia basada en el texto *Más allá de la sociología* de Jesús IBAÑEZ, p. 40 FLS. En este texto IBAÑEZ retoma las ideas de Roman JAKOBSON para construir su propuesta. (Ver Bibliografía)

<sup>86</sup>BOURDIEU (1990), Op. Cit. p. 47.

<sup>87</sup>GIDDENS, Op. Cit. p. 126.

Como categoría de análisis, el lenguaje lo entendemos como IBAÑEZ lo señala: “un equivalente de valor”<sup>88</sup> de todas las prácticas significantes, equivalente al dinero como representación de un objeto escaso y valioso –en este caso la lengua- y que, además, es una actividad práctica que genera descripciones de actos realizados por los actores cotidianos en permanente producción y reproducción de sus intersubjetividades<sup>89</sup> que son mediadas por un mercado propiamente llamado lingüístico. Éste posibilita el intercambio de discursos entre actores competentes que aprenden el lenguaje al mismo tiempo que aprenden sus condiciones de aceptabilidad dentro del mercado.<sup>90</sup>

El lenguaje entonces, condiciona y posibilita la interacción entre el sociólogo y su objeto de investigación que bien puede ser una comunidad, un grupo, una familia o un individuo. El lenguaje es el mediador por naturaleza de los intercambios entre seres humanos. El uso como instrumento de dominación se da cuando quienes por su posición dentro de determinado campo social tienen las relaciones suficientes y necesarias para poder decir su palabra de forma legítima sin que haya obstáculos demasiado grandes que se los impidan, esto es evidentemente un acto violento de opresión que al ser interiorizado por opresores y oprimidos se naturaliza, se deshistorializa y se objetiva con expresiones del tipo “así son las cosas”.

El sociólogo crítico que logra apartarse por un momento de su objeto de estudio y se concentra en sus instrumentos de análisis, se dará cuenta que como GIDDENS observa pertinentemente, está en condiciones de crear metadiscursos elaborados gracias y a través del discurso de la vida cotidiana y nunca al revés, pensar que se puede elaborar teoría primero sin atender al sentido común es construir castillos en las nubes, sin duda hermosos pero definitivamente sin bases sólidas que los hagan realizables o incluso perceptibles. GIDDENS destaca la creación de *marcos de sentidos* que posibilitan la mediación entre las actividades prácticas y los diferenciales de poder que los actores son capaces de aportar:<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup>IBAÑEZ, Op. Cit. p. 41

<sup>89</sup>GIDDENS, Op. Cit. p. 162

<sup>90</sup>BOURDIEU, (2011) Op. Cit. p. 120

<sup>91</sup>GIDDENS, Op. Cit. p. 149

*La elaboración reflexiva de marcos de sentido experimenta desequilibrios característicos en relación con la posesión de poder, resultante este de la destreza superior lingüística o dialéctica de una persona en la conversación con otra; de la posesión de tipos adecuados de «saber técnico»; de la movilización de la autoridad o la «fuerza», etc. «Lo que pasa por realidad social» está en relación inmediata con la distribución de poder; no sólo en los niveles más mundanos de la interacción diaria, sino también en el nivel de las culturas e ideologías globales, cuya influencia en verdad se puede sentir en cada rincón de la vida social cotidiana.<sup>92</sup>*

Estos desequilibrios son lo que IBAÑEZ llama *la ruptura lingüística*, que no es otra cosa que la articulación de la información con la significación:

...inyectar información en la teoría, de modo que los fenómenos recuperan toda su violencia, necesaria para que puedan desenclavarse de su estado positivo y advenir a sus estados posibles, con lo que la teoría se hace crítica, negadora del estado actual de las cosas; empapando de significado los datos, rescatando el significado que su producción ciega, de modo que *la mirada se retrae del resultado al proceso, del objeto al instrumento, especialmente al lenguaje*, descubriendo que lo que parecía instrumento dócil y transparente para señalar cosas del mundo es opaco y viscoso, y que en realidad no hay nada detrás de ese lenguaje, no es posible distinguir las palabras de las cosas.<sup>93</sup>

Así, con estas premisas, el sociólogo está en condiciones de analizar los discursos más vulgares o comunes hasta los discursos más elaborados por quienes tienen las condiciones objetivas y subjetivas para elaborarlos. El sociólogo pasa de ser un mero reproductor (lector) de discursos, a un constructor (escritor) de contradiscursos. El sociólogo asume un papel, el de ser constructor de públicos y no reproductor de lecciones<sup>94</sup>. Si hay que colocar al sociólogo en un papel privilegiado, este no es el de “poder planear por encima de aquellos a los

---

<sup>92</sup>Id, p. 140.

<sup>93</sup>IBAÑEZ, Op. Cit. p. 33, subrayado nuestro.

<sup>94</sup>BOURDIEU (2011), Op. Cit. *Lo que significa hablar* p. 95

que clasifica, sino el de saber que él está clasificado, y saber más o menos dónde.”<sup>95</sup>

Bajo esta lógica el sociólogo no es ya, una parte más de una elite de pensadores privilegiados, se convierte en un actor facilitador de procesos de cambio, que antes de condicionarlos como “buenos” o “malos” simplemente diremos facilitadores de mundos posibles.<sup>96</sup>

Es muy fácil perderse en el laberinto de las complejas redes sociales<sup>97</sup> y es fácil también que ante escenarios adversos de legitimación del quehacer sociológico, el sociólogo se vea tentado a insertarse en una dinámica de acumulación de saberes para recitar frente a colegas y autoridades, que gracias a este poder de recitar o reproducir discursos, lo coloquen en la situación tan buscada de prestigio, efecto en parte del mercado lingüístico en el cual se sumerge el sociólogo. Buscar a toda costa que su prosa sea legitimada por las autoridades que legitiman los discursos antes que lograr que el discurso producido transforme las relaciones de dominación que viven aquellos de los que el sociólogo nutre su discurso. Así, uno puede construir camino acumulando una serie de teorías y conceptos que son frecuentes en determinados objetos de investigación como las políticas públicas, la educación, lo rural, las identidades, y así, simplemente dedicarse a la tarea de legitimar o desvalorizar discursos en función de lo que sea -en un momento histórico particular- más redituable económica o simbólicamente.

Un escenario así da pie a que el sociólogo investigue temas de moda y no problemas estructurales que por no ser enunciados, simplemente no se abordan o no existen. El ojo observador acompañado de los demás sentidos, se atrofia y sólo alcanza a ver lo que es sancionable (redituable para el sociólogo) y no lo que puede ser potencialmente evidenciado y analizado como una estructura objetiva de dominación.

---

<sup>95</sup>Id. p. 89

<sup>96</sup> Ver: GALINDO Cáceres, Jesús. *Ingeniería en Comunicación Social y Promoción Cultural*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1ra edición, 325 pp.

<sup>97</sup>ÉLIAS, Norbert. *Sociología Fundamental*, México, ED. Gedisa, 2011, 2da reimpresión, pp. 14 y 15.

Para superar esta condición, GIDDENS con su propuesta de la teoría de la estructuración<sup>98</sup> contribuye a darle un respiro al sociólogo –ante el enfrentamiento por sobrevivir en un mundo que sanciona cotidianamente el buen apego al discurso con compensaciones y con la censura a quien se sale del discurso dominante- a condición de realizar un ejercicio por demás complejo, la doble hermenéutica. Este ejercicio consiste en lograr construir metalenguajes del lenguaje común, esto no significa abstraerse de éste último sino partir de él, ya que es fuente permanente del análisis sociológico.

El sentido común está construido principalmente por el saber mutuo que como ya dijimos es el conocimiento mínimo que cualquier actor espera de otro para poder realizar una acción comunicativa y que al ser un conocimiento compartido se da por sentado que no se tiene que explicar a qué se refieren cuando hablan de terminada situación o fenómeno, este conocimiento no tiene que ser necesariamente explicado por los actores ya que éste es en esencia heredado y parcialmente modificado por los actores en su vida cotidiana, a esto debemos sumarle que este conocimiento también es producto de estadios anteriores -KUHNS a esto le llama paradigmas, GIDDENS marcos de sentido, PIAGET y GARCÍA marco epistémico y social- y que se concatenan de modo que cada estadio va acumulando saberes de los anteriores, estos residuos van configurando lo que posteriormente GIDDENS llama, el sentido común que ya guarda una relación con teorías y conceptos que por decir de alguna manera, *bajan* a los legos en forma de prenociones que dan por sentado aunque no sepan por qué es así.

Precisamente saber *por qué es así* y no de otra forma es la tarea sociológica que necesariamente es histórica y contextual a pesar de algunas escuelas de pensamiento vigentes que marcan su distancia al respecto y continúan dando prioridad ya sea a la experiencia pura de *la realidad* o bien, a la abstracción de la misma para crear enunciados de verdad, es decir, los puntos de vista del empirismo y del apriorismo.

---

<sup>98</sup> *La producción y reproducción de una estructura*. GIDDENS, Anthony. Op. cit. pp. 153-161.

Hacer cuerpo, construir un *habitus* científico sociológico debe pasar por el ejercicio de la doble hermenéutica y la vigilancia epistemológica, ambas herramientas se presentan como posibilitadoras de: primero, un ejercicio de autorreflexión y segundo, como herramientas que permiten construir metalenguajes legítimos, no para imponer un discurso sobre una determinada realidad sino para permitir a esas realidades ser expuestas e interpretadas (analizadas) en su red de relaciones y no en la violenta comprensión de un agente externo *que posee la verdad* y sólo la verifica en cuanto escenario tiene posibilidad de hacerlo.

### **Llegando a la meta más no al final.**

Puedo decir que hasta aquí he expuesto los principales obstáculos que verifiqué en el tránsito de mi profesionalización como sociólogo, por supuesto no quiere decir que sean obstáculos para todos los que nos formamos sociológicamente, habrá quienes desde luego anticipen estos problemas y los resuelvan oportunamente e incluso encuentren más obstáculos que los aquí planteados. La meta hasta aquí es enunciar y dejar camino a la reflexión del lector, cierto que no es el final ya que éste es asintótico, es devenir.

No es sencillo formarse *profesionalmente*, y no es sencillo entre otras cosas porque el ejercicio reflexivo que exige la sociología implica una constante vigilancia de la construcción de los objetos de estudio y una constante vigilancia de la observación propia del sociólogo, ambos ejercicios de vigilancia no se asimilan necesariamente en el salón de clases y es esto lo que torna difícil siquiera plantearse esto como un problema.

Estos acercamientos a lo que yo llamo *obstáculos*, son necesarios si una vez concluido un ciclo de formación académica como es la licenciatura estamos interesados en salir al mundo no académico, *al mundo de los guamazos y tropezones* con las distintas realidades y ofrecer nuestro servicio como sociólogos que antes que aprender a analizar a otros y clasificarlos, entenderlos o reflexionarlos; ha aprehendido a conocer su propia condición de clasificado y

reflexionar sobre ella como una situación de dominación dentro del llamado sistema-mundo, y porque conoce su condición puede ofrecer un oficio más cercano a los problemas que explora, hacer de la reflexión praxis.

FREIRE nos dice:

Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.<sup>99</sup>

Sirvan estas páginas para la reflexión de las secciones que siguen en torno a la formación propiamente metodológica que bajo la lógica que planteamos al principio de esta sección, la entendemos como un proceso de desaprender, de equilibraciones que nos lleven a cultivar creativamente el oficio de preguntar.

---

<sup>99</sup>FREIRE, Paulo. *La pedagogía del oprimido*, México, SIGLO XXI, 1973, 11ra. edición, p. 62.

## SEGUNDA PARTE: PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN METODOLÓGICA DEL SOCIOLOGO

*Dear Mother, Dear Father  
you've clipped my wings before I learned to fly  
Unspoiled, Unspoken  
I've outgrown that fucking lullaby  
same thing I've always heard from you,  
"Do as I say, not as I do"*

*James Hetfield*

### 2. DESMARCARSE DE LOS VIEJOS MARCOS FORMATIVOS.

Cuando decimos desmarcarse, implica una tarea de reconocimiento, reconocer aquellos marcos formativos mediante los cuales las generaciones anteriores de sociólogos han construido su quehacer sociológico, y que sin embargo van perdiendo vigencia ante la vertiginosa velocidad con la que los problemas sociales van cambiando, evolucionando e imponiendo nuevos retos para que éstos puedan ser desmenuzados, explicados y expuestos. Si entendemos que los grupos sociales son sistemas en constante proceso de reestructuración, no podemos esperar menos de los profesionales que tienen como tarea analizar y explicar estos grupos. El sociólogo tendría que actualizar constantemente no sólo sus herramientas de análisis, también tendría que estar en permanente vigilancia de su aparato crítico que debe –como su objeto de estudio- evolucionar y adaptarse ante distintas configuraciones que se presenten en los problemas que decida estudiar.

Como lo desarrollamos en el apartado anterior se hace necesario iniciar un proceso de desprendimiento, proceso difícil ya que implica la reflexión de la doxa en un ejercicio de doble hermenéutica permanente, no de un objeto de estudio en particular sino de la formación personal del investigador. Avanzar hacia mayores grados de autodeterminación no debe ser entendido como un *volverse experto* de un tema sino saber explorar distintos fenómenos de acuerdo a un marco epistémico siempre reflexivo y crítico.

Por lo anterior vemos necesario desmarcarnos de la ortodoxia pedagógica de la formación sociológica, repensar la metodología como el eje articulador de la construcción de problemas de investigación, esto implica asumir que *per se*, los problemas sociales no están ahí afuera listos para ser abordados por el investigador sino que por el contrario, es el investigador quien a partir de ese marco epistémico general -que no es otra cosa que el marco con el cual construye sus preguntas para interrogar la realidad- construye un problema de investigación susceptible de ser abordado con las herramientas propias del sociólogo. Por ejemplo los fenómenos religiosos, éstos se dan en la vida cotidiana y no necesariamente se vuelven *un problema* sino hasta que el sociólogo en formación empieza a interrogar determinado fenómeno desde y con su subjetividad. Esta postura puede resultar agresiva si recordamos que la metodología todavía sigue interpretándose como un conjunto estandarizado de procedimientos estadísticos de captura/acumulación y ordenación/interpretación de información.

Desmarcarnos implica desviar la atención de los objetos a los instrumentos, éstos como medios y no como fines, estar abierto a construir procesos heurísticos de prueba y error, privilegiando la formación de la investigación a través de aproximaciones sucesivas y no desde marcos rígidos<sup>100</sup> que implican una preinterpretación sesgada y restringida, una aceptación natural y no reflexiva de determinadas técnicas consagradas al estudio de lo social.

La metodología debe ser entonces un proceso que lleve al investigador a replantearse constantemente su objeto de estudio, debe ser el punto de apoyo que le permita replantear las preguntas que construye en el intento por explicar lo complejo de las distintas realidades sociales, ser un camino y no un fin por si mismo; así, el investigador está en condiciones de ser él quien construye -por su constante interacción con el mundo social- su problema de investigación y no un simple ejecutor de *el método* consagrado.

---

<sup>100</sup> Lo que defino aquí como *marco rígido* lo entiendo como formas limitadas y limitantes de desarrollar el quehacer de una disciplina o de la ciencia en general. Por ejemplo lo que Rolando García explica en la *Introducción. Epistemología y teoría del conocimiento*, pp. 15-35 en *El Conocimiento en construcción* (Ed. Gedisa, año 2000). Y en el segundo capítulo de *Sistemas Complejos, Marco conceptual y metodológico para el estudio de sistemas complejos*. Pp.71-85(Ed. Gedisa, año 2008).

Cultivar la idea de que existe *El Método*, actualmente ayuda poco a la exploración sociológica, es decir, la imaginación sociológica; transitar hacia la idea de que para cada problema de investigación se debe crear un camino hecho a la medida para preguntar, para indagar lo invisible es otra vía posible.

Si la realidad, es decir, las condiciones objetivas de producción y reproducción de la vida social ya sea en soportes materiales o simbólicos de las personas no se presenta igual para todos, el investigador no puede tener un sólo camino para abordarla, debe hacer uso permanente de la creatividad como principal motor de búsqueda. La enseñanza-de-la-metodología debe ser un proceso de aprendizaje para construir preguntas que emerjan de problemas prácticos y no solo para responder viejas preguntas enunciadas una y otra vez, debe problematizar el conocimiento no solo acumularlo y reproducirlo.

## 2.1. Nuevos problemas ¿mismas preguntas?

La sociología como ciencia debe exponer y denunciar<sup>101</sup> las relaciones invisibles que hacen que la realidad social se produzca y reproduzca de determinada manera y no de otra, y que estas relaciones están mediadas por la distribución del poder entre quienes al poseer mayor cantidad de capitales económicos, simbólicos y sociales son los que están en condiciones más favorables de imponer su percepción del mundo, entonces debemos entender también que estas relaciones se dan históricamente y que su duración depende de la efectividad en lograr hacer pasar por naturales esas relaciones que por definición son históricas y socialmente construidas.

Estas relaciones se modifican constantemente, no son fijas, se mueven y se transforman por la intervención de los actores diestros más o menos conscientes del funcionamiento de algunas relaciones, principalmente las más cercanas a ellos con las instituciones sociales como la familia, el Estado y la iglesia.

Si hasta aquí hemos establecido el carácter dinámico de las sociedades, es lógico expresar que la enseñanza de la sociología debe ser también dinámica, ágil, acorde con los cambios muchas veces vertiginosos de las complejas relaciones sociales.

Definida así, la sociología y más precisamente la enseñanza de la metodología en sociología no puede abordar solamente dicotómicamente y sincrónicamente los elementos que la constituyen, propiamente los métodos, las técnicas y los instrumentos; como si el simple hecho de aprenderlas fuera suficiente para aplicarlas, en ocasiones en la práctica pedagógica se sugiere vincular las técnicas y los instrumentos (que muchas veces son confundidos como si fuesen la misma cosa, por ejemplo, la entrevista que es un técnica fuera lo mismo que el cuestionario de aplicación que sería propiamente el instrumento) en ejercicios *empíricos* donde se haga operativo el conocimiento de estas técnicas e instrumentos pero, así planteada la dinámica, queda fuera de la enseñanza el factor que considero es el más importante, el **formular preguntas**.

---

<sup>101</sup> Algunas investigaciones en este sentido pueden ser consultadas en: La sociedad derrotada de Sergio Zermeño, Siglo XXI, 2001 y La miseria del mundo de Pierre Bourdieu, et. al., FCE, 2010.

Esto nos lleva a identificar dos problemas: 1) que en muchas ocasiones la cotidianidad de la dinámica escolar se inclina hacia la formación de sociólogos pendientes de buscar problemas fuera de sus propios contextos y a pensar que se debe buscar resolver problemas ajenos (o que se creen ajenos) a su realidad, es decir, hay un desfase entre lo que el sociólogo quiere estudiar o investigar y lo que está a su alcance para realizar la tarea, y 2) el creer que la simple asimilación de temas, conceptos y técnicas es suficiente para construir problemas y más importante, preguntas que sean susceptibles de ser respondidas en los tiempos y dinámicas que demanda la propia lógica del sistema educativo (plazos para entregar trabajos finales, preparación para la exposición de temas, estudio para exámenes y todo abordado desde diferentes materias que imponen sus propios ritmos acorde con las exigencias de cada profesor).

La dinámica se torna un tanto situacional y atomizada ya que el sociólogo en formación debe atender a diferentes ritmos y diferentes temáticas que si no se tiene un eje articulador que vincule los temas con problemas o mejor dicho que no permita articular los temas en torno a problemáticas, difícilmente logrará tener un impacto positivo en una formación integral.

La experiencia que adquirí como profesor asistente en los cursos de Metodología II del semestre 2011-2 y Seminario de Cultura I del semestre 2012-1 en la carrera de sociología me permitió observar que difícilmente los estudiantes tienen claros problemas de investigación susceptibles de ser trabajados en ámbitos locales en cuanto a territorialidad y temas específicos.

Tanto en la generación de alumnos 2012 como en la 2010 encontré que se sigue hablando de categorías abstractas que se desean problematizar *sin un problema* en específico susceptible de poner a prueba las habilidades constructivas de los estudiantes, por ejemplo, en las sesiones de los cursos, los estudiantes se interesaban por discutir conceptos como pobreza, desigualdad, Estado, política, educación, migración, sin tener referentes *empíricos* concretos que les permitieran problematizarlos y al cuestionarles sobre las condiciones específicas desde dónde abordarían esos grandes temas sociológicos nos encontrábamos (el profesor titular y yo) ante la falta de referentes (ejemplos cotidianos) y de preguntas (qué de esos grandes temas querían indagar). Si como

ya dijimos, la metodología son caminos para transitar de un *no saber sobre algo* a un *conocer las relaciones que permiten que las cosas se den de determinada manera y no de otra*, nos encontramos con que la construcción de esos caminos (métodos) es una tarea difícil de realizar.

Es aquí donde encontramos que la motivación por construir preguntas de investigación debe ser prioritaria para coadyuvar en la formación de sociólogos reflexivos que lleven el oficio de la sociología a terrenos considerados infértiles para la exploración sociológica, muchas veces estos terrenos son la propia experiencia de los estudiantes que, sin desatender la importancia de las grandes categorías sociológicas, estén en condiciones de iniciar su formación como investigadores frente a problemas mucho más cercanos y familiares, esto no quiere decir que intentemos limitar la capacidad creadora de quienes estén en condiciones materiales y subjetivas de emprender ejercicios reflexivos mucho más ambiciosos, simplemente estaríamos en condiciones de ofrecer a quienes no tienen –aún– esas condiciones materiales y subjetivas para emprender investigaciones más amplias, las herramientas mínimas para familiarizarse con el oficio de investigar sin tener que gastar recursos económicos y sociales que muchas veces **por creer que no se tienen suficientes** elementos para iniciar una investigación se descartan por pensarse inalcanzables o inviables.

Con lo anterior, un piso mínimo para iniciar una investigación sociológica son las preguntas que no son otra cosa que la forma en la que interrogamos a la realidad, la vía con la cual nos acercamos a los problemas, los construimos y les damos posibles formas de resolverlos.

Las preguntas (por encima de los métodos, las técnicas y los instrumentos) son las que nos permiten orientar cualquier investigación, formular las preguntas pertinentes (e impertinentes, incómodas), es lo que nos permite dirigir y concentrar el pensamiento, la reflexión hacia el responder, contestar interrogantes que nuestra experiencia y nuestras inquietudes demandan conocer, porque no conocer nos provoca (o nos debería provocar) incomodidad. Preguntarnos debe ser pues, una forma de asumir asertivamente la incertidumbre y al resolverla nos ayuda a ganar mayores niveles de autoderminación que nos ayuden a vivir con el mundo y no sólo vivir en él. La capacidad de formular preguntas es lo que nos

separa de simplemente flotar de muertito y de efectivamente asumir una actitud activa en la configuración del mundo que nos rodea, es pasar de la pasividad, del conformismo a ser sujetos que desean transformar su realidad.

¿Cuál es la diferencia entre que un sociólogo planteé una serie de preguntas susceptibles de ser respondidas y cualquier otra persona que no necesita ser sociólogo para hacerse preguntas sobre la vida, el amor, el deseo, la justicia, el poder, etc.? *El método*. Propiamente todos estamos en posibilidades de preguntar ingenua o sarcásticamente sobre la vida social ya que todos somos parte de un grupo social y por lo tanto todos vivimos, padecemos y gozamos los problemas y las bondades de vivir en sociedad, somos agentes expertos en vivir la vida social. ¿Qué nos separa a los sociólogos de los panaderos, de los arquitectos, de los médicos, de un ama de casa (término con el que no estamos de acuerdo pero que coloquialmente usaremos para llamar a las mujeres que primordialmente se dedican a las labores domésticas no remuneradas económicamente), de un topógrafo, de un campesino? Pienso que solamente *el lugar desde donde preguntamos* es lo que nos diferencia.

Si asumimos que estudiar una carrera universitaria particularmente en la UNAM es un privilegio al que no todos tienen acceso<sup>102</sup>, y que ese privilegio coloca a los estudiantes que en ella están en un lugar *importante* para opinar, decir y hacer dentro de la sociedad mexicana, sabemos entonces que no es gratuito que *lo que un universitario opina y más importante lo que pregunta* tiene muchas veces consecuencias en los entornos de su cotidianidad fuera del campo académico.

Un sociólogo no puede hacer preguntas ingenuas, sin un piso mínimo que las sustente: abdicar del privilegio de preguntar de manera densa, reflexiva y científica es ceder camino una vez más a la doxa, que por sí misma no es ni mala

---

102 Un nutrido debate y reflexión de este tema que por sí mismo merece un trabajo aparte está en: ABOITES, Hugo. *La medida de una Nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012)*, CLACSO. Casa Abierta al Tiempo. ITACA. México, 2012, pp. 984.

ni buena, simplemente es la forma en la que se ve el mundo de manera no reflexiva, sin interrogarse demasiado, ni mucho más allá de lo que ella nos permite preguntar.

Científicamente el sociólogo está en condiciones de analizar la doxa, de descomponerla y preguntar aquello que ella misma impide preguntar. El privilegio radica en poder preguntar sobre lo más evidente, lo más sencillo o lo más cotidiano que sin una vista entrenada simplemente pasa desapercibido e incuestionado (incuestionable), por lo tanto fácilmente reproducible. Que sea fácilmente reproducible no quiere decir que sea bueno, hay cosas que se deben cambiar, las preguntas ayudan a ese proceso y preguntar de forma reflexiva y crítica es *el aporte del sociólogo que lejos de ofrecer respuestas como profetas sociales muestra (que no de forma mesiánica) los caminos por los cuales los grupos sociales transitan* y los posibles caminos que permitirían caminar hacia estados que nos permitan determinar nuestras propias condiciones de vida y no ser objeto de relaciones de poder asimétricas que reproduzcan condiciones de dominación de unos cuantos sobre muchos otros.

Visto de esta manera, la construcción de preguntas de investigación es la tarea a la que debemos dedicar mucha atención ya que es la fuente de la construcción de conocimiento científico, esto nos lleva a recordar lo que abordamos en el apartado anterior sobre los observables que son siempre contruidos y nunca inmediatamente empíricos, nunca liberados a la observación.<sup>103</sup> Y si preguntar es el camino, las preguntas son los pasos que nos llevan por ese camino, aquí recordamos lo que al respecto nos ofrece el punto de vista de la Cibercultur@ desarrollado por GONZALEZ, AMOZURRUTIA y MAASS.

Cuando hacemos una pregunta frente a una situación que no entendemos, aportamos una característica inédita a dicha situación. Las preguntas no vienen “envueltas” para regalo con los problemas. Tenemos que diseñarlas, inventarlas y frasearlas claramente para poder avanzar.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Ver p. 34.

<sup>104</sup> GONZÁLEZ, et. al., Op. cit. p. 69

Diseñar, inventar y frasear; es el ejercicio constructivo del núcleo creativo de la empresa de todo investigador. Plantearse preguntas que no se han planteado con anterioridad a viejos problemas de la sociedad y que dependen en mucho de la forma en la que se relaciona el investigador con el contexto social en el que se desenvuelve.

A diferencia de lo que comúnmente se piensa que es *la metodología* de investigación y los protocolos que guarda el ejercicio sociológico -pero de manera general en cualquier empresa científica-, las preguntas no surgen del marco teórico. Es el marco epistémico el que nos da los elementos y la capacidad de formular preguntas de cualquier tipo pero más específicamente preguntas científicas de conocimiento. Pero ¿por qué no es el marco teórico propiamente la base de la formulación de nuestras preguntas de investigación? Si seguimos las ideas de GARCÍA en *Sistemas Complejos* encontramos que existen distintos niveles de construcción de conocimiento y por lo tanto distintos niveles en los procesos de construcción. El nivel del marco epistémico está, viéndolo desde una perspectiva vertical, un nivel más arriba del que tiene el marco teórico.

GARCÍA define así el marco epistémico.

Damos el nombre de *marco epistémico* al conjunto de preguntas (o interrogaciones no siempre formuladas como preguntas precisas) que el investigador plantea cuando se enfrenta con un dominio de la realidad que se propone estudiar. El marco epistémico representa cierta concepción del mundo y, en muchas ocasiones, expresa –aunque de un modo vago e implícito- la “tabla de valores” del investigador.<sup>105</sup>

Coincido junto con GARCÍA en que ya no cabe la posibilidad de imaginar un investigador objetivo como lo planea el empirismo lógico, nos encontramos con un investigador que no es neutral sino que está configurado por su marco epistémico, su forma de ver el mundo y la sociedad. Continúa GARCÍA.

“El sujeto de conocimiento estructura `la realidad`, es decir, sus objetos de conocimiento, a medida que estructura, primero, sus propias acciones, y luego sus propias conceptualizaciones”. O, dicho más específicamente: el sujeto construye sus instrumentos de organización (estructuración) de lo que llamamos

---

<sup>105</sup>GARCÍA, Op. Cit. (2006) p. 141.

“el mundo de la experiencia”, puesto que –y este es el nudo del problema- sólo a través de esas organizaciones (estructuraciones) puede asimilarlo.<sup>106</sup>

Es por lo anterior que no podemos considerar al marco teórico como la base de la formulación de una investigación, este puede ser la base desde la que el investigador recurre para conceptualizar la investigación pero la fuente de las preguntas siempre está en la experiencia y las abstracciones que el investigador ha tenido a lo largo de toda su vida como agente participante de los procesos sociales de su contexto inmediato (su historia familiar, su historia de vida, el acceso a determinados bienes culturales, sus gustos y valores). Podemos cerrar esta idea con una cita extensa y que considero necesaria para dejar claro que lo que estoy intentando es, expresar de manera clara que preguntar ingenuamente a *la realidad* desde distintas escuelas de pensamiento sociológico o filosófico no es otra cosa que reproducir las viejas o consagradas preguntas de esas escuelas de pensamiento y no necesariamente trascender a la construcción de preguntas originales surgidas de nuestra propia experiencia como investigadores. Aquí la cita:

En toda metodología está subyacente una cierta concepción del conocimiento, aunque rara vez se torna explícita y no siempre sea explicitable como una epistemología coherente. Es una experiencia frecuente, en proyectos de investigación de instituciones de diversos países, verificar una clara discrepancia entre el llamado “marco teórico” que precede como introducción al proyecto, declaradamente antiempirista, y la propuesta de trabajo en el proyecto mismo, muchas veces de un empirismo primitivo. A este respecto, resulta asombroso tener que insistir, no en pocas ocasiones, sobre la necesidad de diferenciar claramente entre “empirismo” y “ciencia empírica”. Toda ciencia no puramente formal es empírica... o no es ciencia. Y es empírica en el doble sentido de tener como objetivo el dar cuenta de hechos o fenómenos empíricos, y de someterse al *test* de la experiencia para justificar la validez de sus aciertos. Pero esto no tiene que ver con el empirismo como posición epistemológica.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> GARCÍA, Op. Cit. (2000) p. 59.

<sup>107</sup> GARCÍA, Op. Cit. (2008) p. 76

Ante esta afirmación de GARCIA sería ingenuo emprender un ejercicio de exploración sin preguntas de investigación claramente formuladas, esto obliga a reflexionar al investigador en formación, ¿desde dónde está preguntando?, ¿qué propósito tiene formularse determinadas preguntas y no otras? Si el objetivo de la investigación tiene como propósito conocer algo de lo que no se tiene suficiente información, resulta estéril cobijarse bajo las viejas preguntas formuladas por quienes construyeron las teorías desde las cuales se apoya el investigador para preguntar, esto sería renunciar al privilegio de construir sus propias preguntas a partir de su experiencia.

El investigador inconscientemente estaría escamoteando la responsabilidad de construir su objeto de estudio para ceder a la comodidad de responder las preguntas de alguien más, de otro quien formuló preguntas para responder otros problemas en otros contextos, estaríamos ante un escenario muy similar al planteado en la primera parte de este trabajo que tiene que ver con la elección de los métodos de investigación.

Quien emprende una investigación tiene el privilegio de elegir el punto de vista desde donde abordará su trabajo, si busca por ejemplo, refutar otros puntos de vista teóricos con respecto a un determinado objeto de estudio, sin duda encontrará elementos que favorezcan la crítica; por el contrario, si lo que busca es afirmar lo que se dice sobre algo, sin duda también encontrará elementos para hacerlo. Uno como investigador esta expuesto a no darse cuenta que inconscientemente puede estar favoreciendo ciertos puntos de vista con respecto a algo y no necesariamente poner a la luz las relaciones invisibles (observaciones de segundo grado que realiza el investigador y que son producto de la vigilancia epistemológica de la que nos habla BOURDIEU y que son precisamente invisibles porque son abstraídas, construidas) que posibilitan que ese algo se esté dando de esa determinada manera.

Parafraseando a GARCIA decimos que la pedagogía de la formación metodológica del sociólogo debe estar orientada hacia la superación de las viejas preguntas (no por ser irrelevantes o caducas, simplemente porque obedecen a contextos y realidades distintas) sociológicas y transitar a la construcción de preguntas pertinentes. No se trata de inventar nuevos problemas sociales

buscando resolverlos con las viejas preguntas de los pensadores clásicos sino buscar construir nuevas preguntas a los viejos problemas sociales que no se han resuelto del todo.

El estudiante podría arriesgarse (pero sin elementos ni experiencia ni pasado preguntante, es difícil) a formular sus propias preguntas acorde con la realidad que vive, goza y padece. El profesor debe estimular el ejercicio de ir y venir con el objeto de estudio, ayudarle al estudiante a perder el miedo a equivocarse porque no logró memorizar a los autores consagrados, sus principales modelos teóricos y metodológicos.

*Desaprender* lo que la pedagogía ortodoxa enseña sobre qué es el error puede resultar una estrategia que contribuya al ejercicio de reflexión. El error se entiende como una falla y no como un camino que nos lleva a mejorar nuestra comprensión, aproximarse sucesivamente al objeto de estudio a través de la prueba y error puede ser mucho más rico y emocionante que simplemente decir “me equivoque”, e interpretar esa equivocación como un fracaso, debido muchas veces al consenso irreflexivo (dóxico) que ya otros han dicho de lo que es correcto, este punto de vista silencia la voz del investigador en formación y privilegia la consagración -aún más- del discurso de alguien más.

La formación metodológica debe coadyuvar a hacer surgir la propia voz del estudiante, apoyarlo para hacer surgir su propio discurso, sus problemas personales hacerlos problemas de interés sociológico. Hablar con sus propias palabras debe ser el objetivo principal del sociólogo, esto no debe entenderse como abandonar las teorías que han dado cuerpo y pertinencia a la sociología, simplemente hacer énfasis que las teorías deben ser caminos y no destinos.

A continuación desarrollamos algunas ideas con respecto al errar, equivocarse y no morir en el intento sino por el contrario, reavivar la pasión por la investigación.

## 2.2. El privilegio de errar, descubrir caminos, veredas y destinos.

Equivocarnos, salirnos de la norma, “andar de contreras”, “regarla”, fallar y finalmente, perder. Estas y algunas expresiones más -que seguramente quien lea este apartado recordará de su propia experiencia- nos obligan a reflexionar sobre la evaluación de la formación de los sociólogos. Lejos de lo que comúnmente se piensa, la universidad pocas veces se aleja del modelo medieval de enseñanza, que no es otra cosa que poner a alguien que “sabe” a enseñar a algunos que “no saben” y para averiguar si efectivamente aprenden (lo que se les dijo que deben saber) se los somete a *test*, exámenes que miden la cercanía o lejanía de lo que el que no sabe debe aprender.

Quizá esta sea la parte del proceso formativo del sociólogo (y en general de cualquier profesional) más difícil de criticar y afirmar que no es la idónea, porque, ¿quién se puede atrever a cuestionar lo que por lo menos en las últimas diez generaciones humanas ha pasado como el ritual “natural” de pase de un nivel inferior a uno superior de conocimiento? Podemos afirmar que un puñado y un poco más se han atrevido. Quienes se han atrevido han elaborado ejercicios epistemológicos que nos han permitido efectivamente superar viejas ideas sobre lo que es aprender y conocer el mundo pero no han tenido el impacto suficiente, ¿por qué?, una aproximación es afirmar que el paradigma -en el sentido de KUHN- del racionalismo científico positivista es todavía muy fuerte como para ser puesto en duda, ya PIAGET y GARCIA junto a FREIRE, han puesto a tambalear el paradigma pero falta mucho para efectivamente trascender del racionalismo técnico positivista hacia un paradigma en el que la *construcción* sea el eje y no la *transmisión* del conocimiento. Muchas escuelas pedagógicas han puesto el énfasis sobre la construcción más que sobre la transmisión de los saberes, ¿podemos cuestionar aquí el por qué sería pertinente afrontar la formación del sociólogo de forma no examinadora si hasta la fecha y desde el surgimiento de la misma se ha enseñado mediante la forma tradicional de enseñanza? Pienso que sí.

Quienes ejercen la sociología se han sometido al examen en el sentido foucaultiano para comprobar que saben y en consecuencia ejercer, pero si observamos con detalle podemos ver que son relativamente pocos los sociólogos que destacan en la vida social, son un puñado los que logran abstraerse de los problemas de la vida común (pagar la luz, ir de compras al súper, someterse a una rutina laboral y esperar la paga quincenal para ir llevando el mes) y consagrarse *verdaderamente* a la reflexión sociológica, la mayoría nos enfrentamos al día a día y a la rutina de “prepararnos” para los exámenes que verifiquen que somos “capaces” de resolver determinado problema (siempre hipotético, jamás real) o de retener en la memoria aquello que nos han dicho que es imprescindible retener para acreditarnos como sociólogos. Pues bien, si así las cosas ¿por qué pensar en un marco distinto de preparación para los sociólogos en particular, pero que también puede ser susceptible de aplicar con otros científicos? Porque hoy en día las tradiciones sociológicas no son suficientes para explicar la cada vez más compleja forma de relacionarnos bajo el esquema capitalista de consumo que vivimos<sup>108</sup>.

A lo largo de mi formación profesional no fueron pocas las veces que me enfrente a la angustia de prepararme para un examen, hoy recupero de viejos archivos mis exámenes y al releerlos encuentro difícilmente que lo que está escrito fue escrito por mí, el estilo de redacción, los conceptos; los leo y me resultan forzados, complicados de leer y en ocasiones desarticulados, algunos exámenes con calificación de seis, otros de diez y todos me suenan a lo mismo, una copia. Se nos puede argumentar que los exámenes son benéficos, que ayudan a detectar errores y corregirlos, hasta aquí bien, pero la pregunta que surge es ¿error para quién? ¿En qué momento no acertar al primer intento se convirtió en sinónimo de fracaso? ¿Cuándo asimilamos que equivocarnos era adquirir una calificación negativa? Todos aquellos que pasan por la experiencia escolar se enfrentan a la palabra prohibida: *equivocarse* (quizá haya excepciones como los distintos modelos Montessori que no están exentos de tomar como medida el error pero lo asumen como otra cosa distinta al fracaso), y como arte de

---

<sup>108</sup>A este respecto la obra de IBAÑEZ nos ayuda a ilustrar el estadio actual del capitalismo que se consagra en un consumo más que en la acumulación de bienes. Lo que fue fructífero para el capitalismo durante el siglo XVIII, XIX y mediados del XX (la acumulación) no lo es ya para el capitalismo de finales del siglo pasado, ahora el foco está en consumir desafortadamente.

magia surgen todos los mecanismos de negación hacia otros modelos posibles de evaluación. No es tema de este trabajo hablar del ahora famoso pero para nada nuevo fenómeno del *bullying* que antes tenía otros nombres, hoy por moda quizá, se usan vocablos anglosajones para expresar lo que por definición el modelo escolar tradicional difunde y tatúa en el imaginario de todos los educandos, el miedo al error que no es otra cosa que la intolerancia al diferente, que de violencia simbólica en Bourdieu pasa a la violencia física y psicológica sin más adjetivos.

En todos los niveles de formación educativa formal esta sancionado el error de forma negativa, en algunas instituciones educativas se disfraza el error y se le denomina “no apto para” a quien no logra superar la prueba. Si recorremos la categoría *examen* desde FOUCAULT, vemos que el examen “*no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado*”<sup>109</sup>. Visto de esta forma el examen es un instrumento del poder para excluir y filtrar a “*los más aptos*”(o los más dóciles) para transferirles el conocimiento que sirva para la reproducción del orden. No se trata de generar más conocimiento, tener más información, esos dos rubros son exclusivos de quienes detentan el poder y solo es transferido como una suerte de herencia a unos cuantos iniciados. Ese era el escenario de la Universidad en sus inicios como institución popular hacia finales del siglo XIX, hoy el significado tendría forzosamente a ser distinto por el simple hecho de que no son los mismos contextos ni el mismo tipo de relaciones que se dan al interior de las distintas instituciones sociales como la familia, la escuela, el Estado, entre otras.

Si durante doce años que comprende el período mínimo para acceder a la educación superior se ha insistido en la idea del error como sinónimo de fracaso, ¿por qué no una vez llegados a la universidad y en particular a la sociología cambiar de perspectiva? Privilegiar al error como la principal fuente de aproximación real a un problema de carácter científico debe ser un escenario posible de la formación profesional del sociólogo, pero esto trae consigo muchas

---

<sup>109</sup>FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI, 1999, 29na. edición, p. 191.

dificultades que tienen que ver con lo que mencionamos en el capítulo anterior y hemos insistido que es: *Desaprender*, como un proceso que el profesor y el estudiante deben cultivar en su formación como educador-educando. No es posible enseñar a desaprender si quien acompaña ese proceso se guía por las viejas técnicas de la educación tradicional, esto es, someter al estudiante a exámenes que verifiquen que adquiere un conocimiento fragmentario y descontextual de problemas hipotéticos que difícilmente, son del tipo de problemas que se enfrenta un sociólogo al salir al mundo cotidiano.

El modelo tradicional tiene tan naturalizado el examen que no se cuestiona en lo absoluto como instrumento de dominación, se concilia la idea de la necesidad de objetivar de alguna manera el avance o estancamiento de un estudiante en función de una calificación numérica que se adquiere en base a exámenes.

Mi experiencia personal como estudiante de sociología me llevo a ver cómo, aún hoy día, hay estudiantes que ruegan por una calificación, que imploran por un diez por cualquier medio para alcanzar becas futuras en posgrados o por el simple deseo de tener un fetiche llamado *excelencia académica* y al conversar en charlas informales y cuestionarles sobre sus temas de investigación o los problemas que desean abordar al terminar la licenciatura encuentro que no tienen, su objetivo principal es tener diez para pasar al posgrado y seguir estudiando, ¿qué investigaran? no saben, ¿para qué? con exactitud no lo saben pero algo es seguro, se busca tener prestigio. ¿Podemos reprochar aquellos estudiantes que desean y por todos los medios buscan un diez? Claro que no, son estudiantes que crecieron sabiendo que la calificación más alta ayuda a obtener beneficios, es coherente su proceder, lamentablemente la obtención de una calificación alta no siempre es sinónimo de un grado más alto en destreza para plantear problemas de orden sociológico y sobre todo de plantear posibles soluciones. Se ha fetichizado tanto *la calificación* que llega a ser un objetivo por sí mismo y no un medio para alcanzar autodeterminación.

Con una mirada reflexiva observamos que el sometimiento al error es de carácter contemplativo, es decir, se fracasa en un examen por no constatar que

se sabe algo. El examen es un instrumento aséptico, pulcro que tiene como meta abstraer de los sometidos (estudiantes) conceptos y nociones que se da por hecho debe conocer, el examen también logra imponer la idea de *neutralidad e imparcialidad*, neutralizará a quien no conozca las respuestas. Visto desde esta perspectiva el examen es sano, permite a quien tiene un dominio más o menos amplio de un tema transitar a otros temas o niveles de conocimiento para volver a ser sometido. Quien no pasa la prueba tiene derecho a acreditar posteriormente, ya que cuente con el mínimo para responder y acreditar el examen. Esto es falso o cuando menos insuficiente.

El examen por definición busca en los sometidos respuestas preinterpretadas. El examen mide qué-tanto-sabe-de-la-respuesta-el-estudiante, no qué tanto puede cuestionarse del propio examen, el examen no se cuestiona, no se mide la capacidad para formular preguntas sino la capacidad para responder las preguntas preestablecidas, hay reflexividad pero muy limitada. Y como también planteamos que el examen siempre parte de casos hipotéticos nunca reales, pues la reflexión puede resultar estéril al concentrarse en resolver algo que no existe. Si no podemos evitar vivir sin exámenes cuando menos deberíamos hacer de ellos una herramienta más constructiva y no simplemente contemplativa.

En la formación profesional del sociólogo debería ser el error una de sus principales herramientas, ya que como muestra GARCIA<sup>110</sup>: la meta esta en lograr construir “*modelos sucesivos que representan la realidad estudiada*”, aquí ya no estamos hablando de casos hipotéticos sino de un enfrentamiento *real* con la realidad que se va construyendo el sociólogo en formación. Al plantear que es sucesivo damos por hecho que no es uno y para siempre, sino que por la propia dinámica de la realidad y del investigador, el modelo debe cambiar, ajustarse y adquirir mayor estabilidad, cuanto más sea la interacción del investigador con su objeto de investigación -y que al no verse limitado por el fracaso de ver a su primer modelo colapsado, continúe construyendo un modelo más cercano a la

---

<sup>110</sup>Para el desarrollo de esta idea me apoyo en lo que Rolando García propone como metodología de los Sistemas Complejos, donde las aproximaciones sucesivas son fundamentales para el modelaje de los elementos constitutivos de un *sistema*. Para una lectura más amplia recomiendo leer: *Sistemas Complejos y El conocimiento en construcción*. (Ver bibliografía)

realidad que busca explicar- mayor será su necesidad por resolver eso que en reiterados intentos se ha puesto terco a ser expuesto y explicado.

Si continuamos bajo el modelo tradicional de examen vemos que muchos sociólogos en potencia se detienen en su empresa por no cumplir lo que de forma exterior y descontextualizada les han hecho creer, que no cumplen, que deben abandonar tal o cual proyecto por ser inviable, romper constantemente con proyectos de investigación frustra, cansa y merma paulatinamente el deseo por investigar y todo simplemente porque no se pasa el examen consagrado. Aunque explícitamente GARCIA no hace comentarios sobre lo benéfico de errar, expresa en su teoría de los Sistemas Complejos una metodología atípica:

Si aceptamos la insuficiencia de una metodología basada exclusivamente en la verificación de los valores de ciertos parámetros específicos en un momento determinado, el reto para la concepción sistémica es el de ofrecer una forma alternativa de observación.<sup>111</sup>

Una forma alternativa de observación es lo que nos debe motivar a pensar que el error debe ser *des-calificado* de la formación sociológica que busque ser reflexiva, si tenemos a estudiantes por cuatro años preocupándose más por satisfacer al profesor a través del examen que pensando problemas susceptibles de ser trabajados sociológicamente estaremos desperdiciando cuatro años que podrían ser de entera reflexión-acción.

Enfocarse como lo plantea BOURDIEU siguiendo a BACHELARD en la construcción de una lógica del descubrimiento más que en una del error es fortalecer las herramientas del sociólogo para hacer de su oficio un ejercicio de constante reflexión.

...es necesario someter las operaciones de la práctica sociológica a la polémica de la razón epistemológica, para definir, y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para que él mismo supervise su

---

<sup>111</sup>GARCÍA, Op. Cit. p. 162

trabajo científico se opone a los llamados al orden de los censores, cuyo negativismo perentorio sólo suscita *el horror al error* y lleva a recurrir de manera resignada a una tecnología investida con la función de exorcismo...la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas de la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente.<sup>112</sup>

El sociólogo estará en condiciones de enfrentarse al error como un medio heurístico de aproximarse a su objeto de estudio en la medida que vea el errar como un privilegio al que tiene acceso por la vía de la interacción con su objeto, la posibilidad de confrontarse con su percepción del mundo frente a lo que la realidad le ofrece mediante la dialéctica de la prueba-error. Se transita de la negación por el fracaso a la construcción por aproximaciones sucesivas, el método científico del sociólogo se aleja así de la herencia positivista de someter a la “indiscutible” y “evidente” realidad a los juicios del investigador y se acerca a la construcción de su objeto de estudio mediante el descubrimiento de caminos posibles.

Muchas veces el miedo a enfrentarse al error se debe a que el enjuiciado no recuerda de memoria lo que se le ha pedido que memorice, miedo a no decir lo que otros le piden implícitamente que diga, miedo a decir su propia palabra que seguramente es distinta a la que impone la norma.

Así entonces, no es poco frecuente que un recién ingresado a la formación sociológica sin ningún talento particular en retórica o con una somera idea de lo que es la sociología, se refugie en la estrategia de *repetir* lo que esta bien dicho para pasar de pechito, pasar desapercibido y así navegar en su formación como investigador, otros con distintos grados de capital simbólico y cultural se verán más cómodos hablando sobre lo que creen que es la sociología. Lo que es invariable es que todos han pasado por el proceso de aprender que uno se

---

<sup>112</sup>BOURDIEU, et. al. Op. Cit. p. 18, subrayado nuestro.

somete a exámenes para comprobar que sabe, sin embargo son pocos los que logran poner a prueba ese saber.

Medir, y por lo tanto cuantificar el crecimiento de un estudiante en función de una calificación aislada, como lo que puede ser la calificación de cada una de las materias que comprenden el plan de estudios y promediar esos números es relativamente sencillo, sencillo para el estudiante y sencillo para el profesor. Es la fórmula comprobada por excelencia, pero, ¿qué pasa cuando se le pide a un estudiante que defina un problema susceptible de abordarse con los elementos que tiene a su alcance gracias a su formación segmentaria sobre la realidad?

Pasa que frecuentemente no logra esbozar ni una pregunta que le ayude a plantear el problema más claramente y también que no sepa como conducirse ante un escenario real de intervención sobre la realidad. Entonces recurrimos a lo que *los consagrados* dicen que se debe hacer. Nuevamente los consagrados salen al rescate y se legitiman todavía más en el campo académico, el sociólogo en formación es ahora un vehículo de éstos que si saben y el trabajo sociológico comprenderá simplemente la puesta en práctica -en el mejor de los casos- de los instrumentos metodológicos de los consagrados para verificar que efectivamente siguen siendo vigentes o que en definitiva el problema es mayúsculo y debe recurrirse a otros para intentar resolverlo.

No exageramos al respecto si como ya mencionamos anteriormente toda investigación académica debe basarse en lo que alguien más ya ha dicho con respecto a lo que nosotros queremos decir (marco teórico), y que nuestra intervención radica en afirmar o criticar lo que ya se dijo. Incluso el objetivo de este trabajo se encuadra en esta lógica al criticar los postulados de la formación tradicional pedagógica. La innovación (y es en esto donde nos alejamos de lo que aquí mismo criticamos) radica en colocar la voz del investigador en primer plano, en dotarle de las herramientas mínimas que le den la confianza de hacer emerger su voz que no es original en el sentido estricto de la palabra sino que precisamente porque se nutre de muchos otros, es parte de un grupo en el que el investigador se ve reflejado y forma parte.

Lo original no radica en decir cosas nuevas con las palabras de alguien más sino poder -con sus propias palabras- decir lo que piensa de forma sistematizada y coherente. Incluso yo mismo al redactar este texto me encuentro frente a este problema, no me puedo abstraer de decir lo que alguien más ya ha dicho con respecto a la metodología y no son mis palabras originales sino el resultado de una lectura reflexiva tanto de lo que otros han dicho (teóricos de la pedagogía, la epistemología y la sociología) como también de lo que a mí, personalmente, me ha tocado vivir en mi formación profesional.

Entonces la originalidad no radica en abordar algo nuevo (inventado) sino en lograr abstraer el problema personal que encontré en mi formación sociológica y someterlo a la verificación, he decidido arriesgarme a equivocarme, a hacer las cosas de forma distinta entre otras razones por miedo a no poder decir mis palabras, a caer en el lugar común de: *“como dice fulano o zutano”*, no he podido evitar el usar a otros para decir mi palabra, pero eso que ya otros han investigado me interesó probarlo en mí, ser mi propio objeto de investigación.

No he intentado salirme (del todo) del canon del examen porque este texto es precisamente un examen, lo que si he intentando es hacer que el examen sea algo distinto, no una prueba externa de medición sino un termómetro interno de *hacia donde voy* (vamos).

Una reconceptualización del examen debe estar guiada hacia una pedagogía que fomente las preguntas antes que dar (y exigir) las respuestas, si el examen debe medir algo que no sea solamente la respuesta sino que se enfoque en la habilidad de formular nuevas preguntas que emerjan del examen mismo, que se evalúe la capacidad heurística y no sólo reproductivista.

Perder el miedo a equivocarnos, a no decir lo correcto, a salirnos de la norma que siempre debe estar en constante cambio, es una meta de la formación del sociólogo, si al final de la jornada uno simplemente no se siente listo o seguro de hablar, tiene miedo de escribir, o inseguridad por *no pensar como los demás*, la metodología ha fracasado.

Si por el contrario, el único miedo profesional que adquiere el sociólogo es el miedo a no poder decir su palabra, estaremos transitando hacia una formación más reflexiva y crítica en su proceder y a un constante ir repensando y replanteando los cánones formativos no acorde con metas de productividad, sino con miras a formar científicos metodológicamente preparados para responder ante los procesos cada vez más complejos de la realidad social, particularmente la mexicana.

### **2.3. Rompiendo el molde, ya no hay recetas.**

Ante las ideas expuestas en los apartados anteriores concluyo, en la formación cuando menos del sociólogo no puede haber recetas preestablecidas, cánones incuestionables, métodos irrefutables y sobre todo no existe *La Verdad*. Si algo debe aprender el sociólogo en particular de su formación metodológica es que no hay una metodología infalible, que todos los que se han ocupado en ofrecer métodos, técnicas e instrumentos para capturar la realidad -desmenuzarla y entenderla pero sobre todo modificarla- han obedecido a momentos muy particulares de su contexto sociohistórico y si algunas han permanecido ha sido por su fuerza explicativa, por su capacidad de adaptarse a distintos escenarios de la realidad y por la intervención de sociólogos ágiles en la habilidad de saber tomar de aquí y de allá los elementos que les permiten explicar por qué determinadas realidades se dan de una manera específica y no tanto por la capacidad de utilizar una teoría convertida muchas veces en ideología para explicar todo desde un solo punto de vista.

Romper el molde como lo expongo aquí es darle luz verde al investigador en formación de plantearse su propia metodología, es permitir crear caminos posibles, poner en un piso mínimo a todos los sociólogos en formación que por sus distintos orígenes socioculturales no pueden tener una formación igual ni pueden leer de forma idéntica la realidad ya que ésta se presenta fragmentada tanto como sociólogos existan.

Romper moldes es un intento por buscar la equidad, un respeto a los orígenes de cada uno de los que se embarcan en la aventura de convertirse en científicos y apoyar en la construcción de una voz fuerte en cada uno, es romper con los malentendidos que se dan entre teoría e ideología.

Con esta idea de rompimiento más que vulnerar el oficio creo que fortalecemos la identidad de los sociólogos, no por pensar que romper es sinónimo de anarquía teórica sino porque romper lo entendemos como una fractura, y ante una fractura la maravillosa biología de los seres vivos reconstituye, los sana y estos aprenden.

Cada ser humano carga con cicatrices que adquiere a lo largo de su vida, cada una es una historia, cada una es una experiencia, cada una es un recordatorio, algunas son accidentes otras son lecciones, y precisamente buscando encontrar de frente al error y confrontarlo es ganarnos una cicatriz más, muchos las ven como medallas de las adversidades superadas, pues bien, así es como entendemos la metodología; como fracturas que se presentan en nuestro interactuar con las distintas caras de la realidad de forma frontal.

Sabemos que afrontar ese choque no es fácil ni suavecito, entrarle a investigar las relaciones que intervienen en el proceso de construcción de la realidad no es una tarea de la que no salgamos sin raspones, sin fracturas, pero estar preparado para eso es conocer el valiosísimo trabajo que implica la sociología, como bien lo dice BOURDIEU en el documental de Pierre CARLES, "*la sociología es un deporte de combate*"<sup>113</sup> y es así, uno se confronta con ideales y puntos de vista profundamente enraizados y difícilmente modificables. Si a esto sumamos *metodologías* agrestes lejos de fecundar, esterilizamos a los posibles sociólogos. Una metodología fecunda sólo es aquella que surge en el propio investigador (y si es en grupo, un agente colectivo de investigación) que siguiendo la metáfora del agricultor, es éste quien mejor conoce su parcela, lo que le duele y lo que le ayuda a cultivar más y mejor, en la sociología esto no es diferente.

---

<sup>113</sup> CARLES, Pierre. La Sociologie est un sport de combat. EN LÍNEA <https://www.youtube.com/watch?v=aukfnAfZ7A>

Podemos observar que el crecimiento acelerado de las sociedades industriales desde el siglo XIX ha obligado a las ciencias a crecer igual de rápido, siendo la sociología una de las jóvenes ciencias ha sido beneficiaria y víctima; beneficiaria por la rapidez con la que han avanzado la construcción de teorías que explican cómo y por qué funciona el mundo hasta ahora, y víctima porque también ha sufrido procesos de *estandarización*, se le ha buscado encasillar en la simple aplicación de métodos y técnicas para someter la realidad y explicarla en función de lo que se busca que ésta diga a favor o en contra de determinados puntos de vista dominantes en su momento. Ante esto las reflexiones de MILLS no pueden ser ignoradas, la ciencia sociológica debe contener un elemento artesanal, un *hecho a mano* pero tampoco debe dejar a un lado los avances tecnológicos que le permitan explicar de manera más densa la realidad, el secreto (si es que hay uno) es hacer uso efectivo de la técnica como eso, como herramienta de ayuda no como el propio fin de la investigación.

Para lo anterior no hay moldes, no hay recetas a seguir, el sociólogo debe desarrollar el hábito por formularse preguntas, ¡cómo responderlas es el oficio! Si un sociólogo crece pensando que es mediante una teoría o ideología (en algún momento de la formación pareciera que ambos conceptos son lo mismo) que se resuelven los problemas está dentro de un molde, fuerte-débil, bueno-malo al final simplemente insuficiente.

Sabemos que plantear la ausencia de moldes significa poner en jaque a muchos de los que se han formado bajo el marco tradicional, en el que el educando es un recipiente vacío depositario del saber y al ser de esta forma espera recibir las instrucciones de lo que deben hacer, nuevamente, podemos ver esto como una oportunidad de mejorar la enseñanza. Si quienes bajo este modelo tradicional se niegan a recibir instrucciones y aprenden el potencial que implica construir sus propios caminos, estaremos en condiciones de facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje más reflexivos.

Podemos concluir que la ausencia de moldes y recetas cuando menos en sociología es esencial para el surgimiento de investigadores con oficio reflexivo. Estarán –los sociólogos- en condiciones de tomar lo mejor de dos mundos, por un lado la capacidad heurística de ver el error como una herramienta y no como una

condena a la ineptitud y que por saber que el error no es un fracaso poder emprender investigaciones con un corte llamémoslo *artesanal* pero apoyado por la tecnología que no es un fin por si mismo sino el medio para potenciar el alcance y el impacto de sus investigaciones.

No es ya el investigador un elemento molesto pero necesario para conocer la realidad (molesto por estar cargado de subjetividades que “contaminan” el objeto), es el facilitador del proceso de conocer las realidades investigadas y apoyar a los agentes que las viven para superarlas en un permanente diálogo entre iguales diferenciados simplemente por la posición que ocupan en el campo social. El sociólogo surge ahí, en el conflicto y crece como persona y como científico en el proceso por superarlo y alcanzar mayores grados de certeza en la comprensión de las relaciones de poder que tejen la realidad que observa, objetiva y transforma con su oficio.

### 3. DEL “¡NO ME COPIES!” AL “¡VAMOS A JUGAR JUNTOS!”, PROCESOS DE FORMACIÓN GRUPALES.

Quizá de todos los obstáculos pedagógicos a los que nos enfrentamos en la formación profesional no sólo de sociólogos sino de manera general en todas las disciplinas científicas es el individualismo, el aprendizaje para mí y por mí. Y ¿Por qué lo identificamos como un problema? Partamos de algunas ideas base.

Si lo que estamos acostumbrados a percibir y recibir como educación formal es un cuadro formativo de competencias y habilidades –términos usados cotidianamente en el enfoque capitalista de la educación- que nos permitan competir por empleos bien remunerados, los esquemas de percepción, valoración y acción (*habitus*) que construimos son marcadamente competitivos del tipo “¡yo contra el mundo!”, “¡yo contra los demás!”, yo debo demostrar sistemáticamente que soy más capaz que otros para hacer determinada tarea y por lo tanto deben desechar a los otros para que yo acceda y tenga una mejor posición social, económica o simbólica. O bien se dan casos en donde quienes no se ven tentados (más bien necesitados) a competir, se aíslan en pequeños *gethos intelectuales* en los cuales cobijan la producción de un conocimiento que está restringido a unos cuantos iniciados que se sienten cómodos de ser los únicos que entienden y escriben sobre determinados temas (y aun ahí hay competencia).

En la mayoría de los casos pasa que quienes se forman bajo esta lógica de competir, al involucrarse en actividades propias de la sociología -y en general de otras ciencias-, ven el trabajo en equipo como lo vieron en las clases de la carrera, como un *pegote*, una especie de *frankenstein* de interpretaciones de lo que es el trabajo en equipo o se piensa que es el trabajo en equipo.

En no pocas ocasiones los profesores que habiendo sido formados bajo el mismo esquema de competencia y que han logrado obtener una plaza docente – particularmente de sociología y más específico de metodología- tenderán inconscientemente a creer que poner a trabajar “en equipo” a un grupo de individuos mucha veces incompatibles entre sí, es suficiente para fomentar el ejercicio grupal, este ingenuo error muchas veces es producto de la falta de un

marco epistémico coherente, orientado a la interdisciplina.

Como he dicho anteriormente muchas veces se puede hacer pésima sociología –y lo extendemos a la pedagogía sociológica- con buenas intenciones<sup>114</sup>.

Un lugar común es pensar que al terminar la formación profesional, el sociólogo se enfrentará a escenarios amigables de interacción laboral y que lo aprendido en la carrera es mínimamente lo necesario para interactuar satisfactoriamente pero encontramos que no es así<sup>115</sup>, que los múltiples escenarios de las múltiples realidades a las que se enfrenta el sociólogo de tanto en tanto se le presentan adversas. Se enfrenta a algo para lo que la academia no lo preparó, el trabajo colectivo, la interdisciplinariedad, el grupo.

La formación primordialmente teórica tanto en escuelas de pensamiento como en técnicas e instrumentos se da en los salones de clases, rara vez fuera de ellos<sup>116</sup>. El sociólogo bifurca su formación: en un camino está acumulando conocimiento sociológico y en el otro se está topando frontalmente con la vida social inmediatamente abandona el campus universitario. Cuando Hemingway cita a John Donne al inicio de *Por quién doblan las campanas*<sup>117</sup>, me recuerda que nada de lo que se puede percibir en el mundo social es producto de individuos aislados, cada una de las formas de interacción que se dan dentro y fuera de campo académico en el cual el estudiante está en el medio se dan como resultado de procesos de acomodación, de equilibraciones. Si así las cosas, ¿por qué debemos pensar que el estudiante debe recibir la formación de manera desarticulada, como si el método fuera una cosa y la teoría otra y podemos agregar algo más, como si el método y la teoría por sí mismas fueran importantes?

---

<sup>114</sup>Ver nota 74 p. 52.

<sup>115</sup>MACHUCA Barbosa, Adriana. La identidad profesional de los sociólogos. México, 2008. 185 p. Presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México. p. 7

<sup>116</sup>Ibid.

<sup>117</sup> Capitulo primero de *Por quién doblan las campanas* de Ernest Hemingway, disponible EN LÍNEA <http://www.telefonica.net/web2/republicautopia/biblioteca/Hemingway,%20Ernest%20-%20Por%20quien%20doblan%20las%20campanas.pdf>

Observamos que el marco epistémico que orienta la formación sociológica acepta que los problemas sociales ya están ahí, en el mundo social y que el sociólogo simplemente debe apropiarse de las herramientas teórico-metodológicas para ir a medirlo, describirlo y resolverlo. No es del todo así, siguiendo las ideas de GARCIA encontramos que los problemas se construyen, se conquistan, se van configurando desde la experiencia del investigador y por lo tanto el trabajo aislado de un individuo que investiga solo (por el mismo) o en soledad (rodeado de colegas pero aislado) no puede aportar más que una mirada sesgada y corta de su objeto de estudio (Nadie es una isla, cada hombre es un pedazo del continente y el continente es un pedazo del mundo a escala).

Las diferentes dinámicas de preparación académica del sociólogo cargadas de demasiada teoría (cuerpos teóricos anquilosados) y el exceso del uso de técnicas de indagación y acumulación de información (que no podrían ser propiamente de investigación por que la investigación comprende epistemológicamente un paso más allá de la pura descripción e implica una reflexión de segundo orden, GIDDENS le llamaría reflejante, reflexionante diría GARCIA) pueden ser cargas muy pesadas que dificulten por un lado el proceso creativo de construcción de objetos de estudio y por otro el deseo por participar de procesos de formación grupales. Es en este último donde queremos llamar la atención en este apartado.

Idealmente la formación profesional aporta los elementos mínimos y suficientes para trabajar de manera colaborativa entre colegas de distintas disciplinas, sin embargo, con el esquema que hasta ahora permea los marcos formativos bajo una dinámica individualista y de competencia vemos que se aleja del ideal. No podemos aquí hablar de otras experiencias fuera de la FCPyS y de la carrera de sociología debido a que no contamos con elementos suficientes para asegurar que sea de forma similar, pero el diálogo con compañeros de otras carreras me permite expresar que al igual que en sociología muchas carreras adolecen del verdadero trabajo en equipo.

Hay un trabajo grupal cuando los resultados académicos y/o laborales - pero sobre todo personales- de los sociólogos en formación reflejan un deseo (pulsión) y un oficio (formación) por escuchar a los otros. La ilusión que produce el

capitalismo de consumo actualmente es que uno debe valerse por sí mismo para obtener una ganancia, que el producto de nuestra fuerza de trabajo será nuestro beneficio propio. Oculto, detrás del trabajo individual de cada persona, está la red de relaciones que hace posible que desarrollemos nuestras actividades cotidianas. La dinámica competitiva oculta esto muy bien, y es por eso que hasta ahora no conocemos otra forma de aprender mas que de forma individual.

Se nos califica –en el mejor de los casos se nos evalúa y en los peores se nos califica haciéndonos creer que se nos evalúa- por lo que demostramos en pruebas escritas u orales en las que *hay que probar que sabemos*. Lo que uno sabe por sí mismo es suficiente para acceder a otros niveles de aprendizaje, lo que alguien puede aprender en diálogo con otros es menos relevante.

Al final del día la prueba será para uno solo, la calificación que mida el aprovechamiento será de una persona no del colectivo. Hasta el día de hoy basta con demostrar que se sabe o por lo menos aparentarlo. Se nos enseña a competir, a demostrar a otros (padres, profesores, autoridades) que *poseemos* el conocimiento y descalificamos al que demuestra o aparenta que no lo tiene<sup>118</sup>. Incluso lo vemos como algo *sano*, “*es sano que los chicos compitan para demostrar quien es mejor*”, “*competir les ayuda a ser mejores*”, quizá en el campo deportivo esto tenga importancia y sea un factor para incentivar la superación de obstáculos, pero en la enseñanza de la ciencia no podemos esperar que funcione de la misma manera.

El efecto de confrontar lo capitales económicos, sociales y simbólicos de los estudiantes al entrar a *un grupo* puede resultar devastador y neutralizador de procesos cognitivos abiertos a la experiencia, también puede ser un factor que impulse una convivencia plural y abierta, honesta y constructiva; pero para esto tendríamos que dar por hecho que todos dentro de un grupo tienen la disposición afectiva-cognitiva de la tolerancia a la diferencia y el deseo por conocer a los otros, esto no siempre se da de forma natural, hay que estimularlo.

---

<sup>118</sup>GOFFMAN, Ervin. *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina, Amorrurtu editores, 2008, 2da edición en español, p. 61.

La mayoría de los estudiantes que entran a la carrera de sociología vienen de modelos educativos tradicionales verticales en donde la autoridad evalúa (califica) y el estudiante cumple con el ritual de evaluación (se somete a la calificación).

Las expectativas son muchas y definitivamente el escenario en la carrera es distinto, distinto en dinámica pero no distinto en lógica, se sigue calificando al individuo por su desempeño personal, por su capacidad de memorizar fechas y conceptos, en el mejor de los casos se evalúa su capacidad reflexiva mediante ensayos o pequeñas investigaciones desvinculadas de su contexto general de formación.

Pensemos en el primer día de clases de los estudiantes, saben que *entrarán en un grupo* con gente más o menos parecida a él o ella, de más o menos la misma edad y prácticamente la mayoría desconocidos. La construcción del grupo se configura mayoritariamente por factores afectivos de identificación con gustos y formas de ver el mundo, es decir, se van juntando los que son más compatibles entre sí y se van descartando progresivamente aquellos con los que se siente menos empatía, esto lo podemos observar como una discriminación natural, uno elimina en la medida de lo posible lo diferente, lo extraño, lo que no se entiende.

Como mencioné en el apartado primero *¿Qué es la doxa?*, este proceso se da de forma natural porque así es como lo hemos hecho toda la vida. Lo bueno es que ese momento incómodo de buscar pertenecer a un grupo sólo dura, en el mejor de los casos, un par de semanas del primer semestre, después, ante la libertad de escoger las materias y los profesores por el método que cada quien considera más conveniente se vuelve a iniciar el ritual de iniciación para entrar ahora sí, en los distintos grupos que se van configurando a lo largo de la carrera. En los próximos semestres el estudiante obtiene cierta ventaja porque ya conoce a algunos compañeros a los cuales abordar para *por lo menos* saludar e iniciar una conversación.

Siendo así las cosas, no es difícil inferir que cuando algún profesor usa dentro de su metodología de enseñanza, la dinámica grupal, está ante la disyuntiva de formar él mismo los grupos o dejarlo a elección de los estudiantes,

casi siempre es la segunda opción y con el antecedente de los lazos afectivos que forman los estudiantes no es difícil adivinar que los grupos estarán formados por iguales, por personas que se conocen previamente y que son afines entre ellos, grupos homogéneos y que quienes por no tener afinidad con la mayoría se ven excluidos de la selección, al final son incorporados a grupos pequeños para cumplir con la cuota del mínimo de participantes por grupo o se les permite (o impone) trabajar de forma individual, esto no necesariamente es cómodo, trabajar con otros con los que no se tiene afinidad o trabajar con quienes ya se conoce y se saben sus mañas tampoco es lo ideal pero así es como comúnmente se forman los grupos.

La dinámica de trabajo propiamente de los grupos es muy accidentada ya que al no ser una técnica favorecida por todos los profesores quizá sólo se utilice en una o dos materias, esto coloca a los estudiantes en una dinámica esquizofrénica de ir y venir del grupo, salir de él para atender sus otras materias y tener que agendar tiempo para reunirse con el grupo para avanzar en sus trabajos. De buena fe se puede pensar que hacer trabajar a los estudiantes en grupo *per se*, es condición para prepararlos mejor para enfrentar la vida laboral fuera de la academia pero es un error proceder de esta manera ya que, al no ser una actividad constante, organizada y orientada (al no ser propiamente un sistema de formación grupal) difícilmente tiene un impacto positivo tanto en la percepción del trabajo grupal como en su uso fuera de la universidad, esto se afirma si el trabajo grupal tiene como fin una calificación individual, para resolver una materia específica no vinculada con un ejercicio reflexivo general.

La progresiva estandarización de los modelos de enseñanza<sup>119</sup> dentro de los Estados-Nación bajo modelos neoliberales, coacciona a las instituciones educativas a que de alguna forma se adapten a dicha estandarización, pruebas idénticas para poblaciones completamente heterogéneas, planes de estudio anquilosados y acontextuales, profesores medianamente bien pagados y

---

<sup>119</sup> Algunos ejemplos los encontramos en la aplicación de exámenes estandarizados de opciones múltiples que se aplican homogéneamente a poblaciones completamente heterogéneas para el ingreso a los niveles medio, medio superior y superior en México, instrumentos aplicados por entidades no educativas y no públicas como el CONEVAL. Una nutrida discusión de este tema en: ABOITES, Hugo. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. CLACSO, Casa Abierta al Tiempo e Ítaca editores, 2012.

formados con modelos tradicionales de enseñanza y sancionados en base a resultados<sup>120</sup>.

Ante esta panorámica resulta urgente voltear a ver caminos posibles, si prácticamente desde la institucionalización de la educación que pasa a manos del estado se ha formado draconianamente a los estudiantes desde su individualidad, ¿por qué no ahora pasar a un modelo tentativo de formación grupal? Tentativo porque vemos muy difícil hacer un cambio revolucionario de un día para otro en la percepción de quienes ejercen la enseñanza y quienes la reciben. Construir pequeños laboratorios en donde progresivamente se use de forma sistematizada y orientada la dinámica grupal puede ayudar a demostrar que es viable. Ante esta necesidad debemos arriesgarnos porque como lo mencionamos anteriormente arriesgarse en intentar superar obstáculos.

Pensemos al ser humano como ser biológico, está condicionado por la capacidad de las células cerebrales (neuronas) de lograr realizar la sinapsis, si la sinapsis es el conexión entre las neuronas y a mayor número de neuronas conectadas mayor número de sinapsis, esto permite mayor capacidad de asimilación del individuo. Si biológicamente funcionamos de esta manera, ¿por qué deberíamos pensar que socialmente no puede funcionar de la misma forma?

En Ciberkultur@ e iniciación en la investigación en el apartado tercero, MAASS<sup>121</sup> trabaja la idea de *inteligencia distribuida*, concepto con el que le asigna a la unidad conformada por varios nodos, un acervo de conocimiento compartido y construido por un grupo organizado en función de resolver problemas cotidianos de la vida social de la comunidad. Si atendemos a este concepto ¿qué relevancia puede tener el conocimiento individual, individualizante e individualizador que adquiere quien se forma para sí mismo contra los demás o a pesar de los demás?

Los conocimientos adquieren relevancia cuando sirve para resolver problemas de todos, pero lo más importante, para hacer participes a los demás de

---

<sup>120</sup> ABOITES, Hugo. Tratados de libre comercio, educación y educación superior. 2006. 22 p. EN LÍNEA <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a3.pdf>

<sup>121</sup> MAASS, Margarita. Tercera parte. Por una cultura de comunicación (ciberkultur@ y comunidades emergentes de conocimiento) en Ciberkultur@ e iniciación en la investigación, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/CEIICH, 2007, 1ra. edición, Colección Intersecciones No. 11, pp. 231-332.

que se está observando un problema, es decir, no sólo basta con que *quien sabe* sepa que hay un problema, es necesario que los involucrados desarrollen la habilidad para descubrir si efectivamente hay un problema y juntos buscar resolverlo, quien va por la vida señalando problemas para que alguien más los resuelva es alguien formado en un modelo de soledad, es alguien que aprendió a ver el mundo críticamente pero incapaz de intervenir en él de forma activa y solidaria con los demás.

La formación del sociólogo podría estar orientada a hacer grupo, a escuchar antes de hablar y decir una palabra ajena a quien la escucha, debe ser capaz de escuchar a los otros y hacer emerger una voz colectiva fuerte en un proceso solidario de complicidad y para ello, una formación individualista no funciona, la boicotea, la simula, la roe.

Cuando escribí en el título de este apartado “del ¡no me copies! al ¡vamos a jugar juntos! es anecdótico, ¿cuántos de nosotros no escuchamos o pronunciamos esas palabras tan hostiles? ¡No me copies! hostiles para quien las dice y para quien las recibe, dolorosas. Así es como aprendemos que copiar es malo y lo aprendemos a la mala, muchas veces de forma humillante, pero, ¿es en verdad “copiar” lo que alguien hace cuando “copia”? Pienso que no, si como señale anteriormente, las sinapsis se dan por el choque eléctrico de las neuronas es decir, por la interacción de cuando menos dos neuronitas, ¿por qué debería ser diferente entre dos personas?

Cuando uno se acerca a otra persona para conocerla; la estudia, la indaga, averigua la mejor forma de abordarla e iniciar una conversación, quizá los motivos sean legítimos o no pero se construye toda una estrategia para conocer a alguien, porque nadie le “copia” a un desconocido, por lo general se le “copia” a alguien de confianza, alguien en quien sabe puede confiar de su conocimiento, eso aquí lo vemos como algo maravilloso, la existencia de la confianza en alguien más. Quienes están mucho más familiarizados y cómodos con un modelo tradicional de formación encuentran (porque es eso lo que quieren y pueden encontrar) que los niños se copian y que eso está mal, porque atenta contra el orden y la norma individualizadora que es nuevamente “yo contra el mundo”.

Quienes lo padecemos y lo logramos escamotear hasta la formación universitaria lo vemos como la estrategia que nos permitió sobrevivir la profunda soledad de la actividad académica. Aquí una anécdota que quizá me ponga en evidencia como un simple copión:

En cuarto semestre de la carrera ante un curso de estadística, todo mi grupo, o por lo menos la gran mayoría (más de treinta personas), estábamos muy angustiados por la presentación de las tareas que eran el pase para el examen final, nadie las tenía salvo una o dos chicas y la estrategia “grupal” fue usar toda nuestra capacidad socializadora para convencer a las chicas de “pasarnos” las tareas, cosa que aceptaron porque entre otras cosas eran nuestras amigas y sabían que en algún momento *alguien* podía regresar el favor (cosa que sucedió), acto seguido todos entregamos las tareas y accedimos al examen y por supuesto que ¡copiamos en el examen!, al final se trataba simplemente de pasar una prueba hipotética que algunas chicas encontraban fácil de realizar y otros (muchos) no.

La anécdota no es para evidenciar lo fácil que sigue siendo “copiar” y socializar las estrategias para, a fin de cuentas saber algo o salir de una apuración, el propósito es mostrar que aunque la norma es “¡no me copies!” la vida cotidiana escolar hace que sea imposible no hacerlo, y no porque copiar sea bueno, creemos que no lo es, lo que no está bien es aislar los procesos formativos en los estudiantes, si toda la vida ya nos enfrentamos a eso, por qué no ofrecer otra mirada a quienes no han gozado del privilegio de trabajar en grupo en forma organizada y guiada.

En equipo los obstáculos son más fáciles de rebasar, siempre y cuando efectivamente exista un equipo y no un simple muégano de buenos amigos dividiéndose tareas ¡nuevamente aisladas! o un grupo de personas puestas a trabajar juntas a la fuerza.<sup>122</sup>

Si entendemos bien un entorno ecológico como una unidad integrada

---

<sup>122</sup> Me atrevo a realizar estas afirmaciones al encontrar un pensamiento similar en los comentarios que se hacen en el *Report on Climate and Food* publicado por la Academia de Ciencias de los Estados Unidos en donde “García era sumamente crítico de modelo Occidental de especialización en las universidades, lo cual, a su juicio, conducía, por una parte al aislamiento y a la arrogancia y, por otra parte a impedir la cooperación interdisciplinaria” cit. por GARCÍA en *Sistemas Complejos* p. 15.

holísticamente entre “las partes y el todo”<sup>123</sup> debemos decir que particularmente la carrera de sociología no funciona ecológicamente.

¿Por qué? Porque la forma desarticulada y desarticulante del modelo pedagógico obstaculiza la articulación de las partes en un todo coherente.

La conformación de grupos (entiéndase el aula-grupo, la clase) se da sólo con la intención de contener a los estudiantes que ingresan y controlar así la distribución de los espacios físicos, no hay una intención pedagógica en ello sólo una lógica económica de distribución espacial. Los grupos sólo son contenedores no espacios de dinamización colectiva. Ahora bien, continuando con la idea de un entorno ecológico encontramos que el término ecológico se puede llevar al terreno de lo simbólico constituyéndose como *ecologías simbólicas* aquellas que “*tienen que ver con formas de ser, de sentir, de hablar, de relacionarse, de vivir, de decir, con todos los elementos culturales.*”<sup>124</sup>

Dirigir la formación metodológica hacia la construcción de una ecología simbólica que articule las partes con el todo y viceversa, es atender una necesidad inmediata de actualizar la forma en la que aprenden a investigar las cambiantes y complejas relaciones sociales los sociólogos. Si como hemos afirmado hasta ahora la realidad se presenta compleja desde sus distintas percepciones ante la mirada del investigador en formación, las formas en las que éste se acerca a estudiarla no pueden ser menos que orientadas al estudio de la complejidad.

La propuesta de cibercultur@ se nos ofrece como una alternativa para afrontar los obstáculos que vemos en la formación metodológica del sociólogo ya que en ésta convergen distintos elementos que están involucrados en el mapa curricular de la carrera, pero que adolecen de la articulación práctica en la vida cotidiana del estudiante. La cultura de conocimiento, de información y comunicación que se desarrollan en el proceso de desarrollo de cibercultur@ ayuda a entretener la formación desarticulada y la convierten en un proyecto de desarrollo personal del investigador en formación, le permiten articular de manera práctica el conocimiento teórico-empírico y los instrumentos para construir su

---

<sup>123</sup>MAASS, op. cit., p. 255

<sup>124</sup>Id, p.256

objeto de estudio, además de que el proceso se da en formación hacia una cultura de la nosotricación<sup>125</sup>, es decir, grupal. Se respeta la individualidad de cada estudiante pero se le invita a tejer redes de conocimiento distribuido además de agregar algo que consideramos es vital, el enfoque lúdico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación desarrollaremos de manera breve tres ejes que consideramos necesarios para pasar del ¡no me copies!, ¡al vamos a jugar juntos!  
1) la cibercultur@, 2) el enfoque lúdico y 3) el proyecto detonador.

### **3.1. Cibercultur@ como propuesta vinculante del proceso formativo del sociólogo.**

Cibercultur@ ha sido el ejercicio de reflexión de un grupo de investigadores con amplia experiencia en temas como metodología, epistemología, cultura, frentes culturales, representaciones sociales, entre otros. GALINDO, MAASS, AMOZURRUTIA y GONZALEZ<sup>126</sup>, se han dado a la tarea de desarrollar el concepto como categoría de análisis y modelo de investigación-acción. Un acercamiento a la definición de cibercultur@ nos ayudará a desmarcarnos del neologismo que estamos acostumbrados a entender al usar el prefijo *ciber*.

Cibercultur@ viene de la incorporación de tres elementos diferentes y complementarios: *ciber*, *cultur* y “@”. El prefijo *ciber* es tomado del prefijo de origen griego *kyber* que es utilizado para connotar la habilidad de “*generar, incrementar, perfeccionar, mejorar y compartir las habilidades para conducir, dirigir y pilotear relaciones sociales, en un ejercicio de autogestión colectiva, horizontal y participativa*”<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup>LENKERSDORF, Carlos. Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal EN Revista Reencuentro número 033 año 2002, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Pp. 66-74.

<sup>126</sup> Se recomienda ampliamente revisar la literatura de estos autores referida al concepto Cibercultur@ para aproximarse a la visión de conjunto que plantean para abordar investigaciones de corte social. Ver bibliografía.

<sup>127</sup>GONZÁLEZ, Jorge. *Entre cultura(s) y cibercultura(s), incursiones y otros derroteros no lineales*. Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2007, 1ra edición. pp. 221-236.

*Cultur* es tomado en el sentido original de “*cultivo, cuidado, atención y desarrollo* de la palabra “cultura”. La habilidad para pilotarse y dirigirse con otros hacia soluciones más inteligentes frente a los enormes retos de la sociedad del siglo XXI no es un don del cielo: se puede aprender, compartir y cultivar con otros y para otros.

El símbolo de @ es usado para describir un bucle de retroalimentación positivo, un proceso abierto y adaptable que genera respuestas emergentes que surgen de la densidad de las relaciones del sistema y no se reduce a la suma de sus componentes.<sup>128</sup>

Habiendo mostrado el origen y significado de cibercultur@ ahora podemos pasar a enunciar sus elementos constitutivos que son la cultura de conocimiento, la cultura de información y la cultura de comunicación, estos tres elementos que podemos entender como subsistemas ordenados y conectados heurísticamente por procesos de construcción de conocimiento en red, son interdependientes, esto es que para generar cibercultur@ no puede atenderse y cultivar uno solo de los subsistemas, se debe atender a los tres elementos para poder generar conocimiento pertinente y necesario para resolver problemas de orden social y científico.

Para esto, resulta inviable hacerlo en solitario, la cibercultur@ no es una teoría ni un marco metodológico para actuar en soledad ni en solitario, es indispensable el trabajo colectivo, se necesita la sinergia grupal para sacar adelante un proyecto de investigación sustentable, se parte de la idea de que el conocimiento de una sola persona, de un individuo no es suficiente, es necesaria la intervención de los involucrados en determinado problema o situación que se busca transformar para construir el problema a ser investigado y resuelto. “*Al realizarse colectivamente, ayuda a rediseñar las ecologías simbólicas desde los estudiantes y los profesores, hasta las comunidades más desprotegidas socialmente, reconstruyendo sus relaciones...*”<sup>129</sup>

Una característica que consideramos importante de esta propuesta teórica es que no es aplicable, no se le “aplica” a un objeto de estudio, es una propuesta

---

<sup>128</sup>Ibidem.

<sup>129</sup>GONZÁLEZ, et. al. Op. cit. p. 18

dialógica, se dialoga con los involucrados; construye y no impone, y lo más importante, se desarrolla en interacción con los otros. *Desarrollamos cibercultur@ cuando reorganizamos y renovamos nuestra propias formas de entender y relacionarnos con el conocimiento, con la información y con la comunicación.*<sup>130</sup>

Exige de quien la desarrolla la habilidad de cambiar, de aprender, de ser humilde ante el oficio de investigar y no el sabio que acude a predicar. Aquí el investigador transforma y se transforma, cede, adquiere, goza y sufre el proceso de investigar, adquiere el compromiso de ayudar en la sistematización del conocimiento porque como mencionamos, no es él el que tiene el conocimiento, muchas veces la respuesta a un problema ya esta en la comunidad, hace falta platicarlo, dialogar para ordenar la información y comunicarla de forma adecuada.

El investigador más que resolver, escucha y tiene la sensibilidad para convertir la información que llega envuelta de ruido, en información comunicable en un lenguaje claro, no sólo a comunidades científicas curiosas sino también a quienes le apoyaron y en quienes se apoyo para generarla.

El investigador no debe usar una jerga accesible a sólo unos cuantos eruditos y que en otros círculos *no académicos* significaría simplemente ruido, palabras bonitas que suenan importantes pero que carecen de significado para quien las lee o escucha, el oficio de sociólogo entre otras cosas debe ser el devolver la información desordenada y caótica que sistematizó y jerarquizó de forma ordenada y clara a aquellos con quienes la construyó, un pueblo, una comunidad, un grupo de jóvenes, amas de casa, etc., es decir, regresar al público.

A continuación enuncio brevemente los elementos que componen el desarrollo de cibercultur@:

### *3.1.1. Cultura de Conocimiento.*

El oficio de investigar científicamente la realidad social o el conjunto de relaciones sociales que construyen lo que percibimos como “real” requiere del

---

<sup>130</sup>Id, p.26

cultivo de conocimiento, no solo de su acumulación. Implica mantener una actitud reflexiva sobre qué tipo de conocimiento se construye, para qué y para quiénes.

Desarrollar la habilidad de cuestionarse permanentemente sobre el orden de las cosas, de ser curioso, de querer saber más, pero este ejercicio debe hacerse de forma sistémica, es decir, con orden, observando todo el tiempo las partes y el todo como un sistema ecológico.

Todo parte de la premisa de que no podemos separar las formas sociales en que nos organizamos para conocer y para comunicarnos de los productos de la comunicación y del conocimiento. Por ello mismo, al desarrollar colectivamente una atención crítica, y a la vez creativa, sobre las formas de organización que se encarnan en los productos específicos de una comunidad que se propone generar respuestas de conocimiento a problemas prácticos, que se organiza para suscitar, contemplar y generar un renovado *nosotros*, capaz de hacer visibles e incluir todas las diferencias de los diferentes, de escucharlas y apreciarlas en su especificidad con toda la atención individual y colectiva posibles.<sup>131</sup>

Al desarrollar este elemento de la cibercultur@ asumimos que *saber* no es suficiente, que reflexionar no lo es todo, se debe articular con la construcción de sistemas de información que ordenen y potencialicen el uso del conocimiento colectivamente, y que al engarzarse con la cultura de comunicación estamos dando un paso contundente hacia la democratización y uso responsable del conocimiento, un *saber* científico que no se logra insertar en la esfera de lo público es estéril y ocioso. Conocer por conocer o simplemente conocer y no compartir lejos de hacer *nosotros* nos aleja y desenergiza como colectivo. Conocemos para explicar, explicar de forma racional y organizada aquellas zonas o territorios sociales (representaciones sociales) ocupados simbólicamente por “explicaciones” no reflexionadas, más bien autoimpuestas, heredadas, adquiridas por costumbre y no por un ejercicio de reflexión; y explicamos precisamente para liberarlas, para ganar autoderminación ahí donde la doxa nos impone una forma de ver el mundo limitada y limitante.

---

<sup>131</sup> GONZÁLEZ, Jorge. *Primera parte. Por una cultura de conocimiento* en Cibercultur@ e iniciación en la investigación, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/CEIICH, 2007, 1ra. edición, Colección Intersecciones No. 11, p. 31.

### 3.1.2. Cultura de Información.

El conocimiento indudablemente se construye por medio de la información que los agentes pueden asimilar; la relevancia, pertinencia y cantidad de ésta dependerán de lo que el investigador busca averiguar, a su vez, la comunicación depende de la información involucrada en ella y del conocimiento que tenemos de ésta que está en permanente reconstrucción.<sup>132</sup>

Cultura de información es el elemento de cibercultur@ que sistematiza el conocimiento generado de manera individual o colectiva, es el ejercicio de ordenar, seleccionar, jerarquizar e interpretar observables pertinentes. Es en este subsistema donde el investigador o grupo de investigación trabaja la construcción de marcos interpretativos comunes para usar de la forma más eficiente posible la información, ya que lo que entra en el subsistema de información pasa por un filtrado donde de manera colectiva se descarta *ruido* que lejos de informar, aturde y desconcentra del objetivo principal.

Se trata de una mirada que organiza a partir de un código básico, inicial, universal. Tampoco se trata de una organización de leyes de naturaleza relativa, solo válidas para cada nicho. Se trata de construir nuevos *puntos de observación espacio-temporales* desde donde se puedan apreciar nuevas formas y relaciones básicas de organización vital entre observables, diferenciar claramente el tipo de interacciones que susciten propiedades emergentes potencialmente útiles. Puntos de observación que permitan “comprender/explicar” con mayor claridad el momento y las características vitales de los observables dentro de juegos ecológicos.<sup>133</sup>

Es en este subsistema que se utilizan los criterios para la selección de técnicas, instrumentos y dispositivos para capturar la realidad de forma densa y no ingenua, no se trata de contar por contar o de entrevistar “profundamente” a un grupo seleccionado de personas para que digan lo que queremos escuchar, se trata de elegir cuidadosamente las herramientas con las cuales nos vamos a

---

<sup>132</sup> AMOZURRUTIA, José. Segunda parte. Por una cultura de información en Cibercultur@ e iniciación en la investigación, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/CEIICH, 2007, 1ra. edición, Colección Intersecciones No. 11, p. 100.

<sup>133</sup> *Ibíd.* p. 111.

acercar a desmenuzar los aspectos de la realidad que nos dispusimos a conocer.

### 3.1.3. *Cultura de Comunicación.*

Cultura de comunicación es el subsistema que cumple con la tarea hasta ahora poco desarrollada del campo académico mexicano, exponer los resultados. No son pocos los casos en donde vemos que *el final* de una investigación es la presentación de libros que condensan los años de mucho trabajo o los informes ante comunidades académicas de los alcances de tal o cual investigación. Lo que no se ve es el ¿qué sigue?, ya se investigó, ya se “informó” ¿ahora qué? Bajo la perspectiva de cibercultur@, conocer la realidad y construir sistemas de información que nos permitan preguntar a la realidad densamente no son suficientes, hace falta comunicar lo que se hizo, cómo se hizo y quiénes lo hicieron. Cibercultur@ es un ejercicio colectivo, implica la participación de personas con trayectorias de vida diferentes y convergentes, no sólo es la intervención “científica” del investigador la que esta involucrada, es la participación de la gente fuera del campo académico la que también tiene un peso muy fuerte, gracias a las amas de casa, a los jóvenes de bachillerato, a los mineros,<sup>134</sup> los párrocos, las familias y cuantas personas desean participar del ejercicio de construcción del conocimiento y los sistemas de información que lo ordenan.

La comunidad transforma las ecologías, los sistemas y la cultura. Así entonces, es necesaria la formación en ecologías de comunicación, respetando, contemplando y viviendo la diferencia. Los sistemas de información son diferentes y en coordinación con las diferencias construimos un nivel de organización distinta que es una comunidad, donde todos nos necesitamos, -para ello- se requiere generar y facilitar una forma de organización que opera mediante procesos de inteligencia distribuida. Estos procesos producen des-equilibraciones y re-equilibraciones constantes en las estructuras cognitivas de los individuos.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup>El caso de la CEC-La otra min@ es un ejemplo.

<sup>135</sup>MAASS. Op. Cit. p. 310.

Aquí, comunicar es dialogar, exponerse a la crítica constructiva que ayude a entender mejor la realidad que estudiamos, es un ejercicio de búsqueda, de hacer público en el sentido que BURAWOY propone, la cultura de comunicación adquiere relevancia sólo si involucra el placer de escuchar a los demás y dialogar con la diferencia para construir comunidad.

#### 3.1.4. Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC)

Hemos expuesto brevemente los elementos estructurales de la propuesta de cibercultur@, el cómo hacerlo operativo es el tema de este apartado. Nada de lo que dijimos arriba tiene sentido si lo vemos como un trabajo individual, como el producto *del investigador*. Las Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC) son la materialización de desarrollar cibercultur@, en ellas es donde toda la propuesta epistemológica cobra vida. Cada CEC se forma para resolver problemas concretos de la vida cotidiana: el consumo de alcohol en la comunidad, el desabasto de agua, la inseguridad, entre otros. Es entonces que personas desconectadas en sus redes de relaciones concretas comienzan a aprender a investigar apropiándose del capital específico del campo. Esto ayuda a identificarse como una comunidad que emerge y comienzan a producir información con la que se apoyan para definir estrategias de intervención para mejorar sus condiciones objetivas y subjetivas de convivencia.

Al hacer comunidad se esta transformado la forma de conocerse en el mundo, ya no es lo que yo pienso que es bueno o malo, es lo que construimos en concierto con los demás miembros de la comunidad. Por supuesto que trabajar en colectivo implica dialogar, conversar con los otros y estar abierto a escuchar lo que los demás piensan, esto de alguna manera ya nos reconfigura, nos formatea. El conocimiento se hace más complejo en el sentido que GARCIA propone es decir, multidimensional. El problema no es un asunto aislado, se construye bajo la perspectiva de muchas miradas, de muchos sentires, el problema ya no es mío, es de todos y todos lo resolvemos, la carga se hace más ligera y el viaje más placentero. *“Cuando un individuo participa en una Comunidad emergente de Conocimiento reestructura sus ecologías simbólicas de una manera*

*probablemente poco visible, pero, sin duda, contundentemente.*<sup>136</sup>

Las personas que participan de la CEC no solo acuden como un acto parroquial de “cumplir”, se involucran y toman decisiones, transforman su perspectiva sobre la vida cotidiana y no sólo eso, ¡aprenden a darse cuenta que no se daban cuenta! No es un cambio que se logre observar inmediatamente, la apuesta es a procesos de mediano y largo plazo pero con productos a corto plazo, es decir, el cambio se da en dos vías distintas y paralelas.

Al construirse una CEC se esperan productos a corto plazo, bases de datos de información local (censos de recursos naturales, actividades económicas, principales peligros sociales detectados, etc.), una red de participantes de la CEC (todos los miembros de la comunidad que deseen participar en diferentes áreas y momentos), talleres, un acervo que contenga de forma ordenada por la propia CEC distintos observables que contribuyen a conocer más y mejor su historia (fotografías, cuentos, audios, documentos históricos, etc.) y procesos a largo plazo que son básicamente una transformación en los esquemas de percepción valoración y acción de y en la comunidad. En este ejercicio el investigador actúa como un estimulador y a su vez es estimulado por la comunidad, invierte su energía en conocer, sistematizar y comunicar al interior de la CEC y al exterior en el campo académico los resultados que se van alcanzando con forme la CEC avanza en el ejercicio por constituirse en verdad en comunidad.

Presentamos a grandes rasgos la propuesta de cibercultur@ por considerarla no sólo pertinente sino viable en la formación de los estudiantes de sociología, ya anteriormente la cibercultur@ se ha desarrollado tímidamente en la comunidad de la FCPyS, el *Primer Diplomado en Cibercultur@ y desarrollo de proyectos de investigación, junto con las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Políticas y Sociales*<sup>137</sup> es un ejemplo. A la propuesta le agregamos un elemento que si bien esta implícito en cibercultur@, deseo exponer de forma explícita: el juego.

---

<sup>136</sup>MAASS, Op. cit. p. 322.

<sup>137</sup> GONZÁLEZ. et. al., Op. cit. p. 29

Aprender jugando que no es sinónimo de irresponsabilidad o de no tomar en serio la formación profesional, sino precisamente porque se requiere responsabilidad y seriedad en la formación de quienes al ejercer la sociología deberán tener claro su papel como mediadores y detonadores de procesos, es que jugando –y aquí expondremos– el proceso de aprender se hace más contundente, ameno, rico, gozoso y perdurable. Me gustaría usar la analogía del fútbol para ejemplificar nuestro punto.

El juego es una cosa muy seria, hay intereses -valga la redundancia- *en juego*, los jugadores se preparan profesionalmente para dar lo mejor de ellos, hay reglas que cumplir, también escaramuzas para *darles la vuelta*, se disputan premios, estímulos y prestigio. Se goza, se sufre, se llega a la violencia física, verbal y simbólica por el juego de fútbol, se crean ídolos y hay una gran industria que mueve billones de dólares anuales y todo por un “simple” juego de noventa minutos donde todos o la gran mayoría de los involucrados (directivos, medios de comunicación, jugadores, aficionados) simplemente se divierten haciendo algo serio. Así las cosas, es que la formación profesional del sociólogo debemos hacerla gozosa y no dolorosa, cambiar la leyenda de “las letras con sangre entran” al “jugando no sólo las letras entran, se hace oficio”.

### **3.2. Un giro epistémico, aprender jugando.**

Al plantear la idea de *giro epistémico* lo que queremos es motivar la reflexión del lector, es sacudir *la doxa* con la que se está acostumbrado a nombrar el mundo. Esta sección es una invitación a imaginar, a pensar otros caminos posibles y no cerrarnos a la idea de lo “normal” o lo “bueno”, invitamos a tener todo el tiempo en la mente la pregunta: ¿por qué no? mientras se leen estas líneas.

Jugar es algo que todos sabemos hacer relativamente bien, somos buenos en algún juego en particular o tenemos ciertas habilidades que nos ayudan a desempeñarnos bien en algo. El juego no es ajeno a nadie, o por lo menos queremos pensar que así es, *jugar* en esta primera aproximación lo entendemos como toda actividad que realizamos por el placer de hacerla: bailar, saltar, cantar,

jugar videojuegos, patinar, leer, tocar música, escribir, ver películas, cocinar, caminar, escalar, y un largo y sin fin etcétera. Lo que notamos es que todas estas actividades y las que le vengan a la mente al lector pueden ser vistas como trabajo o como juego y al final ambos puntos de vista son válidos, desafortunadamente se le da una importancia social mayor al concepto de trabajo.

¿Por qué? Por que el modelo neoliberal que gobierna la mayoría de los estados-naciones desde el siglo XX condiciona el concepto “trabajo” como el depositario del significado de “orden”, “control” y “progreso”. Nadie imaginaría que el progreso se da “jugando”, se trabaja para progresar, para superarse y eso necesariamente tiene que llevar un poco o mucho dolor “para que sepa (de sabor), sino, no sabe”.

Se sufre para obtener algo, esto también tiene que ver con la percepción judío-cristiana de la penitencia, del castigo y la redención, uno sufre para obtener un beneficio a largo plazo. ¿Y el juego? ¿En dónde esta en todo esto? Es algo secundario, es algo que si tiene importancia pero por lo regular es menos.

ROBINSON<sup>138</sup> en su plática de la TED del año 2006, señala que la mayoría de los países -si no todos-, comparten una jerarquización semejante en la tabla de contenidos en materia escolar, así pues, vemos como las matemáticas y las lenguas encabezan la lista de importancia mientras que las humanidades se mantienen en segundo plano y hasta el final, el arte, la música, el drama y la danza.

Es claro que el sistema esta orientado hacia la configuración del *homo faber* productivo y eficiente y no hacia el desarrollo del *homo ludens*, productivo y eficiente también pero bajo otra lógica<sup>139</sup>. Las artes y humanidades no pierden su jerarquía social, son importantes siempre y cuando se entiendan como diversiones, pasa tiempos y no como profesiones, no como algo que te hará ser productivo. Jugar se limita al campo de lo informal, de lo que uno hace para olvidarse del trabajo.

---

<sup>138</sup>Sir Ken Robinson, Las escuelas matan la creatividad. Enlace disponible en: [http://www.ted.com/talks/lang/en/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) FECHA DE CONSULTA 3 marzo 2012.

<sup>139</sup> Cfr. LÉVY-BRUHL, Lucien, *El alma primitiva* y HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*.

El sentido común nos dice que trabajar esta bien, es lo que uno hace para ganarse la vida, lo que *se tiene que hacer* si se quiere *ser alguien*. Aquí valdría la pena hacer una distinción entre *empleo* y *trabajo* que tuve ocasión de discutir con un hombre que en aquel entonces –el año de 2005- era mi jefe, un neoyorquino que yo pensaba estaba loco porque siempre se la pasaba riendo y viendo la vida muy alegre y no desaprovechaba la oportunidad para salir corriendo a bailar y dar de brincos. Yo decía: “un hombre de cincuenta años que aguanta la fiesta más que yo (diecinueve años), ¡no puede ser!”, él me dijo que veía la vida tan positivamente porque trabajaba en lo que amaba, y que los empleos que había tenido a lo largo de la vida le habían permitido hacer su trabajo.

Entonces *empleo* podemos distinguirlo de *trabajo*. Empleo es todo aquello en lo que invertimos energía y tiempo de nuestras vidas para obtener un beneficio económico que nos permita tener un nivel de vida acorde con nuestras expectativas y limitantes. Trabajo es la actividad para la que nos preparamos toda la vida, es lo que hacemos para darle sentido a nuestra existencia y no necesariamente viene acompañada de una remuneración económica. Mi jefe continuó diciéndome (en inglés): *My work it's more important than my job but my life it's more important than my work.*<sup>140</sup> Y todo este relato es pertinente por lo siguiente.

En su trabajo *La identidad profesional de los sociólogos*<sup>141</sup>, MACHUCA expone que muchas veces el trabajo dentro de la formación de los sociólogos es visto como algo terrible y de sufrimiento<sup>142</sup>, particularmente a la hora de elaborar un trabajo final (tesis), se aprende a sufrir. Pero no podemos decir que la formación profesional sea dolorosa del todo, tendemos a recordar lo bueno, las redes que tejemos fuera del aula, los amigos que hacemos fuera y dentro del salón, las fiestas a las que vamos los viernes saliendo de la Facultad, las salidas de campo, es decir todo el lado subjetivo de la formación profesional se goza, se tienen relaciones amorosas, se conoce gente, se debate, se pelean, se encontentan y todo a la distancia se ve como enriquecedor, algo que se disfrutó.

---

<sup>140</sup>Tr. Mi trabajo es más importante que mí empelo pero es más importante mi vida que mi trabajo.

<sup>141</sup>MACHUCA, Op. cit. pp. 86-88.

<sup>142</sup>Ibíd. 87.

En cuestión de “los temas académicos”; la entrega de trabajos, los resúmenes de libros, las lecturas obligatorias de centenas de capítulos de libros pesadísimos (en temas teóricos, otros en verdad pesados físicamente), fotocopias y más fotocopias, también son vistas como enriquecedoras pero sufridas. La pregunta que nos hacemos hasta aquí es, ¿necesariamente la formación académica tiene que sufrirse, padecerla pero agradecerla? Creemos que no.

Replantear la formación profesional primordialmente como un juego, un *jugar a ser profesional* prepara más densamente al sociólogo no para *ejercer*, lo prepara para apasionarse de su trabajo, de esa actividad que le llena el espíritu y le da sentido a su vida, es formar esquemas de percepción, de acción y de valoración acorde con la intensa y cambiante vida social que enfrentamos hoy día.

El objetivo del juego no es obtener un producto, sino la actividad misma, lo que permite que los niños no tengan que terminar lo que está haciendo para gozar la actividad con la contemplación de los productos, sino que gozan todo el tiempo, independientemente de los productos que obtenga, a tal grado que aunque el producto no sea agradable (como perder un partido de fútbol por goliza) el interés por seguir jugando se mantiene, y si el producto es agradable las ganas de continuar la actividad e intentar otras se incrementan.<sup>143</sup>

Esta cita nos muestra algo importantísimo, transitar a una pedagogía del juego es pasar de una formación orientada a productos, a una orientada a procesos. Preparar sociólogos para entregar informes, preocupados más por la cantidad que por la calidad es descuidar los procesos muchas veces subjetivos en los cuales se embarca el sociólogo en formación y en ese viaje por convertirse en sociólogo no en pocas ocasiones se naufraga porque se perdió el norte. Se nos podrá objetar que el enfoque lúdico esta bien para los niños pero para quienes empiezan su formación profesional en la universidad las cosas no pueden ser de esa manera.

---

<sup>143</sup>ARMENTA, Hugo. *Aprendiendo a enseñar a aprender a aprender*, México, Dinamismo Juvenil, 2000, 1ra. edición, pp. 78.

Anticipándonos a esta objeción podemos decir que en las ideas desarrolladas en el apartado anterior y las ideas más arriba expuestas, divertirse es la única forma en la que el conocimiento puede adquirir sentido.

En una ocasión, una compañera que participó del grupo de Metodología II - el cual asistí-, me comentó sumamente angustiada que no había entendido nada de *Economía y Sociedad* de WEBER, que la habían puesto a leer el libro y no entendió nada, su angustia era tal que se cuestionaba sobre su capacidad de convertirse en socióloga. Yo le dije que quizá sería buena idea no abordar la lectura directamente, que se acercara a autores que explicaran la lógica del libro y que con eso podría abordarlo con más seguridad. Ese es un método que yo uso cotidianamente, sin embargo esa no fue mi preocupación. Al despedirme de ella, la idea que me rondó la cabeza fue, ¿Qué será más preocupante, que ella “no le haya entendido a WEBER” o que ella no supiera para qué sirve WEBER en su vida cotidiana y en su formación sociológica?

La angustia y el sentimiento de terror hacia los autores consagrados vienen de una imposición de marcos conceptuales distintos al de los estudiantes, si como afirma MACHUCA<sup>144</sup>, la mayoría de los estudiantes llegan sin saber mínimamente qué es la sociología, el escenario se torna más difícil.

Enseñar bajo los esquemas tradicionales (las letras con sangre entran) y reformistas (las letras con tecnología entran)<sup>145</sup>, difícilmente habilitan al estudiante para apropiarse del conocimiento, simplemente es guardarlo en el sentido que FREIRE habla de educación bancaria.

Desde una perspectiva lúdica:

Hay una aceptación natural de los límites y obstáculos que se enfrenta, y en lugar de percibirlos como enemigos se les toma como elementos que le dan mayor interés al juego en tanto que retan a los participantes. Por eso las reglas y límites que se imponen en los juegos no producen rebeldía o molestia en l@s jugador@s, sino creatividad, maña, habilidad, desarrollo. En un juego l@s jugador@s se obsesionan fascinad@s y felices por descubrir “trucos” de la realidad para comprenderlos, dominarlos y utilizarlos como herramienta de la

---

<sup>144</sup> MACHUCA, Op. cit. p. 83

<sup>145</sup> ARMENTA, Op. cit. p.17

propia voluntad...Los obstáculos en el juego, en lugar de provocar frustración, provocan la estimulación del desarrollo integral con el fin de alcanzar las condiciones para enfrentarlos y resolverlos.<sup>146</sup>

Regresando a la reflexión sobre la frustración que sintió esta chica por “no entender a WEBER”, observé que la concentración de los esfuerzos físicos e intelectuales por la producción de trabajos escolares (exámenes, exposiciones, tareas, ensayos), agota las energías de los estudiantes y el enfoque lúdico se traslada únicamente a la parte emocional de los estudiantes, se usan las estrategias del juego para relacionarse con los demás compañeros, para ir a las fiestas, para no asistir a una clase en particular porque resulta más estimulante platicar entre iguales (cuates, compas, amigos) que con profesores, “*es más rico salir con los amigos que estar dos horas en una clase que ni le entiendo*”.

El problema no está en la mala distribución de la energía social de los estudiantes sino en la falta de estímulos creativos que los apasionen y los lleven a emprender retos al interior del salón de clases, muchas veces el reto se reduce a pasar el examen, exponer “bien”, a afirmar las ideas del profesor o simplemente entrar a la clase para expresar que no se está de acuerdo con el punto de vista del profesor. Difícilmente vemos que la estimulación al interior del salón se lleve afuera de la universidad, los estudiantes se enfrentan a angustias, temores y zozobra ahí, donde su formación sociológica debería darles los elementos para antes que salir a resolver problemas de otros, *mirar al interior de su condición social y aprender a darse cuenta que no se daban cuenta*, a mirar científicamente sus propias situaciones de conjunto que los llevan a enfrentar de mejor o peor manera su formación académica.

Recurriendo a un refrán popular decimos que el estudiante aprende a ver la paja en el ojo ajeno y no la viga en el propio.

Esta concepción lúdica que tratamos de desarrollar aquí es el resultado de observar durante mi ejercicio como profesor asistente del curso de Metodología II 2011-2 la pasión y el gusto que desarrollaron los estudiantes durante las

---

<sup>146</sup>Id. p. 78.

dinámicas que planteó la profesora titular y el profesor invitado. Era simplemente jugar a creerse el oficio de investigar. Jugar a ser un profesional con la seriedad que eso implica, reportar por escrito la justificación de sus investigaciones, el desarrollo y sus conclusiones preliminares.

Durante el curso trabajamos textos e ideas de MARX, GIDDENS y BOURDIEU principalmente, no para que memorizaran los textos sino para que le dieran orden a las ideas de los estudiantes y pudieran reportar qué de los textos les sirvió para capturar el fragmento de realidad que investigaron.

Con esto queremos decir que no planteamos el enfoque lúdico como un a priori, lo planteamos porque empíricamente lo contrastamos. Se trabajó bajo esta lógica con ese grupo de metodología y los resultados inmediatos los consideramos muy positivos.

Divertirse haciendo oficio no es sinónimo de irresponsabilidad o de tomarse a la ligera “el trabajo”, es simplemente abordar la profesión con pasión sin dejar que la bancarización y la burocratización de las instituciones educativas merme el deseo por investigar. Creemos que si al estudiante en formación se le guía hacia una formación de cultura de investigación estaremos cumpliendo con una necesidad urgente de *formar investigadores profesionales* especializados en sociología que sean capaces no sólo de ser “profesionales” o “docentes” sino estaremos formando en el nivel máximo, la investigación; oficio poco abordado por ser percibido como algo de unos cuantos elegidos, de los que si leen y escriben mucho, de grandes mentes reflexivas.

El enfoque lúdico le da las herramientas al sociólogo para saber que eso que se piensa es “de unos cuantos” en realidad es una ilusión construida. La investigación como vimos en el apartado de cibercultur@ no se da solamente al interior de la vida académica, es principalmente con la gente y desde las comunidades donde la investigación adquiere sentido porque bajo una perspectiva lúdica el investigador en formación se nutre de dos elementos: a) el diálogo y b) la comunidad. No se juega si no se dialoga con los otros que también juegan, y no se juega y dialoga sin hacer comunidad. Si extramuros usamos el juego para relacionarnos fraternal y amorosamente ¿por qué no hacerlo al interior de la academia? Jugar a aprender.

El juego provoca la socialización profunda y el aprendizaje del trabajo en equipo de una manera natural, al experimentarse claramente las ventajas de actuar organizadamente en equipo...El juego no sólo estimula la construcción del conocimiento, sino que nos permite mantener o recuperar el equilibrio emocional...El juego no es un trabajo gracioso, ni el trabajo un juego complicado, son dos cosas profundamente diferentes que en esencia se oponen.<sup>147</sup>

Finalmente jugar es aprender de forma más real -más bien verídica-, no impuesta desde afuera sino desde y con las aptitudes del estudiante, no es infantilizar al estudiante, es la forma con la cual aprendimos lo más básico: hablar, caminar, correr, socializar. Jugando creamos, y lo sentimos natural y fácil, investigar profesionalmente no es diferente. El juego cambia, las reglas son más precisas, el juego se hace más complejo pero al final puede ser una empresa que cambia el enfoque del obstáculo, ya no como una traba, con el juego se hace un desafío a superar.

### **3.3. El proyecto detonador como eje vinculante.**

El tercer elemento que encontramos necesario para el giro epistémico no solo del enfoque individualista al grupal sino también como eje articulador de la formación integral del estudiante de sociología es el *proyecto detonador*. Este proyecto detonador es el que en distintos momentos de la formación profesional del sociólogo le permitirá articular de forma real una temática que puede bien convertirse en un proyecto recepcional o bien cambiar, abandonarse, profundizarse, dejarlo en pausa pero siempre sirve para hacer operativo el conocimiento que adquiere y construye el estudiante.

El proyecto detonador como lo entendemos aquí es un ejercicio dialéctico en donde el estudiante articula lo aprendido en el aula con un tema propuesto por él mismo, un tema que puede y debe surgir de un problema práctico detectado por el estudiante en su entorno, ¿por qué? Porque de esta manera logramos dos objetivos. 1) Vincular el trabajo académico de asimilación y reflexión de

---

<sup>147</sup>Id. p. 82.

conocimiento teórico sociológico y 2) preparar al estudiante para su incursión en problemas reales cercanos a su cotidianidad que permitan ejemplificar el enorme potencial del uso de su formación profesional en la generación de conocimiento para resolver conflictos de diferentes magnitudes.

El proyecto detonador como lo dice, detona tempranamente en el estudiante su deseo por investigar y efectivamente hacerlo. No se trata de abarcar las grandes categorías sociológicas como pobreza, religión, educación, salud, etc.

El proyecto será un laboratorio de experimentación donde las aproximaciones sucesivas a un posible problema de investigación se conviertan en la guía para emprender la formación sociológica en la práctica, sin esperar a que el estudiante tenga una base mínima de conocimiento sociológico (creemos que ya la tiene).

Lo que el proyecto debe fomentar es el deseo por saber algo de determinada situación; pequeña, local, manejable para poder sentir -más bien sopesar- la magnitud y el peso que tiene la intervención sociológica en las diversas realidades sociales en las que el estudiante ya esté inmerso y así ampliar el espacio conceptual y el árbol de búsqueda<sup>148</sup>, esto claro entretelado con lo que mencionamos anteriormente, un enfoque lúdico y el desarrollo de cibercultur@ en todo momento.

### **Los pies en la tierra, la mente en los problemas.**

En algunos momentos parecería que las ideas desarrolladas en este apartado salen de lo convencionalmente correcto y se podría pensar que es un castillo en las nubes, edificado con ladrillos de nitrógeno y cemento de oxígeno y argón. Pero no es así, como afirmamos a lo largo del texto, aprender jugando no es terreno privilegiado y exclusivo de los niños. Los jóvenes y adultos que acceden a la educación superior también tienen este derecho. Pensar en problemas y no en calificaciones es tener bien puestos los pies en la tierra, ya que si dejamos de preocuparnos por sacar una calificación que sancione que

---

<sup>148</sup>GONZÁLEZ, et. al., Op. cit. pp.63-65

efectivamente sabemos o no (o aparentamos saber), y nos ocupamos por resolver los problemas más inmediatos que nos acontecen como hijos, padres, estudiantes, hombres y mujeres que contribuimos a la producción y reproducción de nuestra vida social; la formación profesional tendrá todavía más sentido y será mucho más gozosa, contundente y pertinente.

Lo que intentamos hasta este punto es ofrecer al lector algunas ideas que estimulen la reflexión e irriten de alguna forma y sacudan la perspectiva que cada uno tiene de su formación como profesional de la sociología. La siguiente sección trata los cómo, ¿cómo articulamos y hacemos operativas las ideas hasta ahora expuestas? Esto es el tema que desarrollaremos en el siguiente y último apartado de esta tesis.

### **TERCERA PARTE: LA MATERÍA DE METODOLOGÍA COMO ARITICULADORA DEL PROYECTO FORMATIVO DEL SOCIOLOGO.**

*You can't have freedom of discourse in an environment where some people are never allowed to speak up.  
You can't pretend to value community when some members are treated as if they are disposable.*

*Barbara Ehrenreich*

#### **4. NO HAY UNA SOCIOLOGÍA ÚNICA Y PARA SIEMPRE, SE RECREA Y SE TRANSFORMA.**

Jugando con las palabras de LAVOISIER y luego de recorrer en los apartados anteriores diversas ideas en torno a la formación profesional de los sociólogos afirmo: no puede haber “una sociología” o “La Sociología”. Ésta se recrea constantemente en cada generación de estudiantes que ingresan a la carrera y que se desarrollan en ella, y por tanto se transforma, cada sociólogo formado en la universidad aporta su personal forma de hacer sociología, si bien es cierto que la gran mayoría compartimos escuelas de pensamiento, conceptos e instrumentos, cada uno de nosotros los asimila de acuerdo a su contexto histórico, su marco epistémico general y sus propias inquietudes personales y profesionales.

En este apartado final expongo una sociología relativamente nueva pero que no tiene nada de única ni original y sin embargo considero necesario desarrollar. La sociología pública que expone BURAWOY se nos presenta como un ejercicio que combina todo lo que hemos expuesto hasta ahora: el enfoque dialógico, la perspectiva lúdica, la construcción de públicos y la vigilancia del quehacer sociológico, todo combinado para refrescar la moral y el espíritu de quienes escogimos esta profesión, mejor dicho este oficio.

Expondré brevemente algunos puntos de la cronología de la historia de la FCPyS y la carrera de sociología para ubicar la pertinencia de enfocarnos en el desarrollo de sociología pública y como un simple cambio de perspectiva nos puede ayudar a, con muy poco, desatar procesos profundos de cambios sustanciales en la perspectiva de los actuales estudiantes y de las próximas

generaciones que ingresen, a fin de lograr no sólo incentivar el egreso y la titulación, sino lo más importante, formar sociólogos apasionados por su oficio y por la vida.

En este apartado pongo a consideración no *el fondo* del mapa curricular, simplemente *la forma*. La sociología cambia porque la sociedad cambia, el sociólogo cambia porque su vida cambia, la formación profesional del sociólogo cambia porque el oficio así lo demanda. Como dijera un muy querido profesor “*La forma también es contenido*”. En este trabajo planteamos al final precisamente eso.

#### **4.1. Cronología breve de la historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM<sup>149</sup>.**

En el año 1949 don Lucio Mendieta y Núñez emprende la idea de formar una asociación que agrupe a profesionales de la ciencia social que impulsen la investigación de los problemas del México post-revolucionario. Previamente, durante un viaje académico por Europa participa en lo que fue la reunión para organizar la Asociación Internacional de Sociología, a su regreso a México funda la Asociación Mexicana de Ciencia Política y la Asociación Mexicana de Sociología.

En este viaje don Lucio Mendieta y Núñez en calidad de director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM es invitado por la UNESCO a visitar las universidades que ésta consideraba eran los ejemplos a seguir para posibles modelos a replicar en América Latina. La Segunda Guerra Mundial aún estaba fresca en la memoria y el sistema-mundo se encontraba recuperando de los estragos sufridos hacía no más de un lustro de distancia. La directriz era crear escuelas especialistas en el análisis de los fenómenos sociales, centros de

---

<sup>149</sup>Para este apartado he utilizado como principales fuentes de información el portal de la FCPyS de la UNAM [http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/sobre\\_ces.php](http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/sobre_ces.php) También y principalmente OLVERA, Margarita. *Una contribución a la historia disciplinar. La fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales*. EN Revista Sociológica, año 19, número 55, mayo-agosto de 2004, pp. 49-78 EN LÍNEA <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5503.pdf>

estudio que ayudaran a entender cómo se estaba reestructurando el tejido social en el nuevo mundo emergente del conflicto bélico.

Era una exigencia de la UNESCO que cada país contara con este tipo de escuelas y por consiguiente que los profesionales egresados de éstas fueran capaces de enfrentar el reto de explicar cómo se gestaban las relaciones sociales al interior de cada país y cómo éstas daban pie a los nuevos escenarios de la vida social mundial, aún era temprano para dilucidar las revoluciones socialistas de Corea y Cuba y los movimientos sociales mundiales de mayo de 1968 pero la semilla ya estaba plantada. México tendría profesionales de las ciencias políticas y sociales para explicar y ofrecer soluciones a estos fenómenos.

Los modelos para la nueva escuela de estudios políticos y sociales de la UNAM fueron: el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de París, la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de la Universidad de Londres y la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lovaina en Bélgica; sin embargo como acertadamente señala el profesor Sergio Colmenero, también fueron estudiados otros modelos como los de: el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Toulouse, el Instituto de Estudios Políticos de Madrid, la Facultad de Ciencia Social y Política de la Universidad de Florencia y la Escuela libre de Sociología y Política de São Paulo, Brasil.<sup>150</sup>

En 1951 tras la aprobación (no sin oposición) del Consejo Universitario se crea la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales con la Licenciatura en Ciencias Sociales, antecedente de la sociología. A la par que la Universidad Nacional echaba a andar los motores del desarrollo de las ciencias sociales, El Colegio de México creaba el Centro de Estudios Sociales. En esa misma época El Fondo de Cultura Económica publica las primeras obras traducidas de los padres fundadores de la sociología. SIMMEL, DURKHEIM, PARETO, entre otros.

El inicio de la Facultad fue difícil, al no tener profesionales claramente formados en ciencias políticas y sociales, la dirección de la institución debió elegir profesores de las Facultades de Filosofía y Derecho para llevar las cátedras de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales. Esto marcará claramente el rumbo

---

<sup>150</sup> COLMENERO, Sergio. *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-2001*. México, UNAM, 2003, 1ra. Edición. p. 41

durante las primeras dos administraciones, las del licenciado Ernesto Enríquez Coyro (1951-1953) y la del doctor Raúl Carrancá y Trujillo (1953-1957), El plan de estudios y el perfil de los estudiantes estaba orientado hacia la jurisprudencia, al ser toda la planta docente juristas, economistas y filósofos era difícil que se diera de otra manera. Es hasta la dirección de don Pablo González Casanova (1957-1965) que la Escuela da un giro de ciento ochenta grados. La formación predominantemente interdisciplinar y más cercana a la sociología<sup>151</sup> de don Pablo González Casanova tubo un gran impacto en la transformación de la escuela, en su gestión se dio la apertura a nuevos docentes con formaciones propiamente en las ciencias políticas y sociales: historiadores, politólogos, sociólogos. Su paso por la entonces ECPyS permitió que las posteriores administraciones tuvieran un piso estable donde continuar los avances y modificaciones para formar nuestra hoy FCPyS. Posteriormente asume la dirección del Instituto de Investigaciones Sociales (1966-1970) y se enfoca en la producción de investigaciones de corte sociológico siendo *La Democracia en México* un texto icono de aquella época. Es en este periodo que la carrera de ciencias sociales cambia propiamente a sociología.

Mientras, al interior de la Universidad Nacional la FCPyS se iba abriendo paso como la vanguardia en la formación, la investigación y la docencia de la sociología en particular y de forma general en las otras cuatro carreras que ofrece: Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación y Relaciones Internacionales, el país académicamente también crecía y se expandía.

En algunos momentos históricos la participación de los profesores y de los estudiantes en la toma de decisiones ha sido paritaria, en la administración del licenciado Víctor Flores Olea (1970-1975) y del licenciado Julio del Río Reynaga (1975-1979 primer director egresado de la escuela) respectivamente se realizaron reformas al plan de estudios, en éstas la participación de la comunidad académica (estudiantes y profesores) fue muy nutrida, ejemplo de la capacidad de la escuela de resolver los problemas al interior de la institución<sup>152</sup>.

---

<sup>151</sup> Ibíd. Pp. 80-83.

<sup>152</sup> Ibíd. p 156-158 y 193-199

En esos años se funda la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) 1974, con tres sedes en la Ciudad de México, todas ellas cuentan con programa de sociología, dos años más tarde, en 1976 la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, inaugura su sede en México y es entrada la década de 1970 y 1980 que la sociología adquiere un estatus de prestigio y se crea en la mayoría de las universidades estatales públicas y privadas programas de sociología.

Los intentos de una dirección colegiada<sup>153</sup> que durante la administración del licenciado Antonio Delhumeau Arrecillas (1979-1981) parecían llegar a su clímax se vieron mermados y nuevamente la Facultad tomó rumbo en otras direcciones.

Tras la renuncia del profesor Antonio Delhumeau Arrecillas la Facultad entra en lo que sería su primera gran crisis como institución académica. La gran participación de la comunidad de ciencias políticas en la vida interna de la escuela estaba comenzando a desviarse del quehacer científico y académico para devenir lo que más adelante el maestro Raúl Cardiel Reyes llamaría una “levantada en armas”<sup>154</sup>.

La que hasta ese momento era una institución académica enfocada en la formación científica de especialistas de la vida política y social se había convertido en palabras del maestro Cardiel Reyes en una comunidad de representatividad política más que académica<sup>155</sup>. La escuela había perdido el rumbo científico-académico inclinándose más hacia el populismo político. “*Una Facultad como la nuestra se debe caracterizar por ser pensante, por analizar, por no huir a los problemas por la puerta fácil de los aplausos y las aclamaciones superficiales.*”<sup>156</sup>

Durante la dirección del maestro Cardiel Reyes (1981-1983) se gestionó la construcción de las actuales instalaciones de la Facultad, esta obra y los esfuerzos del maestro por regresar a la normalidad la vida interna de la Facultad fueron los ejes de anclaje de su gestión, sin embargo, sus esfuerzos no fueron suficientes para contener el clima de incomodidad que vivía la comunidad de la

---

<sup>153</sup> Ibíd. p. 224, 225 y 244-251.

<sup>154</sup> Ibíd. p. 261

<sup>155</sup> Ibíd. p. 267

<sup>156</sup> Ibíd. p. 266

Facultad (los ánimos estaban calientes) y en el año 1983 presenta su renuncia<sup>157</sup> dando paso a un nuevo período de dirección encabezado por el doctor Carlos Sirvent Gutiérrez.

Durante la gestión del doctor Sirvent Gutiérrez (1984-1988) se concluyen las obras de construcción de las nuevas instalaciones de la Facultad al oriente de Ciudad Universitaria, el 8 de noviembre de 1984.<sup>158</sup> La nueva sede fue inaugurada por don Pablo González Casanova. En esta administración no se dan cambios relevantes en la estructura de los planes de estudio, si bien se revisaron y propusieron algunos cambios sobre todo con los temas de titulación e idiomas no se tocó el plan de estudios de forma sustancial.

Lo que llama la atención de este período es la gestión del CEU (Consejo Estudiantil Universitario), durante esta gestión y bajo la rectoría del doctor Jorge Carpizo, la Universidad en general sufre su primer gran crisis después de 1968. Los cambios propuestos por el CU (Consejo Universitario) en cuanto a cuotas y pase automático despertaron en la comunidad universitaria innumerables manifestaciones a favor y en contra. Las manifestaciones en contra pesaron más y llevaron a una serie de movilizaciones masivas al interior y exterior de la Universidad que desembocaron en el estallamiento de la huelga el 29 de enero de 1986<sup>159</sup>. La huelga ayudó a abrir canales de discusión con las autoridades universitarias y permitió la cancelación de las reformas que el Consejo Universitario había aprobado un año atrás.

Bajo este clima de ánimos calientes, es electo el doctor Ricardo Méndez Silva (1988-1992) para ocupar la dirección de la FCPyS. La gestión del doctor Méndez Silva estará atropellada por los recientes eventos de la huelga de 1986 y las inconformidades que sobrevivieron posterior a las resoluciones del Congreso Universitario, si bien en el congreso se echaron abajo las reformas que afectaban el pase directo y el aumento de las cuotas de inscripción, al interior de la FCPyS permanecía la inconformidad.

---

<sup>157</sup> ibíd. p. 283-284.

<sup>158</sup> Ibíd. p. 293.

<sup>159</sup> Ibíd. p. 331.

Como bien señala el profesor Sergio Colmenero este período fue de reflexión, se reactivaron los debates sobre los planes de estudio y los problemas que ya se tenían ubicados de la titulación; sin embargo, no se concluyó en nada estos proyectos de reflexión y fue hasta la siguiente administración que se retomaron estos temas.

En febrero de 1992 el doctor Juan Felipe Leal y Fernández (1992-1996) es designado como el nuevo director de la Facultad y con su gestión se dan los primeros cambios importantes en los planes de estudio. Es en este período que se genera la primera base de datos de los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de la Facultad, los posgrados se promueven para la incorporación al padrón de posgrados de excelencia del CONACYT<sup>160</sup>. En total se crearon 17 proyectos de planes de estudio, éstos deberían entrar en vigor hasta 1997. El doctor Leal y Fernández termina su periodo al frente de la Facultad dejando el camino llano para la implementación de los cambios, este será el trabajo que continuará la doctora Cristina Puga Espinosa.

En 1996 la doctora Cristina Puga Espinosa es designada como directora de la Facultad, convirtiéndose en la primer mujer en hacerlo. Su proyecto además de continuar con ánimos de conciliación tras los años de conflicto, era concluir los cambios en los planes de estudio que había iniciado el doctor Leal y Fernández. El 8 de agosto de 1997 tras la sesión del Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales (CAACS), los planes fueron aprobados y puestos en marcha en la generación 98-1<sup>161</sup>. Además de continuar el camino de la institucionalización de la vida interna de la Facultad, se dio continuidad a la ampliación de los programas que se desarrollaban como los de vinculación a través de convenios con diversas instituciones académicas a nivel internacional y nacional, además de instancias gubernamentales, gobiernos estatales, empresas privadas y el sector civil. Hacia el cierre de su gestión se creó la página WEB de la Facultad siendo esto el paso a la era digital de la información.

---

<sup>160</sup> *Ibíd.* p. 377.

<sup>161</sup> *Ibíd.* p. 461.

Tras la exitosa y normalizadora administración de la doctora Puga Espinosa vino la administración del doctor Fernando Pérez Correa (2000-2008). Esta administración inició con la mayor crisis que ha atravesado la Universidad, la huelga estudiantil de 1999. Luego de los diez meses que duró la huelga, la Universidad estaba fragmentada y confrontada. La FCPyS no era la excepción, la comunidad estudiantil en general estaba a la defensiva y en algunos sectores se mantenía una actitud hostil hacia las autoridades universitarias, bajo estas circunstancias toma la dirección el doctor Pérez Correa. A través del *Plan de Desarrollo 2000-2004*<sup>162</sup> reactiva la vida académica y lleva poco a poco a la normalidad institucional, le tomarán ocho años a la Facultad reajustarse a los cambios que trajo la huelga estudiantil.

Tras la conclusión de la administración del doctor Pérez Correa, la Junta de Gobierno de la UNAM designa al doctor Fernando Castañeda Sabido como el actual director de la Facultad en el periodo 2008-2016. Con la entrada del doctor Castañeda se dan algunos cambios significativos en la organización de los programas de estudio, principalmente se le ha dado gran impulso a las modalidades de educación abierta y a distancia, ha aumentado el número de profesores investigadores en la Facultad, se ha establecido el Consejo Editorial de la Facultad para darle orden e impulso a la producción de las revistas, libros y cuadernos que se realizan. También durante su gestión se han remodelado gran parte de las instalaciones de la Facultad, se han ampliado los edificios de salones para clase, se creó el jardín digital y se ha ampliado la cobertura de la red RIU (Red Inalámbrica Universitaria) en todo el plantel.

Esta breve recapitulación de los diferentes ciclos administrativos que ha tenido la FCPyS nos permite observar que desde su creación ha estado permanentemente en construcción académica e ideológica, cada administración ha permeado de su particular visión de las ciencias sociales el rumbo de los planes de estudio, cada uno de éstos dando respuesta a los problemas sociales que la contemporaneidad demandaba.

---

<sup>162</sup> Ibíd. p. 571-574.

Ha atravesado diferentes momentos que van de la formación predominantemente teórica a la práctica y en tesis diversas se han formado en poco más de seis décadas decenas de generaciones de profesionales de la ciencias políticas y sociales.

Ha sido en cada administración de la Facultad ejercicio obligado reflexionar sobre la formación de los estudiantes y sobre los contenidos que los planes de estudio deben de tener para mantener la formación profesional de la Facultad actualizada a los problemas contemporáneos de la vida del país y para ofrecer explicaciones científicas de los fenómenos regionales y mundiales.

Actualmente la FCPyS cuenta con una amplia oferta de publicaciones de las áreas de ciencia política, administración pública, sociología, comunicación y relaciones internacionales y tiene una oferta amplia de posgrados. A poco más de sesenta años de vida y con la creación de un número cada vez mayor de instituciones de educación superior, institutos y asociaciones; se enfrenta a un enorme reto, el de renovarse como institución y renovar su oferta de carreras profesionales. El caso particular de la carrera de sociología es lo que ha demandado mi atención en este trabajo.

A continuación un breve recorrido por lo que ha sido la carrera de sociología en la FCPyS de la UNAM, los cambios que ha sufrido y los enfoques por los que se a desarrollado.

#### **4.2. La carrera de sociología de la FCPyS de la UNAM.**

La carrera de sociología ha evolucionado a la par que la sociedad que se propuso entender. Desde el plan de estudios del año 1966 hasta el actual plan del año 2008, la carrera ha tenido nueve planes de estudios<sup>163</sup>, cada uno definido desde muy particulares miradas y objetivos, a su vez cada plan ha definido de forma distinta el quehacer sociológico, a continuación, con base en el trabajo de

---

<sup>163</sup> Planes de estudio disponibles EN LÍNEA [<http://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/planes.php?acc=pde&crr=311&plt=004>] Consultado el día 30 de junio de 2014.

MAGAÑA<sup>164</sup> expongo las diferentes perspectivas que ha tenido la sociología de la FCPyS de la UNAM.

FIGURA 06: Perfil del sociólogo y objetivo de la sociología de acuerdo a los planes de estudio de la carrera.

PLAN DE ESTUDIOS	Perfil del sociólogo	Objetivo de la sociología
Plan de estudios del año 1966	Estudia y explica las causas que originan la formación de grupos humanos y determina los efectos que producen tales agrupaciones.	Estudiar y explicar las causas y efectos de la formación de grupos humanos.
Plan de estudios del año 1971	Estudia y explica la interacción de los individuos y el origen y desarrollo de grupos y estructuras que den lugar a instituciones, determinando los efectos de tales asociaciones.	Estudiar y explicar la formación de grupos y estructuras para identificar posibles soluciones a los fenómenos sociales.
Plan de estudios del año 1976	Es el investigador de la realidad social que explica el origen, desarrollo, funcionamiento y los cambios de los fenómenos que en ella se dan.	Investigar la realidad social, y estudiar y explicar la formación de grupos y estructuras que conforman instituciones.
Plan de estudios del año 1997	Es el profesional que investiga la realidad social y la interacción de los individuos, grupos, clases, organizaciones e instituciones que la constituyen.	Investigar la realidad social, y la interacción de los diferentes actores para proponer soluciones a los problemas sociales que los aquejan.
Plan de estudios del año 2006 (Fase 1) – 2008 (Fase 2)	Es el profesional que posee un discernimiento sólido de las principales escuelas y tradiciones del conocimiento que fundamentan teóricamente la disciplina. Cuenta con las herramientas metodológicas y técnicas que le permiten plantear problemas sociales.	Es una disciplina de carácter científico que enfrenta el desafío de generar conocimientos sobre el desarrollo de las sociedades modernas.

FUENTE: Elaboración propia basada en el texto de MACHUCA y el Plan de estudios de la carrera de Sociología del CES de la FCPyS de la UNAM, FLS.

#### Plan de estudios del año 1966:

*Perfil del sociólogo:* Profesionista que se dedica, por una parte, a estudiar y explicar las causas que originan la formación de grupos humanos y, por otra, a determinar los efectos que producen tales agrupaciones, tanto en el hombre individualmente considerado como en otros grupos humanos.

*Objetivo de la sociología:* Estudiar y explicar las causas y efectos de la formación de grupos humanos.

<sup>164</sup>MAGAÑA Pastrana, Laura. *La Imagen profesional del sociólogo de la FCPyS, a través de los programas de Servicio Social ofertados por los sectores público y social, durante 1998*. México, 104 p. Presentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

#### Plan de estudios del año 1971:

*Perfil del sociólogo:* Profesionista que estudia y explica la interacción de los individuos y el origen y desarrollo de grupos y estructuras que den lugar a instituciones, determinando los efectos de tales asociaciones. Es un profesional especializado en el análisis de los procesos que se dan dentro de un país, una comunidad, una organización y grupo pequeño. Es fundamentalmente un analista de la realidad concreta. Tiene la tarea específica de explicar por qué ocurren determinados fenómenos dentro de una sociedad, cuáles son las causas que lo propician, en qué condiciones ocurren, a quiénes afectan, y cómo podrían modificarse, suprimirse o resolverse.

*Objetivo de la sociología:* Estudiar y explicar la formación de grupos y estructuras que conforman instituciones, y analizar la realidad concreta y los procesos, a distintos niveles, para identificar posibles soluciones a los fenómenos sociales.

#### Plan de estudios del año 1976:

*Perfil del sociólogo:* Es el investigador de la realidad social que explica el origen, desarrollo, funcionamiento y los cambios de los fenómenos que en ella se dan, en relación con la interacción individual de grupos, clases, estratos sociales, organizaciones e instituciones que la componen.

*Objetivo de la sociología:* Investigar la realidad social, y estudiar y explicar la formación de grupos y estructuras que conforman instituciones, en calidad de concientizador y responsable crítico social.

#### Plan de estudios del año 1997:

*Perfil del sociólogo:* El sociólogo es el profesional que investiga la realidad social y la interacción de los individuos, grupos, clases, organizaciones e instituciones que la constituyen, con el fin de comprender la problemática social actual y proponer soluciones.

*Objetivo de la sociología:* Investigar la realidad social, y la interacción de los diferentes actores que conforman dicha realidad, para proponer soluciones a los problemas sociales que los aquejan.

Plan de estudios del año 2006 (fase 1) -2008 (fase 2):

*Perfil del sociólogo:* “Es el profesional que posee un discernimiento sólido de las principales escuelas y tradiciones del conocimiento que fundamentan teóricamente la disciplina. Cuenta con las herramientas metodológicas y técnicas que le permiten plantear problemas sociales, referentes a la educación, la industria, el trabajo, los de género, o las políticas públicas, económicas, etcétera, en un proyecto de investigación, con los métodos idóneos para su desarrollo; así como de diseñar los instrumentos que le permitan realizarlo. Además, detenta (sic) el conocimiento básico de las disciplinas con las que la Sociología interactúa, tales como la Economía, Antropología, Psicología Social, Ciencia Política, Administración Pública y Relaciones Internacionales, entre otras, que le faculta para desempeñarse en grupos de trabajo conformados por especialistas de diferentes áreas en el análisis y la propuesta de soluciones a problemas sociales que así lo requieran.”<sup>165</sup>

*Objetivo de la sociología:* La sociología es una disciplina de carácter científico que enfrenta el desafío de generar conocimientos sobre el desarrollo de las sociedades modernas...tiene como principales retos la construcción de teorías que expliquen el desarrollo del curso de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas, así como el planteamiento de opciones que resuelvan problemas en diversos escenarios...sin embargo, el conocimiento, en sí mismo no puede lograr que las sociedades se desarrollen con estabilidad y bienestar; por lo que la sociología es una disciplina que explica dichos fenómenos de cambio registrando las diferentes direcciones del mismo, a fin de que las sociedades logren orientar sus esfuerzos y proyectos a lograr diferentes vías que les permitan sortear los problemas inherentes a la modernidad, tales como la democracia, el

---

<sup>165</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología. Perfil del aspirante, del egresado y profesional. EN LÍNEA [[http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/curri\\_soc\\_02.pdf](http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/curri_soc_02.pdf)] Consultado 30 de junio de 2014.

desarrollo, la justicia, la equidad, la educación, la salud, entre otros.<sup>166</sup>

Hasta aquí expongo la evolución que ha tenido el planteamiento de la sociología como ciencia y como profesión, un análisis más fino de los enunciados permitirá ahondar en el discurso oficial que la FCPyS ha mantenido con respecto a la sociología, en este trabajo nos limitamos a exponer las perspectivas institucionales que demuestran que no existe como tal “La Sociología” y que ésta ha cambiado de acuerdo con las corrientes de pensamiento más fuertes en determinado momento histórico y acorde con los actores que han participado de la toma de decisiones en materia curricular. Es precisamente este tema el que a continuación desarrollaré.

#### 4.2.1. *El mapa curricular.*

El mapa curricular es el esqueleto de toda carrera profesional, en él están puestas las expectativas de la institución que lo implementa, no es fácil consensar un mapa que satisfaga a toda una comunidad que se sirve de éste, pero si es el piso mínimo del que se parte para construir un proyecto docente de cara a preparar de manera cada vez más rica y reflexiva a los estudiantes que se sujetarán a dicho mapa.

Expongo el mapa curricular no para analizar el contenido, puesto que esa en sí, es una tarea que supera la reflexión de este trabajo. El objetivo principal de exponer el mapa curricular es evidenciar *la forma*. El contenido del mapa curricular sin duda es el insumo fundamental de la formación de los estudiantes, sin embargo, simplemente exponerlo como un elemento más que aporta sólo la información (“metodologías”, bibliografías recomendadas y obligatorias, estrategias pedagógicas de cada materia cursada en la licenciatura, perfiles docentes) no expone de forma clara los *cómos*, se deja a libre elección – desarticulada y desarticulante- a cada profesor la forma (que piense) pertinente para hacer que el estudiante se apropie del conocimiento. Esto no necesariamente se presenta como un escenario negativo pero si insuficiente.

---

<sup>166</sup> ¿Qué es la sociología? EN LÍNEA [<http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/licenciatura.php>] Consultado 30 de junio de 2014.

Más adelante en el punto cinco (*La forma también es contenido, replanteamiento del mapa curricular*) expondré ampliamente cómo unificar el mapa acorde con un proyecto vinculante.

Cada plan de estudios vino con un mapa curricular acorde con la visión planteada por la administración en turno y desde el año 1966, la metodología ha estado presente de manera regular en la enseñanza de la sociología en la FCPyS, sin embargo ha tomado distintos matices, por ejemplo en el plan 1971, la materia de metodología como tal está implícita en cursos como *TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL P71* de primer semestre, *LÓGICA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA P71* en segundo semestre, *METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES P71* en tercer semestre, *TALLER DE INVESTIGACIÓN SOCIAL I y II P71* de cuarto y quinto semestre, *SEMINARIO DE TESIS I y II P71* de noveno y décimo respectivamente<sup>167</sup>. Es hasta el plan 1998 que encontramos la estructura que actualmente presenta el mapa curricular de la carrera, donde vemos de forma progresiva y vinculada el área de metodología como la expondremos más adelante<sup>168</sup>, con la exclusión de un Taller de Investigación IV por la disminución en el número de semestres de nueve en el plan 1998 a ocho en el plan 2008.

Es importante observar que así como el área metodológica tiene su papel en el mapa curricular, lo tienen las demás áreas, sin embargo, en ningún plan de estudios y en ningún mapa curricular podemos observar explícitamente un objetivo claro, el objetivo se plantea en el perfil de egresado como el tipo ideal de profesionista, académico y/o investigador; que es capaz de realizar determinadas tareas pero no hay explicación de cómo se llegará a realizar dichas tareas, es por esto que tomo el área de metodología para presentar la estrategia de cómo hacer para llegar a las metas planteadas en el perfil de egreso que se manifiesta como el objetivo de formar sociólogos.

---

<sup>167</sup> Estructura y seriación del plan de estudios de la carrera de sociología. EN LÍNEA [<http://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/planes.php?pde=1053&acc=est>]

<sup>168</sup> Ver 5.2. El Área metodológica como eje formativo de la carrera.

No tomé el área metodológica por considerarla mejor que otra, la tomé porque es el área que presenta la mayor flexibilidad para articular la estrategia del apartado segundo de este trabajo y por considerar *la metodología* como el vehículo ideal para introducir la reflexión y el trabajo de la sociología pública como herramienta necesaria para orientar la formación sociológica de los estudiantes.

El área metodológica vista de forma articuladora y constructora de un proyecto detonador del estudiante permite incorporar nuevos elementos a la reflexión formativa del sociólogo, no sólo veo la metodología como el área de conocimiento que le permitirá al estudiante apropiarse de los conceptos de las principales escuelas de pensamiento clásico y contemporáneo, con el objetivo de conocer las herramientas teórico-instrumentales de aquellos que consolidaron la investigación sociológica y en general de las ciencias sociales, sino efectivamente conocer y reconocer en la metodología la herramienta por excelencia para construir conocimiento pertinente para intervenir en la formulación de problemas sociológicos que surjan en base a la reflexión de problemas prácticos, es decir, que el sociólogo tenga la habilidad de transformar los problemas prácticos, cotidianos del día a día en problemas sociológicos que lleven a un mayor grado de autodeterminación a aquellos que son afectados por esos problemas prácticos.

En esencia los problemas prácticos emergerán de la reflexión del sociólogo en formación, no como un pensamiento abstracto, un deber ser de los cánones sociológicos en cuanto a *temas relevantes de la sociología* sino en su interacción con los problemas que vive en su cotidianidad.

De esta forma, la metodología se presenta como el eje que articula la construcción de preguntas pertinentes (preguntables) susceptibles de generar respuestas científicas a problemas específicos, para identificar problemas específicos (prácticos), la sociología pública nos aporta un elemento de reflexividad que hasta ahora se nos presenta de una forma desarticulada.

### 4.3. La Sociología Pública, una veta en desarrollo.

Es en la sociología pública donde anclamos las ideas que hemos desarrollado hasta ahora, BURAWOY inicia su artículo *Por una Sociología Pública* cuestionándonos: Sociología ¿para qué? y ¿para quién? Estas preguntas han dado inicio a una profunda reflexión en torno al papel de la sociología como ciencia social relativamente nueva.

Una mirada al interior de la disciplina muchas veces refresca al ojo observador, otras veces lo anquilosa y molesta porque está tan acostumbrado a ver lo que quiere ver que un nuevo escenario resulta molesto y perturbador, pues bien, para BURAWOY esto no es así, mirar hacia dentro de la sociología; reflexiva y críticamente es rescatar lo que él llama *los públicos*, esos que hicieron posible en un primer momento el surgimiento de la disciplina y que al pasar las décadas y refinar las teorías y las técnicas de aproximación a esos públicos poco a poco éstos se fueron difuminando hasta convertirse en un concepto abstracto, inobservable.

Hoy podemos ver sociólogos que escriben de pobreza sin tener que haber estrechado la mano de un pobre, para por lo menos, agradecer su punto de vista. La sociología pública apuesta por un rescate primero de la sociología como herramienta del propio sociólogo para conocerse como parte de un público específico y segundo como ejercicio mediador entre otros públicos. La sociología pública es dialógica o no es pública.

A continuación expongo brevemente la propuesta de BURAWOY, el cuerpo general de la sociología: sociología profesional, sociología práctica, sociología crítica y sociología pública. Todas ellas interdefinibles e interdependientes, no se puede estudiar o desarrollar ninguna sin la otra, tampoco se privilegia ninguna, antes bien se aclara la necesidad de reequilibrar el peso que cada una tiene con respecto de las otras y de otras disciplinas que dentro del campo académico se disputan el poder por nombrar y ejercer su visión del mundo social, se refiere a la ciencia económica y a la ciencia política.

---

<sup>169</sup> Su discurso puede ser visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=8NxvPKGtKUQ>

Figura 07: Sociología pública<sup>169</sup>.

**¿Sociología para quién?**

<b>¿Sociología para qué?</b>	<i>Instrumental</i>	Sociología profesional	Sociología práctica
	<i>Reflexiva</i>	Sociología crítica	Sociología pública
		<i>Académica</i>	<i>Extra académica</i>

FUENTE: Elaboración propia basada en cursos impartidos por el profesor BURAWOY, particularmente su discurso inaugural como presidente de la ASA (American Sociological Association) en el año 2004. FLS.

#### 4.3.1. Sociología profesional.

La división analítica de la sociología comienza con la *sociología profesional*, ésta tiene como tarea principal desarrollar y experimentar los métodos y los cuerpos de conocimiento acumulados (teorías), la existencia de esta sociología es condición *sine qua non* para la existencia de las demás sociologías: práctica, pública y crítica; ésta provee la legitimidad y la experiencia para el ejercicio de las demás, en su lucha por establecerse dentro del campo de las ciencias sociales, la sociología desarrolló rápidamente cuerpos teóricos que legitimaran su pertinencia en el mundo académico del siglo XIX, ya en el siglo XX instalada como una ciencia social fuerte con respecto a la economía y la ciencia política se extendió del campo académico hacia otros campos de la vida social como las empresas privadas, las comunidades locales y los movimientos sociales tales como el ecológico, el feminista y el laboral.

La sociología profesional es prominentemente académica, surge y se desarrolla en las universidades con la finalidad de desarrollar los conceptos, las definiciones y las teorías que expliquen las condiciones de existencia de las

sociedades contemporáneas a la luz del análisis histórico de las condiciones fundacionales de las sociedades estudiadas, a diferencia de la antropología que fijó su atención en comunidades “primitivas”, la sociología profesional se enfocó en las sociedades industriales del siglo XIX y XX.

La sociología surge en las universidades europeas y norteamericanas principalmente, es ahí donde se generan los programas de investigación generales y particulares de la disciplina, en su fase de sociología pública y práctica los programas de investigación se ejecutan, se ponen en marcha y retroalimentan a la sociología profesional para que ésta replantee los programas de investigación a la luz de los descubrimientos de las otras dos sociologías.

En su dimensión política la sociología profesional busca hacerse de los recursos financieros para llevar a cabo los programas de investigación que se abordan desde los temas generales de la agenda pública de cada país. En su dimensión crítica debate al interior sobre los ejes desde donde se abordarán los conceptos a desarrollar en los programas de investigación.

Como todo modelo ideal también se tiene una versión patológica, en este caso la patología de la sociología profesional puede inferirse en los programas de investigación que privilegian determinadas corrientes de pensamiento sobre otras, dando pie a lo que abordamos en el primer apartado de esta tesis<sup>170</sup>, la fetichización de los datos empíricos, el privilegiar unas teorías sobre otras, la obsesión por *el método*, entre otros.

Como podemos ver, la sociología profesional es la más cercana a los estudiantes de sociología, es en ella dónde se desarrolla el *ethos* sociológico de los estudiantes y desde la cual se vinculan con las otras sociologías. La sociología profesional es el punto de partida para trabajar y abundar en las otras sociologías y siempre mantiene un vínculo estrecho con éstas. Para ejemplificar esta dimensión de la sociología podemos mencionar los departamentos de sociología de las diversas universidades nacionales e internacionales. El Departamento de Sociología de la Universidad de California en Berkeley, el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard, el Centro de Estudios Sociológicos de la

---

<sup>170</sup> Vid. 1.3.2. Del fetichismo del “dato” a la construcción de “observables” o “Con el dato baila el perro”, p. 35

UNAM en la FCPyS, El Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, El Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, entre otros.

#### 4.3.2. *Sociología práctica.*

Esta faceta de la sociología es la que atiende a clientes, ya sea gobierno o empresas pero también pueden ser distintos públicos: comunidades, gremios, asociaciones vecinales, ONG's, entre otras. Su objetivo esta en función de una meta definida por un cliente, la función del sociólogo enfocado a esta fase es ofrecer soluciones a distintos problemas predefinidos por *el cliente*. Otra función puede ser la de legitimar la toma de decisiones en base a un criterio remunerado al sociólogo, una suerte de peritaje, de testigo experto. Aquí el sociólogo no dialoga, simplemente atiende o muchas veces ejecuta una orden del cliente. Podría interpretarse que la sociología práctica obedece a caprichos clientelares pero no es así, el modelo ideal de la ésta sociología es la de ser un buen servidor de la comunidad, atender las demandas que exige la vida social, laboral, vecinal, comunal, rural, etc. Como mencionamos en la anterior fase de la sociología, aquí también se presenta un modelo patológico en el que el peligro que se corre al no ser un buen embajador de la sociología práctica es tender a la manipulación de la información, ceder al servilismo de los clientes ofreciendo respuestas *ad hoc* con la finalidad de justificar intervenciones prejudiciales para algún sector de la población estudiada.

Hasta aquí BURAWY clasifica estas primeras formas de la sociología como instrumentales, la primera al servicio y desarrollo de sociólogos enfocados al trabajo académico, la segunda al servicio externo, es decir, a los posibles clientes. Los ejemplos de esta fase de la sociología son difíciles de observar ya que los soportes materiales son amplios, si bien con la sociología profesional tenemos departamentos, centros, facultades donde poder observar el trabajo sociológico, en sociología práctica tenemos que pueden ser entre otros: instituciones gubernamentales, paraestatales, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones internacionales como Green Peace, Ashoka, Human Rights, OXFAM, YouthBuild, Fundación W. K. Kellogg, Fundación Ford, entre muchísimas más.

Como veremos al final de esta descripción, las cuatro dimensiones de la sociología son interdependientes, hasta aquí basta con evidenciar que no puede existir sociología práctica sin profesional. Las herramientas analíticas y discursivas de la sociología profesional son la que posibilitan la intervención del sociólogo en problemas planteados por los clientes, y a su vez la sociología práctica alimenta los cuerpos teóricos de la sociología profesional poniendo en práctica las teorías y conceptos. La retroalimentación es permanente y resiliente, lo que permite la actualización constante de los conceptos y la transición a nuevos estadios de conocimiento en base a la experiencia aportada por la sociología práctica.

#### 4.3.3. *Sociología crítica.*

La sociología crítica plantea un cambio de cancha, ésta y la sociología pública se sitúan en el terreno reflexivo. El papel de la sociología crítica es reflexionar y examinar los fundamentos de los programas de investigación de la sociología profesional en su nivel explícito (marcos conceptuales) y en el nivel implícito (marcos epistémicos).

Un ejemplo claro de este tipo de sociología lo encontramos en el texto *El oficio de sociólogo* de BOURDIEU, CHAMBORDEON y PASSERON, en este trabajo observamos las características de lo que BURAWOY define, es el trabajo de la sociología crítica. El reconocimiento de los prejuicios dentro de los programas de investigación de la sociología profesional, así como los silencios, el abandono de determinados temas en beneficio de otros, este reconocer las flaquezas de la disciplina obliga a la sociología crítica a promover programas de investigación orientados en fundamentos alternativos. La sociología crítica apunta a abrir nuevas vetas de investigación, ejemplo de esto lo encontramos en la cibercultur@ abordada anteriormente y en la sociocibernética<sup>171</sup>.

---

<sup>171</sup> Para un acercamiento a estos conceptos véase: MAASS Moreno, Margarita. et. al. *Sociocibernética, cibercultur@ y sociedad*, México, UNAM/CEIICH, 2012, 1ra edición, 317 pp. Y GALINDO Cáceres, Jesús. *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, 2006, 1ra edición, 278 pp.

Las investigaciones interdisciplinarias que caen bajo el cobijo de la teoría de Sistemas Complejos son entre otras, algunas vetas que la sociología crítica apunta como necesarias para replantear los viejos marcos formativos.

Principalmente la sociología crítica se plantea las preguntas señaladas anteriormente ¿sociología para quién?, ¿sociología para qué? La sociología profesional es la pareja dialéctica de la sociología crítica. La primera instrumental, la segunda reflexiva y ambas interdependientes, lo que debemos notar es que por la naturaleza de ambas insertas en el campo de poder de la academia, existe también una lucha por la permanencia de determinados grupos de poder que ven en la sociología crítica un peligro a la estabilidad no de la sociología, sino de las posiciones de quienes ejercen la sociología profesional, necesariamente la sociología crítica cuestiona la pertinencia y la permanencia, pilares de la estabilidad laboral de sociólogos profesionales que expuestos a una crítica no de sus personas sino de los programas de investigación, pueden ver amenazados sus intereses. Se inicia así una lucha por el *status quo*, por la permanencia de determinados programas de investigación consagrados y tradicionales. Bajo esta lógica no es difícil observar que la sociología crítica es difícil de ejercer y de sostener, sobre todo si ante quienes se debe defender la postura crítica son quienes defienden precisamente la posición contraria, la de mantener las cosas como están porque “*así funcionan bien*”.

Una mirada superficial evidencia un antagonismo *natural* entre ambas sociologías pero como lo he afirmado, éstas son dialógicas, están en permanente diálogo, la sociología crítica actúa como una suerte de conciencia de la sociología profesional. BOURDIEU nos ofrece como herramienta crítica la vigilancia epistemológica, GIDDENS la hermenéutica doble, MILLS la imaginación sociológica. Estos tres exponentes de la sociología crítica lo son también de la sociología profesional. Esto hace evidente que ambas sociologías son interdependientes, claro que también existe el modelo patológico de la sociología crítica, ejemplo de lo que puede causar una mala interpretación de la sociología crítica es buscar desacreditar el trabajo académico, los sociologismos que solo atacan el trabajo de otros sociólogos, críticas que sistemáticamente se orientan sólo a atacar *a priori* los aportes académicos.

El activismo estudiantil lleno de mucha crítica y escasa reflexión es una versión patológica de la sociología crítica. La ausencia de voluntad dialógica y de autorreflexión es una patología de la sociología profesional.

#### *4.3.4. Sociología pública.*

Es aquí donde deseo enfocar mi esfuerzo por hacer evidente la urgencia de voltear a ver una veta en desarrollo potencial. La sociología pública se nos presentan como una posibilidad de reejercer las otras sociologías, la sociología pública nos permite abrir nuevas vetas de trabajo sociológico, mucho más densas, ricas y ¿por qué no? divertidas.

El proyecto que nos propone la sociología pública es: hacer visible lo invisible, hacer público lo privado, dar validez a las conexiones orgánicas entre los sociólogos y los públicos. El diálogo es la herramienta por excelencia de los sociólogos públicos, el sociólogo entra en conversación con distintos públicos y a la vez investiga cómo se produce esa conversación, es decir es una doble conversación, al exterior y al interior de la disciplina.

El neoliberalismo, la fase de consumo del capitalismo, hace cada vez más difícil encontrar públicos. La desaparición de los públicos como elementos orgánicos de cualquier sistema social humano han hecho necesario replantearse la idea de lo público, lo común a todos. Bajo un modelo económico que premia la individualidad, el ejercicio de la violencia simbólica sobre aquellos con escaso acceso a los bienes sociales más elementales como alimento, vivienda, educación y divertimento, es que resulta urgente como tarea sociológica hacer surgir, crear y promover a los públicos como una herramienta de resiliencia con la cual ayudemos a reconstruir el tejido social desgastado por la pauperización de las sociedades capitalistas principalmente occidentales.

BURAWOY advierte dos tipos de sociologías públicas, la tradicional y la orgánica. A continuación las características principales de ambas.

*Sociología pública tradicional:* es ejercida principalmente por sociólogos que están en constante exposición a los medios de comunicación, escriben de

diarios, comentan en radio y televisión sobre los temas actuales de la vida pública. Los públicos son invisibles, no se produce mucha interacción, los públicos son más bien pasivos pues no se constituyen como un movimiento o una organización. El sociólogo que investiga a los públicos lo puede hacer tanto dentro como fuera de ellos, puede participar o abstenerse del debate. No se estimula una cultura de la comunicación. Foros, Congresos y programas televisivos de “opinión pública” son espacios donde se da esta interacción particular de la sociología pública inorgánica, generalmente en éstos se exponen los resultados de intervenciones de los sociólogos en programas de investigación específicos, aquí la voz de un posible público es anulada ya que es *el investigador* el que se autocalifica como el indicado para exponer, el público simplemente fue el insumo para su reflexión.

*Sociología pública orgánica*: es ejercida por sociólogos en estrecha conexión con un público visible, denso, activo, local y a menudo en contracorriente. Los públicos están presentes, organizados y generalmente buscan modificar la situación que viven para mejorarla. El sociólogo y el público se producen en diálogo a la vez que se educan mutuamente. Este tipo de sociología pública generalmente la encontramos en movimientos y organizaciones civiles de base que trabajan hombro con hombro en comunidades locales, en donde la construcción del conocimiento y enunciación de los problemas sociales se va dando con marcaje personal, Colectivo Marabunta y Cauce Ciudadano A.C. son ejemplo de esta fase de la sociología.

Los públicos como categoría analítica no son un concepto *a priori* sino un concepto estructurable, los públicos deben ser entendidos como algo fluido, algo en lo que los sociólogos podemos participar de su creación y de su transformación. La tarea del sociólogo no debe ser sólo definir las categorías humanas, SIDA, NINIS, DESEMPLEADO, ANCIANO, DELINCUENTE, AMA DE CASA, etc. debe hacerlo con la colaboración de quienes ayudan a construir estas categorías; los públicos en diálogo que *per se* no surge del simple encuentro entre el sociólogo y los públicos, el diálogo se construye, se discuten valores y metas y se ajustan ambos para llegar a un punto de encuentro.

Las metas no surgen por imposición de agendas, se crean en función de consensos, de constantes conversaciones cuyo fin es conocerse y alimentar el conocimiento de ambos, el sociólogo aportara los elementos para hacer visible las relaciones de dominación y poder que hay detrás de toda forma social y los públicos aportarán su particular visión del mundo desde los distintos roles que les han tocado vivir y en el mejor de los casos la situación será completamente a la inversa, es decir, los públicos enseñarán al sociólogo las relaciones ocultas a él por el velo de la doxa científica.

La patología de la sociología pública se presenta cuando la sociología juega un papel paternalista, protectora de un público vulnerable, el asistencialismo es por excelencia un ejemplo de la patología de la sociología pública, otra forma se puede presentar como el fenómeno de las modas académicas, en ocasiones determinados temas de agenda pública (o no), se presentan como modas intelectuales de las que todos quieren dar su opinión, escribir un libro o investigar determinado fenómeno. Los temas de moda, cambian y los sociólogos como langostas siguiendo los campos de cereales migran hacia otros temas hasta gastarlos y buscar nuevas modas de las cuales escribir. Esta patología particularmente daña la imagen del sociólogo público porque en muchas ocasiones se crean públicos para determinados temas de investigación y una vez realizada la meta se abandonan estos públicos dejándolos a la deriva en futuros problemas a construir.

La sociología pública es un compromiso por un trabajo dialógico entre iguales con un fin común, educarse mutuamente y mejorar la situación de vida de los públicos (claro está que dentro de los públicos se encuentra el sociólogo).

La división analítica que nos ofrece BURAWOY nos sirve como una suerte de balanza, es claro que por las patologías de cada fase de la sociología, ésta se desbalancee y cargue más peso hacia un lado de las cuatro caras, esto por supuesto es perjudicial para la disciplina, los distintos campos de poder sobre los que se mueve la sociología no hacen fácil la tarea de mantener un balance de las distintas sociologías, más dificultad vemos si los mismos sociólogos no pueden observar esta división de la disciplina.

Las cuatro sociologías son importantes de desarrollar y ejercer, pero también es importante analizar que durante las últimas décadas la sociología europea sobretodo francesa y alemana ha privilegiado la sociología profesional (académica), mientras que la anglosajona ha desarrollado más la sociología práctica (clientes), en ambas la sociología crítica ha tenido sus protagonismos (la teoría crítica de ADORNO y HORKHEIMER, la etnosociología de BOURDIEU, la sociología de largo aliento de ELIAS, la imaginación sociológica de MILLS), el mismo BURAWY lo mencionó en ocasión de su visita a la FCPyS en el 2011 como parte de su participación en el *Seminario Internacional de Sociología: Enfrentar la desigualdad. Desafío para el mundo contemporáneo*<sup>172</sup>. Es en América Latina y África y de forma general en los países subdesarrollados donde la sociología pública tiene su nicho de trabajo más importante.

La sociología pública se nos presenta como una reflexión necesaria del método, la orientación y el objetivo de cualquier programa de sociología, en particular encontramos la sociología pública como articuladora de una propuesta que apunta a un giro epistémico, un cambio en las agendas de investigación. No propongo abandonar las investigaciones que la sociología profesional, práctica y crítica desarrollan sino más bien plantearlas en términos de: ¿a quién benefician dichas investigaciones?

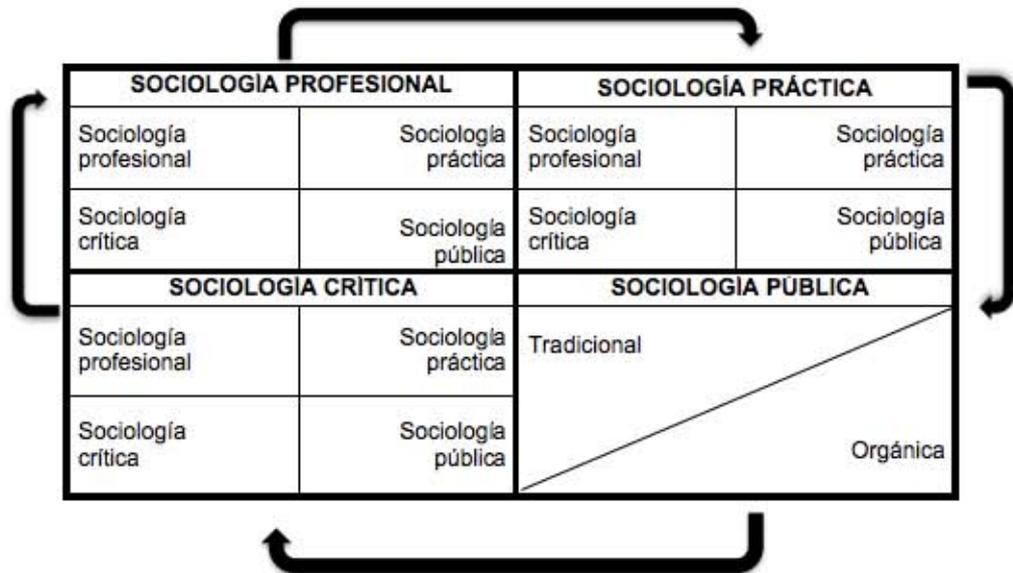
Esto no es más que hacer explícitas las preguntas del marco epistémico (preguntas preguntables) del sociólogo investigador, la sociología pública obliga a exponer el marco metodológico no como un simple apartado de las técnicas y los instrumentos sino del por qué la elección de éstas y no de otras y qué implicaciones tiene haber hecho esa discriminación, es simplemente, tener más herramientas.

---

<sup>172</sup> Gaceta Políticas. Número 239, Nueva Época, mayo de 2011. EN LÍNEA [www.politicas.unam.mx/gaceta](http://www.politicas.unam.mx/gaceta)

Figura 08: Subdivisión interna de las fases de la sociología.

### Subdivisión de las fases de la sociología



FUENTE: Elaboración propia en base a los cursos impartidos del profesor BURAWOY, FLS.

## **5. LA FORMA TAMBIÉN ES CONTENIDO, REPLANTEAMIENTO DEL MAPA CURRICULAR.**

La sociología debe voltear a ver su fase pública con mucho más curiosidad y animo de trabajarla, debemos promover las condiciones materiales y reflexivas para que este encuentro se de la manera más lubricada y cómoda posible, tanto para los profesores como para los estudiantes.

Muchas veces, como personas involucradas en diversos campos sociales, nos surgen ideas que nos rondan la cabeza por varios años y las dudas (preguntas) se nos presentan como la oportunidad de averiguar y desarrollar dicha idea, pues bien, al llegar a la carrera de sociología toda la energía humana y fuerza curricular con la que cuenta la Facultad deben volcarse a resolver dichas dudas. Las dudas, en este caso, vienen de los estudiantes generalmente pero por supuesto también lo son de los profesores, así que el ejercicio se presta a un proceso dialógico de formación mutua.

Siguiendo la línea de pensamiento de MILLS y como lo planteamos en el apartado segundo de este trabajo<sup>173</sup>, debemos convertir nuestros problemas privados en públicos, y para esto debemos desarrollar el proyecto detonador, ese que nos permitirá avanzar en nuestra formación profesional como sociólogos y a la vez nos irá mostrando nuestra propia posición con respecto a la sociología. A lo largo de la licenciatura y con base a criterios familiares, personales y profesionales principalmente<sup>174</sup>, los estudiantes se inclinan a desarrollar alguna de las cuatro fases de la sociología, esto no quiere decir que durante la licenciatura no puedan conocer las cuatro, lo ideal es desarrollar en el estudiante un espíritu reflexivo que le permita ejercer simultáneamente o de forma dispersa las cuatro formas de la sociología siempre con la idea de mantener distancia de sus formas patológicas.

A continuación expondré los tres ejes con los cuales la cibercultur@, el proyecto detonador y la sociología pública pueden ver la luz en la formación profesional de los sociólogos de la FCPyS de la UNAM.

---

<sup>173</sup> Vid. 3.3. El proyecto detonador.

<sup>174</sup> MACHUCA, Op. cit. pp. 72-103.

### 5.1. La materia de Metodología como eje articulador semestral.

Es común encontrar en los planes de estudio de los distintos programas de sociología de las universidades públicas y privadas la materia de *metodología*. Ésta se presenta como una materia más de los planes de estudio, en algunos, la materia es enunciada de forma explícita, en otros se hace de manera implícita pero en todos se encuentra y lo hace de una forma relativamente normal, es decir, no presenta ninguna relevancia con respecto a otras materias. Por lo general la formación académica de la carrera se divide por *truncos*, *áreas*, o *ejes*; a decir: teórica, metodológica, instrumental e interdisciplinaria. En la FCPyS la carrera se divide en las *áreas* que acabamos de enunciar. Metodología como área y las materias de metodología I, II y III, talleres I, II y III y seminarios I y II como las materias que forman parte del *corpus* del área.

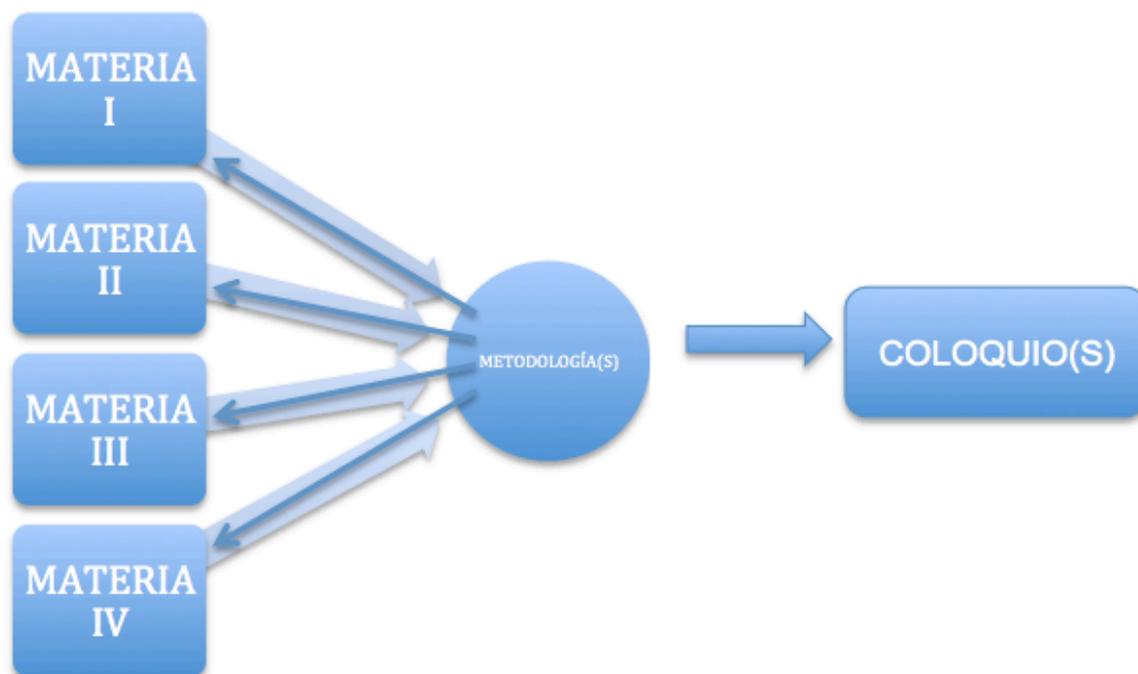
Como profesor adjunto de la materia de Metodología II: *la metodología contemporánea* y como estudiante recursador de Metodología I: *la metodología clásica*, -ambas a cargo del profesor Jorge González-, tuve una interacción muy cercana con los estudiantes de la generación 2011-1, trabajé bajo la técnica de participación-observación. Pude observar -en la práctica- que la metodología es un eje que visto de manera transversal resulta idóneo para la articulación de la formación profesional de los sociólogos, ¿esto por qué? Porque la metodología en el desarrollo de cibercultur@ se convierte en ejercicio creativo más que en acumulación y reproducción de conceptos. Desde un principio se busca detonar en los estudiantes la inquietud por indagar, por buscar formas posibles de resolver problemas y formular preguntas. Hasta aquí la introducción de la cibercultur@ resultó simplemente interesante y llamativa para la mayoría de los estudiantes, el elemento que posibilitaría la asimilación de este enfoque es *la articulación*.

Articular el semestre en la materia de metodología permite al estudiante concentrar más su energía en un proyecto detonador susceptible de ser desarrollado a lo largo de su formación sociológica.

Las agendas personales de los profesores también influyen en la decisión de abordar determinados temas como trabajos finales para aprobar los cursos de las materias del semestre, en otras, el *sin rumbo* de los estudiantes los orilla a trabajar temas que no son de su interés con tal de *pasar* la materia.

Desarrollaré la idea de la metodología como eje semestral partiendo del ejemplo de una generación -cualquiera que esta sea- de primer ingreso. En el primer semestre los estudiantes se enfrentan a conocer la carrera, no se tiene libre elección ni de materias ni de profesores por lo cual resulta un escenario ideal para exponer nuestro punto partiendo de modelos ideales de profesores que han participado de un proceso formativo que les permite poner en práctica este modelo propuesto. Primero expondremos el escenario actual, inmediatamente después el modelo que proponemos.

Figura 09. La materia de Metodología como eje semestral.



FUENTE: Elaboración propia, FLS.

Modelo actual (inorgánico): Según lo que nos indica el plan de estudios, en primer semestre los estudiantes cursan las materias de : Pensamiento social y sociedad, Metodología I, Historia del México moderno, Historia Mundial I y Economía I. Tenemos cinco materias que imparten cinco profesores diferentes, cada uno con sus respectivas agendas y métodos a evaluar o calificar según sea el caso. Cada profesor expone a los estudiantes los requisitos para acreditar el curso que por lo regular son: a) asistencia, b) participación, c) exposición (grupala o individual), d) trabajos parciales (ensayos y/o exámenes) y e) examen final o trabajo final.

Hasta aquí, el estudiante se ajusta, incorpora las agendas de los profesores a la propia. El trabajo del estudiante es acumular, procesar y obedecer. Cada profesor ejercerá los criterios que considere más pertinentes para abordar los temas a desarrollar en su curso. Es claro que cada materia esta vinculada con las demás pero en qué grado y con qué calidad, eso sólo lo determina el estudiante en base a su experiencia personal.<sup>175</sup>

Modelo articulador (orgánico): en este modelo todo gira en torno a la materia de metodología, ésta es la que articula, vehiculiza y da orden al proyecto del estudiante, las materias siguen siendo las mismas pero la diferencia estriba en que éstas giran en torno a un proyecto definido por el estudiante, ya sea de forma grupal o individual, el proyecto puede ser desde una inquietud por años masticada en el pensamiento hasta una simple idea esbozada el primer día de clases.

En este modelo no se trata de acumular bancariamente<sup>176</sup> el conocimiento sino de diferenciar qué de ese conocimiento es pertinente para abordar *mi proyecto* (problema de estudio), se siguen abordando las bibliografías de cada materia y los profesores siguen impartiendo su libre cátedra con la diferencia de que se está de común acuerdo en apoyar la iniciativa e inquietudes del estudiante, en particular el profesor de metodología tiene la tarea de ser un nodo capaz de dialogar con los estudiantes y facilitarles la ruta de su trabajo científico.

---

<sup>175</sup> No se cuenta con estudios o documentos que expongan cómo es que se vinculan las materias semestrales entre sí, desconozco si hay evaluaciones que midan el grado de interconectividad que hay. Un excelente ejercicio que no alcanza para este trabajo es elaborar precisamente una tabla de interdependencia entre las materias, los contenidos y la eficiente asimilación por parte del estudiantado de éstos.

<sup>176</sup> FREIRE, Paulo. Op. Cit. 71-95.

Si la metodología son *los cómo*s para llegar a saber de *algo*, es en ésta donde se deberá concentrar la atención en develar las herramientas no sólo de la disciplina, también las del estudiante como agente dentro de una comunidad e inmerso en ese problema que desea conocer y resolver para llegar así, a un proceso constructivo en el que el estudiante va adquiriendo y desarrollando la habilidad de investigar científicamente lo que en primer instancia a él le apasiona o cuando menos le intriga, algo que en el mejor de los casos le duele.

Regresemos un momento al modelo actual, en éste, como resultado final del semestre tenemos cinco productos, ya sean ensayos o exámenes finales, tenemos cinco trabajos de cinco diferentes materias que satisficieron los requerimientos particulares de cada profesor, para esto, el alumno tuvo que distraer su atención del problema que quizá en algún momento se volvería su tema de tesis o simplemente se guardará en un cajón olvidado por pensársele inapropiado o inadecuado para abordarse sociológicamente.

Uno como estudiante va cubriendo la cuota. Pues bien lo diametralmente opuesto es tener un solo trabajo de las cinco diferentes materias, de los diferentes profesores. Un trabajo que satisfaga los requerimientos de un panel de especialistas puede resultar más enriquecedor que cinco trabajos atomizados para materias muy focalizadas. Veamos, para finales del semestre el estudiante habrá adquirido conocimientos de distintas áreas que durante sus sesiones de metodología habrá convertido en elementos explicativos de su problema de investigación, es decir, todo lo que el estudiante aprendió de: Historia del México moderno, Historia mundial I, Economía I y Pensamiento social y sociedad; todo ese conocimiento se ha volcado a comprender un determinado fenómeno localizado en la cotidianidad del estudiante, éste se ha servido de las herramientas metodológicas para hacerlo y ha concentrado toda su energía en aproximarse de manera científica a eso que le ha llamado la atención desde hace mucho tiempo o apenas recientemente.

Este proceso que se vuelve de aproximaciones sucesivas, es el ejercicio por excelencia de la investigación científica, ¡Hacer método! Podría pensarse que es una aproximación romántica a la investigación científica, y que abordarlo de esta manera no garantiza un buen trabajo de investigación, sin embargo, pienso

que es la mejor forma de construir procesos de largo plazo que ayuden a mitigar la frustración y la deserción al oficio de investigación. Si el ejercicio lleva al estudiante a conclusiones aproximativas que no le satisfacen o que encuentra poco interesantes, repetir el ejercicio en el siguiente semestre reforzará o desplazará *al tema* más no al método de aproximación, es ahí donde encuentro fructífera esta propuesta.

Al final, de lo que se trata es de hacer oficio. ¡Desde el primer día! El estudiante lejos de satisfacer a profesores o a materias, obtiene la retroalimentación de cinco especialistas que le permitirán apropiarse y tomar control de su proceso formativo.

Pensemos en el producto final de la licenciatura, el trabajo recepcional que bien puede ser una tesis, una tesina o un trabajo profesional (reporte de servicio social o práctica profesional), por lo regular éste se va planteando hacia el cierre de la carrera, entre el sexto y el octavo semestre, el estudiante en términos cuantitativos debe ser capaz de construir un trabajo de entre sesenta y ochenta cuartillas que debe ser: sólido, coherente y sustentable; pues bien, si el ejercicio comienza desde primer semestre con este planteamiento de desarrollar su proyecto en principio endeble, tímido y aproximativo; iniciarlo de manera temprana permite ir convirtiendo el proyecto en algo cada vez más sólido y coherente, con el simple hecho de trabajarlo durante toda la carrera. El primer paso es recibir la acreditación de cinco especialistas que enfocarán su atención en fortalecer el ejercicio del estudiante y no en hacerle memorizar conceptos y escuelas teóricas o adaptarse a sus agendas.

Desde el modelo orgánico el estudiante se apropia de estas herramientas reflexivas para encauzar su proyecto, a entender su realidad no para especular sobre lo que otros ya dijeron sobre algo, sino para saber cómo esa reflexión ajena y que ha sido consagrada como conocimiento válido le permite al estudiante forjar el suyo propio. La tarea del mapa curricular es darle consecuencia al proyecto, permitir el seguimiento en el siguiente semestre.

La siguiente sección, el área metodológica, es el eje articulador de la carrera que al igual que la materia de metodología en particular, va esbozando el proyecto detonador del estudiante de cara a resolver el problema de investigación que necesariamente se va forjando y replanteando.

## **5.2. El Área metodológica como eje formativo de la carrera.**

El área metodológica resulta ideal para darle continuidad al ejercicio reflexivo semestral que el estudiante emprende desde el primer día. Si observamos el mapa curricular tenemos que el orden progresivo que presentan los cursos puede darse de forma orgánica o de forma inorgánica, actualmente lo considero en una fase inorgánica. Inorgánica porque no se cuenta con un grupo de trabajo en materia de metodología, que articule el área, los profesores que imparten los cursos están desvinculados los unos de los otros, esto obliga a que cada uno imparta el mejor curso que este en sus posibilidades dar y abandonar el ejercicio reflexivo si en el siguiente semestre el estudiante decide cursar la materia con alguien más o que simplemente el profesor que da la materia de Metodología I no da Metodología II y así con las diferentes materias del área.

Una fase orgánica necesariamente requiere de un consenso, de un plan de trabajo colectivo y multidisciplinario de cara a un proceso más amplio, al menos durante la carrera (básicamente los cuatro años de su duración).

El área de metodología debe convertirse en un elemento vertebral del mapa curricular ya que es en metodología donde el estudiante debe desarrollar la capacidad de formularse preguntas, de plantearse problemas susceptibles de ser trabajados sociológicamente y con enfoque científico. Esto deviene respuestas de conocimiento sobre lo que no sabemos de los problemas prácticos.

El área de metodología y sus respectivas materias no deben ser entendidas como un *corpus* más del mapa curricular, es en esencia el área formativa que estructuralmente posee los elementos que permiten adherir herramientas que ayuden al progreso formativo de los estudiantes. Es el área que puede dotar de orden el proyecto detonador de los estudiantes en cada

generación. Aquí, el estudiante puede poner en práctica más que simplemente “conocer” las escuelas clásicas y contemporáneas de pensamiento social, el área se presta no solamente para saber cómo se construye el conocimiento sino para efectivamente comenzar a construir conocimiento a partir de experimentar el proceso de formular y construir un problema de investigación a desarrollarse prácticamente desde el primer día.

Particularmente la carrera de sociología ha pasado por momentos amargos al enfrentar una eficiencia terminal bastante baja con respecto al resto de las escuelas y facultades de la UNAM. El *Diagnóstico sobre las modalidades de titulación existentes en la FCPyS y en otras entidades de la UNAM* del año 2007 indica: 1) que de las 22 escuelas y facultades de la UNAM, la FCPyS ocupa el lugar 21 con respecto a eficiencia terminal<sup>177</sup>, 2) de los 14,321 egresados entre los años 1990 y 2000, sólo concluyeron todo el ciclo (que incluye la elaboración de un trabajo recepcional y el examen profesional) 4013 egresados<sup>178</sup>, esto es 28.02% menos del 30% de titulados. Estas cifras no incluyen el número de estudiantes que no concluyeron ya sea por deserción o interrupción.

Existen trabajos que han centrado su atención precisamente en este aspecto particular, recurrimos a los artículos del profesor HOLGUÍN<sup>179</sup> para exponer que la tarea de estudiar la propia configuración del sociólogo ha sido tomada en diferentes momentos de la historia de la sociología en México y que por su importancia debemos mantener una constante vigilancia.

Durante la elaboración de esta tesis busqué información que me ayudara a observar el comportamiento de egreso principalmente en fuentes bibliográficas, pensando encontrar alguna estadísticas sobre el número de tesis producidas anualmente en la Facultad, sin embargo tanto la Biblioteca Isidro Favela de la FCPyS como de la Biblioteca Central no cuentan hasta ahora con una base de datos que les permita generar dicha información. Esto en términos generales

---

<sup>177</sup> FCPyS, UNAM. *Diagnóstico sobre modalidades de titulación existentes en la FCPyS y en otras entidades de la UNAM*. 2007. p. 2 EN LÍNEA

[http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv\\_tit\\_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf](http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv_tit_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf)

<sup>178</sup> Id. p. 10

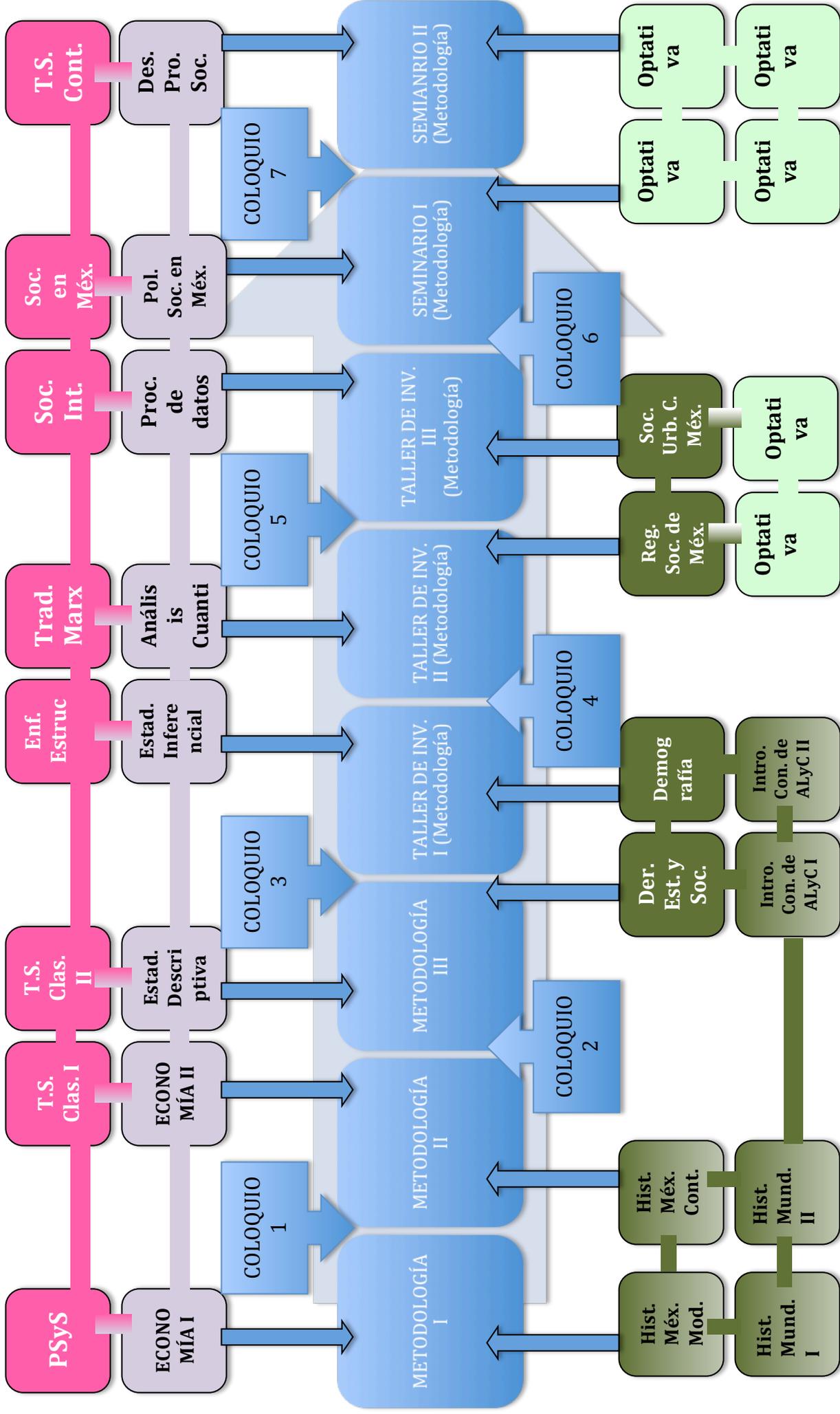
<sup>179</sup> HOLGUÍN Quiñones, Fernando. *Análisis comparativo de los egresados de las carreras de la FCPyS con otros similares* EN Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 148 Vol. 37, México, 1992 p. 143-184.

envolviendo las cinco carreras que ofrece la FCPyS, para el caso particular de la carrera de sociología el escenario es mucho más oscuro. Siguiendo a HOLGUÍN, su estudio del año 1991 aun se siente fresco cuando comenta “*Los egresados de Sociología califican mal su formación práctica, la relación entre teoría y práctica y el uso de técnicas de enseñanza por los profesores...sólo 26% de los egresados cursaron su carrera en el tiempo establecido de 8 semestres.*”<sup>180</sup>

---

<sup>180</sup> Id. p. 157.

Figura 10: El Área Metodológica como eje formativo de la carrera de sociología.



FUENTE: Elaboración propia, FLS

Abordar el área de metodología de acuerdo con una visión sistémica obliga a plantearnos un enfoque ecológico, es decir, las relaciones entre las partes hacen el todo, volcar el ejercicio reflexivo de cada una de las materias del programa semestral hacia lo que el futuro estudiante tiene en mente es concentrarnos en la formación de los investigadores científicos. También es volcar toda la capacidad reflexiva de los profesores en aportar lo mejor de sí mismos en materia de formadores, como educadores; los profesores obtienen retroalimentación al observar en los trabajos de los estudiantes la coherencia y solidez del conocimiento adquirido no de forma *bancaria* sino efectivamente puesto en práctica en el ejercicio de decir su palabra, no reproduciendo lo que dijo tal o cual autor sino usando a los autores para hacer emerger si se quiere tímida pero de forma constante la palabra de cada estudiante.

Al asumir el área de metodología como eje transversal no estamos proponiendo que se convierta en la autoridad máxima de regulación de la carrera, tampoco que tenga más relevancia o importancia a nivel académico, sin duda el área teórica es la que conlleva la carga más fuerte del mapa curricular y es ésta la que dota del mayor número de herramientas ideológicas y teóricas a los estudiantes, pero sin un adecuado encauzamiento se puede llegar a crear una carga teórica tal, que los estudiantes se ven orillados a confrontar un dilema que BOURDIEU llama corto-circuito<sup>181</sup>.

En la actualidad la carrera no cuenta con un eje articulador explícitamente enunciado, lo que propongo en este trabajo es que sea el área metodológica la que asuma esta función debido a la flexibilidad de maniobra que permite el *hacer método* en la práctica, es muy difícil hacer y ejercer *teoría* en los inicios de la practica profesional de la sociología, es más accesible hacer método. El estudiante tendría de esta forma un espacio donde reflexionar todo el conocimiento que empieza a adquirir y acumular un acervo de capital simbólico y cultural, pero siempre aterrizado al ejercicio de formularse preguntas de los fenómenos -más obvios quizá-, de la vida cotidiana, que lo lleven a grados de autodeterminación que no estén sujetos a la memorización de teorías o frases

---

<sup>181</sup> Cfr. BOURDIEU, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología crítica del campo científico*. Argentina, Nueva Visión. 2003, 1ra. Edición 1ra. reimpresión, 144 pp.

celebres de pensadores filosóficos o sociológicos, principalmente el objetivo es producir en el estudiante el sentimiento de certidumbre, facilitar el desarrollo de su capacidad de hacerse preguntas sociológicamente pertinentes y eso va contra toda la formación anterior, desde la formación básica.

El objeto de convertir el área metodológica en eje articulador es, disponer todo el acervo material y humano disponible de cara a un proceso lineal de producción académica y científica en los estudiantes. Romper el ciclo que hasta ahora se presenta en la Facultad que consiste en volver a iniciar todo el proceso pedagógico de formación cada que inicia un nuevo semestre. La continuidad lineal permite avanzar sin retroceder sobre los viejos pasos dados, permite que el estudiante concluya ciclos de forma sana dado pie al inicio de cada nuevo ciclo con un pre proyecto trabajado y reflexionado no por la inercia de cumplir con cuotas de peaje para avanzar a un nuevo curso sino por lograr comprender o empezar a comprender los problemas que ya venía pensando el estudiante durante gran parte de su vida o los que simplemente empezó a reconocer en su andar por la sociología.

Para lograr cerrar ciclos y continuar la producción lineal de conocimiento del estudiante no sólo es necesario convertir a la materia de metodología en eje articulador semestral, tampoco hacer lo mismo con el área metodológica, es fundamental acercar al estudiante con el oficio de escribir y con el arte de dialogar, de llegar a consensos y disensos, de confrontar su forma de ver el mundo con las demás visiones y para esto el coloquio resulta herramienta idónea para ello. A continuación veremos el por qué.

### **5.3. El coloquio como ejercicio dialógico, hacia la construcción de públicos.**

Pareciera que hablar de la realización de coloquios en la universidad es algo común de todos los días y efectivamente lo es, pero resulta sorprendente que a nivel licenciatura en muy pocas ocasiones los estudiantes acudan a uno o varios durante un semestre, organizarlos ni siquiera entra como parte del ejercicio reflexivo. Pues bien, desde el modelo orgánico vemos que el coloquio se presenta como la herramienta por excelencia para lograr muchas metas del cambio en la

formación metodológica del sociólogo estudiante de la FCPyS. A continuación explicaré dichas metas y hacia el final el objetivo tácito del coloquio.

La primera meta que buscamos con el coloquio es lograr cohesionar el trabajo semestral de los estudiantes de forma individual y colectiva. ¿Qué quiere decir? Como explicamos más arriba en la sección 5.1, no basta con hacer del proceso formativo del estudiante un proyecto que encauce su quehacer académico, éste debe ser necesariamente contrastado, confrontado y mejorado por la vía del diálogo, de compartir ese particular punto de vista que tiene de su problema práctico -susceptible de ser de investigación- con sus colegas y mentores. El coloquio se convierte en un ejercicio de diálogo, no sólo de exposición unidireccional y forzada sino que funciona como el canal que permite fluir el trabajo académico bien sea grupal o individual.

Usar el coloquio como se hace cotidianamente en los posgrados es aumentar el nivel de discusión al interior de carrera y en el mejor de los casos hacia el exterior de la misma, es también aumentar la calidad de las discusiones en los procesos formativos, el coloquio se presta como una herramienta fundamental para tener indicadores del crecimiento y desarrollo no sólo de estudiantes en particular sino de generaciones completas, ayudando así a plantear medidas que puedan coadyuvar a corregir a nivel estructural deficiencias en el avance individual y colectivo.

El coloquio necesariamente deja como resultado productos tangibles: ensayos, avances de investigación, ponencias; cantidades de trabajo empírico: videgrabaciones, portafolios fotográficos, canciones, sitios web y todo cuanto se produzca con el fin de exponer los temas trabajados por los estudiantes. Estos productos son testimonios verificables del avance académico de los estudiantes.

La segunda meta es acostumbrar a los estudiantes al debate y al diálogo. Es relativamente sencillo flotar en la carrera *de a muertito*, pasando las materias con calificaciones de diez o igualmente ir la llevando de pechito con siete y seises y jamás tener que haber puesto a debate nuestras ideas, basta que el profesor considere que el trabajo es bueno o medianamente bueno. El diálogo que es una actividad amena y gozosa en otros espacios de la facultad como son los pasillos, las escaleras, las jardineras, incluso el estacionamiento pero, al interior del salón

de clases pareciera que un yelmo se colocara en las cabezas de los estudiantes, uno que permite observar y hablar pero no ser visto.

Exponerse definitivamente es un acto que nos vulnera pero bajo la lógica dialógica no es más que concluir un ciclo de trabajo, un ciclo en el que se adquirió conocimiento y se le puso en práctica, saber que el resultado final no es un producto ciento por ciento acabado ni mucho menos perfecto coloca a todos los participantes del coloquio en igualdad de circunstancias. Habrá estudiantes en la Facultad que avancen con un ritmo más constante y tengan ideas más claras y caminen con rumbo más certero pero esto no significa que ese avanzar coloque a los demás en una posición de desventaja. El grupo como lo planteamos en el segundo apartado de este trabajo contribuye en mucho a liberar y procesar de manera creativa la ansiedad y el sentimiento de incertidumbre.

La tercera meta se trata de hacer cuerpo. Moldear la actividad académica del estudiante en vías de construir públicos. Principalmente se trata de hacer del coloquio la vía a través de la cual los estudiantes se constituyen como un primer público, ellos mismos como interlocutores de su propio proceso formativo. No es ya una autoridad externa la que legitima su avance, son los estudiantes mismos quienes se evalúan mutuamente, se corrigen y ofrecen soluciones, puntos de vista, apoyo y ánimos para continuar la empresa de investigación.

Una cuarta meta es aclimatar a los estudiantes al mundo académico de discusión científica, los coloquios por lo general son los lugares en donde se exponen de manera profesional los avances, las conclusiones y los puntos de vista de las investigaciones de cada expositor, pues bien, si se agrega el coloquio como el ejercicio de cierre semestral, estamos abriendo un punto de fuga y un punto de concentración, punto de fuga porque los estudiantes tienen así la posibilidad de dar rienda suelta a su pensamiento y plantearse temas que se creían impensables por no ser parte del *mainstream* de temas sociológicos y punto de concentración porque toda la energía creadora se estaría concentrando para exponer al final del semestre sus avances. Distraemos la atención del pasar las materias *por pasar* y nos ubicamos en la dimensión de construir algo.

Una quinta meta esta en disminuir la ansiedad y los problemas de salud que trae consigo una formación desestructurada. Al iniciar la carrera los estudiantes pueden tener clara o no, la o las metas que tiene de cara a iniciar su proceso de formación profesional, una meta deseada o no, es concluir el proceso, titularse y continuar con lo que siga. El coloquio ayuda en mucho a dar cauce. Saber que se van cumpliendo pequeñas metas que se convertirán en la gran meta libera la carga emocional de sentirse presionado a entregar un trabajo recepcional que vemos difícil cumplir porque aparenta una enorme dificultad en recursos y tiempo invertidos.

El coloquio puede verse como una carga adicional a la ya de por si pesada carga que es llevar a lomo los trabajos finales, exposiciones grupales o individuales, búsqueda de libros, fotocopiado de los mismos, lidiar con profesores exigentes, cumplir con los controles de lectura, estudiar para los exámenes. Esta visión esta estrechamente vinculada con la idea de ir cumpliendo, pasar por pasar, *“en algún momento podré leer lo que quiero leer e investigar de lo que a mí me interesa, por ahora hay que cumplir”*. La forma de ver el quehacer estudiantil puede cambiar simplemente orientando el mapa curricular a un ejercicio dialógico, horizontal, incluyente y estructurado. Si los estudiantes se preocupan menos por pasar materias y más por construir y exponer avances de algo que sienten propio y les da orientación hacia una meta particular, estamos construyendo públicos.

La construcción de públicos esta íntimamente ligada con la idea del diálogo y al ser difícil la intervención de los estudiantes de forma temprana en diálogos frontales con públicos externos a su cotidianidad universitaria, se hace necesario constituirse primero como público para entender la dinámica, los pros y los contras, las principales dificultades de construir diálogo. Si entre iguales, colegas y amigos la tarea no es fácil, es mejor que durante cuatro años el ejercicio se haga al interior de la comunidad universitaria. Se trata de ir haciendo currícula, de ir ganando confianza y autodeterminación y no una vez concluida la carrera toparse de frente con problemas a los que no se tiene la capacidad de intervención porque simplemente el diálogo no fue una de las materias que se daban en clase.

Finalmente el coloquio lo concibo como la herramienta que da estructura, orden y disciplina al estudiante, de nada sirve volcar la energía creadora del estudiante hacia un proyecto detonador si éste simplemente pulula en la cabeza de quien lo concibe. Es necesario que las ideas se expongan en un espacio que propicie el apoyo mutuo, no en pocas ocasiones se da el caso de que algunos estudiantes no comparten sus temas de investigación por miedo al plagio, cuanto éste resulta imposible dado que se pueden copiar ideas pero no cerebros, cada persona tiene su forma particular de pensar y generar ideas. El miedo a compartir se da por el miedo a imaginar caminos posibles, ejemplo de este planteamiento es esta misma tesis que bien podría ser *plagiada* por alguien más, cosa que veo difícil porque es imposible que alguien piense exactamente igual que yo, o bien asumir que ésta es un plagio cuando ello implicaría una calca o radiografía de la posible mente víctima de mi robo.

Estructura, orden y disciplina permiten comenzar y concluir ciclos, empezar un semestre sin una idea clara de que pasará durante él y los siguientes genera incertidumbre, por el contrario si se inicia el semestre con la convicción de dar continuidad al proyecto expuesto y debatido el semestre anterior, el estudiante tiene claro que enfrentará críticas y comentarios a algo que ya trabajó y necesariamente mejoró.

La adquisición de nuevo conocimiento aportará nuevos elementos al debate, nuevo material a desarrollar y el coloquio del final del semestre tendrá como fin contrastar el avance, todos los estudiantes tendrán algo nuevo que discutir y todos compartirán más o menos la misma literatura por lo que los aportes se vuelven más ricos y puntuales.

El ejercicio ya ha iniciado, el CES (Centro de Estudios Sociológicos) puso en marcha desde el año 2011 las Jornadas de Investigación de Estudiantes que abonan a nuestra propuesta de generar coloquios, el ejercicio sin embargo se limita a estudiantes de últimos semestres. Sin embargo me parece evidente la necesidad de dialogar, de comunicar lo que se hace al interior de la comunidad estudiantil, y considero que es necesario comenzar el ejercicio desde el primer día de ingreso a la carrera. Actualmente, el modelo ofrece un coloquio anual optativo de quien tenga *algo* trabajado preferentemente avances de tesis, resúmenes o

ponencias. Como planteamos aquí el coloquio y observando la figura 10 tenemos que mínimamente al final de la formación profesional, el estudiante se habrá enfrentado a por lo menos ocho coloquios, experiencia suficiente –o quizá mínima- para adquirir confianza y hacer oficio.

Esta sección ha tenido como propósito exponer que es necesaria una articulación explícita del mapa curricular, articulación que esté orientada hacia la construcción de conocimiento científico de los estudiantes y mediada por el diálogo. Diálogo permanente y solícito que fecunde un proyecto de investigación individual o colectivo. La materia de metodología en sus diferentes acepciones (taller o seminario) como eje articulador semestral, el área metodológica como eje articulador profesional y el coloquio intersemestral son las herramientas que permiten un abordaje con desarrollo de cibercultur@ del proceso formativo porque está presente el diálogo necesario para la formación de cultura de comunicación, está el grupo de profesores que operan como especialistas que coadyuvan a la construcción de una cultura de conocimiento (de investigación) y están los productos colectivos o individuales del ejercicio pedagógico de hacer propias las herramientas conceptuales de la teoría social, esto contribuye a construir una cultura de la información.

Al hacer cibercultur@ con los elementos que mencionamos y estrechamente vinculado con el ejercicio del coloquio, estamos constituyendo un primer público en potencia, los estudiantes y de manera general la comunidad universitaria. Estamos contribuyendo a la adquisición de capital cultural de los estudiantes no sólo porque estamos propiciando la adquisición de conocimiento científico sino porque estamos poniendo a dialogar a los que una vez que concluyen su formación profesional, incitarán y entablarán diálogo con muy diversos públicos y todo esto lo hacemos de forma orgánica porque el estudiante genera conciencia de su lugar social como especialista del estudio de las relaciones de dominación, el estudiante no habla desde un púlpito de experto, habla desde su experiencia como un primer público.

Finalmente estamos desarrollando el proyecto detonador del estudiante no para cumplir la cuota de peaje hacia el siguiente semestre sino porque estamos propiciando que emerja la voz del estudiante, la voz que le permitirá ser escritor de su propio proceso formativo y no un lector de lo que alguien más ya dijo que se tiene que hacer. Emerger la voz propia mitiga en algo la incertidumbre del proceso formativo y da una sensación de avance sobre los propios pasos. Se comienza el proceso de caminar el viaje, un viaje como el planteado a Ítaca, donde vale más el camino que el propio destino.

**Cada uno su propio metodólogo, metodólogos ¡a trabajar! Descubrir el oficio.**

Esta frase de MILLS ayuda a sintetizar este apartado en el que me enfoqué a repensar la metodología que se enseña particularmente en la carrera de sociología, también para, a manera de cierre, englobar la idea principal de este trabajo. Reflexionar en la práctica, la formación profesional del sociólogo de la FCPyS de la UNAM. Se hace urgente transitar hacia un nuevo modelo pedagógico que centre la atención más en la forma que en el fondo, no porque piense que el fondo no está bien y la fachada sea más importante, sino porque los cambios estructurales que exige la formación profesional de los sociólogos están ligados a las cambiantes formas en las que se constituyen las diversas realidades sociales que los investigadores enfrentan en el día a día. Si nos colocamos frente a una línea histórica, vemos que los aportes de los últimos doscientos años al conocimiento social difícilmente perderán vigencia en los próximos cincuenta años. Esto nos obliga a no centrarnos en la perpetuación de este conocimiento válido sino en concentrarnos en hacer de éste la herramienta que nos permita explicar y entender la configuración actual de las sociedades de manera global y particular a cada contexto local.

La metodología es la ruta, sin duda, pero no podemos entender *la metodología* como lo que alguien más ya dijo que se tiene que hacer para llegar a un fin determinado. La metodología necesariamente es contextual, es construida y reconstruida con cada paso que da un investigador. Se nos podrá objetar la existencia de miles de manuales (unos más válidos que otros) de metodología,

que existen pensadores que ya han dedicado gran parte de su obra a hablar del tema, sin embargo esa reflexión no es pertinente ni fructífera si no hay un ejercicio de reflexión epistemológica. Lo que para un investigador cualquiera, *su modelo* de metodología le valió los descubrimientos o avances en materia de determinado tema no es motivo para pensar que para alguien más lo será.

Un simple ejemplo basta para ejemplificar nuestro punto. NEWTON lo dijo alguna vez (parafraseamos): “*unos pigmeos subidos a los hombros de unos gigantes verán más lejos que los gigantes mismos*”, Rolando GARCIA retoma a NEWTON para decir: “*si somos capaces a veces de ver más lejos, es porque estamos subidos sobre los hombros de nuestros predecesores*”. Sirva esta frase retomada en distintos contextos y formas para ejemplificar que *el método* no es condición *sine qua non* para hacer ciencia, mucho menos ciencia social. En cuestiones de metodología vale más lo que cada uno puede aportar a su investigación que cientos de libros que nos digan lo que alguien más hizo. Esto necesariamente nos lleva a un escenario de creatividad, de ser lo suficientemente ágil y valiente para decir su palabra. Es más sencillo aplicar lo que alguien más ya dijo que se tiene que hacer para llegar de “A” a “B” que inventar nuestros propios caminos que nos lleven de “A” a “B” y de regreso pasando por Aa’- AB-Bb’. El miedo a fracasar, a la humillación pública, a no cumplir, a *no saber leer* a los clásicos frustra; pareciera que uno se consolida más mientras aprende a recitar, cuando uno puede aplicar al pie de la letra las fórmulas que alguien más descubrió y no cuando es capaz de crear sus propios caminos.

Caminar los pasos de alguien más es el terreno más cómodo en la ardua y para nada fácil tarea de investigar científicamente la realidad social en sus texturas más diversas. Las ideas que expuse en este trabajo son una invitación para pensar caminos posibles, formas de hacer y de ser.

*Cada sociólogo un metodólogo*<sup>182</sup>, esta afirmación como lo señala MILLS es una consigna que el estudiante de *la sociología* debe tener presente no como parte de un decálogo del deber ser o del cómo hacer, sino como un constante recordatorio del *para qué* su formación, por qué es necesario aprender tanto sobre teoría sociológica, tanto sobre metodología, tanto de historia, de economía,

---

<sup>182</sup>MILLS, Op. cit. p. 138

de filosofía, de literatura; simplemente para entender mejor el mundo que le toca vivir. Y es precisamente la metodología en donde se vierten todas las preguntas para ser canalizadas a donde pueden ser respondidas.

Si tuviéramos ahora que elaborar una definición de la sociología y de su método diríamos que básicamente: es la ciencia que se encarga de producir las preguntas pertinentes (preguntables) que empíricamente pueden ser respondidas de cara a resolver algo que previamente se ha definido como un problema social. Esta definición no es la más pura ni la más acabada, mucho menos válida pero es el producto de la reflexión personal, perfectible por supuesto.

Para llegar a una enunciación de esta naturaleza es obligado pasar por un largo proceso de aprendizaje, de equivocarse numerosas veces y de replantear el camino. También es producto de aprender jugando a ser profesional dejando a un lado el temor o la zozobra del pensar *¿qué dirán de mí?*

Como lo ha mencionado CASTAÑEDA en algún momento, si la sociología es *“el saber más desafiante en el mundo moderno”*<sup>183</sup>, ¿por qué tendríamos que seguir enseñándola como en los viejos tiempos?

La definición que nos propone CASTAÑEDA es coherente con el trabajo desarrollado en esta tesis, sin duda, la sociología es una disciplina con un saber desafiante que no se puede enseñar a base de reproducción únicamente, se debe sobre todo, incentivar la producción de conocimiento no únicamente desde un centro, sobre todo debe venir de la periferia, de los muchos públicos que convergen en la comunidad de la Facultad, y precisamente esos públicos -los estudiantes- deben ante todo adquirir la capacidad de decir su palabra, de producir el conocimiento y participar de la solución de los problemas sociales de su día a día.

---

<sup>183</sup>Platica con Dr. Fernando Castañeda, Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM. EN LINEA: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=SEQYcATgOBC](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=SEQYcATgOBC)

## **CONCLUSIONES. DESTREZAS, VALORES Y SENSIBILIDAD, CONSTRUYENDO PÚBLICOS.**

He expuesto a lo largo de los tres apartados de este trabajo las ideas que concibo como necesarias para, por un lado, activar la imaginación de quienes desean involucrarse en el oficio de la sociología y por otro invitar a reflexionar a quienes ya están en ella sobre su propia formación metodológica. Todas las ideas expuestas han sido el resultado de una anamnesis personal, ejercicio al que recurrí para poder encontrar -por decirlo de alguna manera-, el camino que me llevo a formarme profesionalmente como sociólogo.

Algunos de los problemas frecuentes en la formación sociológica son: ir y venir de un tema a otro; dudas, temores, inseguridad y otras vicisitudes. A esto me enfrenté (y se enfrentan cotidianamente los estudiantes) en mi camino por definir primero mi identidad como persona y segundo como sociólogo.

Esta situación me urgió a hacer explícito lo que he considerado las debilidades y fortalezas de mi formación profesional, desde luego que este ejercicio de reflexión personal no debe interpretarse como *el deber ser* de la formación sociológica, mi intento es que funcione como un texto ilustrativo que muestre el alcance que tiene la aplicación del saber sociológico a nivel personal, para que una vez que se tienen claras -hasta donde sea posible- las implicaciones de la intervención sociológica en el propio investigador, se genere un compromiso personal por hacer del ejercicio de la sociología un ejercicio dialógico con uno mismo y con sus sujetos de estudio.

En el primer apartado exploré lo que he considerado por experiencia propia los obstáculos epistemológicos de la formación profesional como investigador, exponer estos obstáculos no tuvo otro fin que hacer visible que adquirir y hacer uso de las herramientas propias del sociólogo (las teorías, las técnicas e instrumentos de intervención en las diferentes particularidades de la compleja realidad social a la que nos enfrentamos) sin un aparato reflexivo denso y en permanente construcción, es sin duda, no tener una idea clara de las implicaciones epistemológicas y personales que tiene entrar a un juego (la formación profesional como sociólogo) en el cual, un actor "ingenuo" (estudiantes generalmente) puede peligrosamente reproducir estructuras de subordinación y

reproducción de discursos ajenos a éste y que precisamente no darse cuenta de esa reproducción es perpetuar ciclos de formación no reflexiva, es preparar especialistas de la reproducción y no de la construcción de conocimiento.

Estoy consciente de que lo que he expuesto aquí como *obstáculos* no necesariamente lo son para todos, sin embargo insisto en la necesidad de reflexionar lo que cada uno desde su propia experiencia encuentra como obstáculo y hacer de ello una herramienta más para superar una condición de ausencia de conocimiento. Al final se trata de que cada quien pueda hacer consciencia sus propias limitantes y potenciales habilidades para emerger como investigador profesional de la realidad social.

Mi reflexión continuó en torno a la pedagogía propia del proceso formativo del sociólogo, esto lo hice ya que, la condición de darse cuenta que no se daba uno cuenta no es suficiente para detonar procesos de reacomodación en las estructuras formativas del estudiante, hace falta generar los soportes materiales para que ese cambio de actitud y de pensamiento se realicen, por ello planteé ideas muy generales sobre la formulación de preguntas pertinentes, es decir, susceptibles de ser desarrolladas científicamente, relevantes para los públicos con los cuales la intervención sociológica tiene su mayor impacto.

Está construcción de preguntas pertinentes me llevó -nuevamente- a reflexionar sobre lo que de manera general (producto del conocimiento de sentido común) se entiende por *error*, *equivocación* y *fracaso*. Adoptar una perspectiva resiliente de estos conceptos en la cual les damos un giro de ciento ochenta grados para rescatarlos del terreno explicativo de la doxa, permite potenciarlos como sinónimo de reto a superar, nuevamente nos encontramos ante obstáculos (materiales) que dificultan una reinterpretación del proceso formativo del sociólogo.

El principal objetivo de este apartado fue estimular a los lectores a romper con los moldes incorporados por fuerza y asimilados pasivamente (naturalizados) y desafiar a quien desee hacerlo, a crear sus propias recetas metodológicas para cada ejercicio de investigación, intentamos que el lector vaya más allá de lo que dicen los manuales y a que conforme aumenta su capital sociológico vaya creando sus propios manuales, siempre en una actitud dialógica y deseo de

escuchar a los otros, fuente principal de retroalimentación personal y profesional, para esto continuamos con otra idea clave de este trabajo, el enfoque grupal.

No se hace diálogo y no se desarrolla la habilidad de escuchar a los otros si no se construye comunidad, y está desafortunadamente no se da por osmosis, es un proceso y para lograrlo se deben crear condiciones mínimas. Aunque existen muchos trabajos sobre sociología de los grupos, los colectivos, las organizaciones y las masas, es difícil volver la mirada sobre el mismo grupo al que uno como investigador pertenece, darse cuenta de las discriminaciones por empatía o por beneficio nos ayuda a tener un elemento más de claridad en nuestro propio ejercicio académico, desde luego que hay quienes se sentirán más cómodos trabajando solos y quienes se les facilite el trabajo grupal, el objetivo no es imponer un punto de vista que favorezca una u otra postura sino exponer que la formación grupal a sido un modelo poco trabajado en la carrera de sociología y que como ejercicio de *reacomodación* no está de más considerarlo una opción viable.

Abordar la cibercultur@ como parte nodal de este trabajo fue muy importante ya que encontré en su propuesta de investigación-acción los elementos para construir una identidad propia, así como cada quien en su andanza por la sociología se ha identificado con tal o cual escuela de pensamiento por decir algunas: el marxismo, el estructural-funcionalismo, el interaccionismo, entre otras; es en el constructivismo principalmente y en la epistemología genética -andamiajes de la cibercultur@-, donde encontré más puntos de convergencia.

Estás últimas escuelas de pensamiento son poco trabajadas cuando menos en sociología de la FCPyS de la UNAM y actualmente están siendo objeto de estudio y aplicación en un gran número de centros de estudios sociales globalmente, con esto no quiero decir que sea la mejor opción con respecto a otras pero sin duda es un veta de trabajo en vías de exploración que encuentro rica en forma, contenido y propuesta.

Quizá la idea más difícil de exponer y defender para mi ha sido la de aprender jugando, esto implica poner en entre dicho el actual sistema que rige no solo la universidad, también el resto de los niveles de enseñanza básica. Esta

idea la desarrollé a manera de provocación porque creo firmemente en la urgencia de un replanteamiento de la educación vista hasta ahora como penitencia, como dolorosa pero necesaria y transitar hacia un enfoque totalmente lúdico, desde luego que muchos no estarán de acuerdo con esta idea, son muy arraigadas aún hoy frases como: *sí no duele no sabe, sino cuesta no sirve*.

Pareciera que jugar es simplemente la forma de abstraerse e incluso enajenarse de la realidad. Pienso que no es así, jugar es simplemente tomarse las cosas en serio sin la carga de solemnidad que muchas veces los ritos de pasaje obligan a padecer a los estudiantes; ejercicios hipotético/abstractos para enfrentar problemas reales que duelen en el día a día no es jugar las reglas del campo académico, es ignorar la urgencia de intervenciones reales en problemas cotidianos que nadie voltea a ver por la sencilla razón de que no se han considerado *problemas sociológicos*.

Jugar a ser profesional es poner el dedo en la yaga y apasionarse de un oficio que no tiene porque ser doloroso para ser sabroso, si desde la formación en licenciatura se borran los fracasos, los errores y las humillaciones y los remplazamos por ejercicios resilientes que no son otra cosa que reequilibraciones (maximizadoras diría PIAGET) para aprender a recortar la realidad y analizarla, se convierte en un juego gozoso no porque los problemas sean graciosos sino porque aprender es observar densa y reflexivamente.

Encontrar la forma de articular el proyecto formativo del estudiante es importante ya que muchas veces la diferencia entre terminar siendo pasante o egresado y efectivamente licenciarse radica en presentar un trabajo recepcional. Éste muchas veces, se ve como un reto mayúsculo muy difícil de emprender y aún más difícil de concluir, entre muchos factores que sin duda influyen en el problema está el no tener una idea clara sobre de qué queremos hablar, este es un obstáculo que podemos afrontar con el ejercicio permanente de hacernos preguntas y cada vez más de forma pertinente.

Muchas veces no saber de qué se quiere hablar no es precisamente un problema del estudiante, influye mucho la saturación de problemas que no necesariamente tienen que ver con el ámbito académico, esperar resultados positivos en el desempeño académico de un estudiante que tiene que

preocuparse entre otras cosas por un empleo que le demanda tiempo y recursos o el cuidado de hijos o familiares o bien la angustia precisamente de no tener un empleo son algunos factores que afectan drásticamente el desempeño académico.

El modelo orgánico propuesta de este trabajo requiere ante todo de la suma de voluntades, no encuentro obstáculos materiales, teóricos o epistémicos que puedan hacer de esta propuesta un modelo inviable, sin embargo visto desde una óptica de campo en el sentido que BOURDIEU propone, el principal obstáculo de replantearnos la formación profesional de los sociólogos es de carácter ideológico.

La formación de públicos como lo plantea BURAWOY es esencial para crear vínculos entre el quehacer del estudiante de sociología y su futuro desempeño profesional. Si el sociólogo no tiene claro que forma parte de diversos públicos y que su participación en ellos influye de manera profunda en su vida profesional, el vínculo con estos públicos se vuelve estéril y la sociología que practique el estudiante estará desvinculada de los problemas de sus públicos y enfocada en su desarrollo individual.

La propuesta en materia formativa de este trabajo esta orientada a lograr que en el periodo que comprende el nivel licenciatura, el estudiante logre darse cuenta de los principales obstáculos que enfrenta al involucrarse en la formación de posibles públicos y a mantener una permanente vigilancia de su quehacer sociológico.

Pretender convertirse en un investigador de lo social no sólo implica conocer las principales corrientes de pensamiento sociológico, ni las técnicas de aproximación a objetos de estudio, el objetivo es lograr que éstas sean una herramienta significativa para volver inteligible lo que precisamente impide hacer inteligible el orden social. Descubrir la doxa dentro de la cual el estudiante genera sus juicios de valor y sus teorizaciones es importante, esto permite que aquellos que investigan las relaciones sociales, efectivamente puedan hacerlo conociendo las limitantes que implica ser sujeto y objeto de su investigación.

El fin último de esta tesis es invitar a quienes desean iniciar la carrera sociológica a reflexionar constantemente sus ideas y a procurar una permanente evaluación de su proceder, primero como personas inmersas en contextos sociohistóricos particulares y segundo como profesionales críticos de su trabajo sociológico.

Tomé la materia de metodología como eje de mi reflexión ya que ésta es la más flexible en cuanto a estructura, en ella podemos verter las inquietudes del estudiante y darles forma de proyectos detonadores. Articular todo en torno a ella no privilegia un área particular sino vuelve orgánico lo que hasta ahora observo como un sistema inorgánico de formación.

Aumentar la certeza y disminuir la incertidumbre es posible cuando el estudiante tiene claro que no se trata de cumplir por cumplir sino que *sienta* que está avanzando en un proyecto propio de mediana altura (cuatro años mínimo de formación curricular), no inicia y abandona investigaciones cada semestre, ni desecha ideas, va cumpliendo pequeñas metas que aunque los resultados de éstas no sean del todo alentadores no son pretexto para abandonar el camino, va tomando nuevas veredas, continúa caminando porque el oficio es hacerse camino.

Con los coloquios la tarea es aumentar el nivel de discusión académica, si bien no es un elemento nuevo en la universidad cuando mucho en la carrera de sociología si lo sería. Confrontar las ideas personales con colegas y amigos en un ambiente propiamente académico puede sensiblemente aumentar la autoestima personal y colectiva de las generaciones futuras de sociólogos.

Al final se trata de aumentar la autodeterminación de quienes se forman en este oficio y ofrecer el mayor número de herramientas que ayuden a no claudicar, mucho menos procrastinar el cierre de un ciclo formativo por miedo a pensar que no se puede o por creer que el cierre es algo muy lejano.

Reflexionar necesariamente implica tomar acciones, activar redes de pensamiento y redes sociales; para aumentar exponencialmente redes autogestivas de producción de la realidad, sirvan estas reflexiones de insumo para incentivar ese proceso.

## ANEXO

### RECOMENDACIONES

A manera de recomendaciones pero más bien como un compromiso que gustosamente asumo con mi casa de estudios, es mi deseo compartir las reflexiones que a lo largo de mi formación me dejó el paso por las aulas, los jardines y cada rincón que a lo largo de cinco años fueron mi segunda casa, casa que compartí con personas de muy distintas ascendencias sociales y puntos de vista, y que definitivamente contribuyeron a formar mi identidad como educador, sociólogo, amigo, colega, compañero, hijo, hermano, investigador, entre muchas otras facetas más, sin duda los sentimientos que está experiencia me provocaron están inscritos a lo largo de este texto y son memoria en mi persona.

**Anamnesis como ejercicio indispensable de la formación sociológica del estudiante.** *Dime quién eres y te diré cuál es tu método.* (Análisis histórico)

Un ejercicio fundamental y enriquecedor al iniciar la formación profesional es poner en cuestionamiento los motivos que nos llevan a estar en donde estamos y no en cualquier otra parte. Para tener un proceso formativo lo más enriquecedor posible es necesario saber dónde tenemos los pies puestos. El proceso puede que no sea un paseo entre rosas, suave y aterciopelado pero definitivamente es necesario para comenzar a despertar el interés en la investigación. Antes de comenzar la empresa de investigar se deben conocer los orígenes de uno mismo y las limitantes que esto lleva consigo en un proceso de investigación.

**Descubriendo la *doxa* que todos llevamos dentro.** (Análisis epistemológico)

Una vez que dimos un paseo por nuestros orígenes podemos pasar a una segunda etapa que puede llamarse de autoreconocimiento en la cual con ayuda de distintas técnicas podemos analizar el discurso con el que empezamos nuestra formación profesional. Conocer (hasta donde sea posible) la *doxa*, ese sistema de

información que nos ha permitido vivir en sociedad es un norte, una guía de hacia dónde y por dónde podemos encaminar nuestros ejercicios de reflexión sociológica, tanto para nuestros futuros objetos de investigación, como para nuestro andar por este oficio, esto nos permite crear un hábito de vigilancia epistemológica constante que con el tiempo se puede volver parte de nuestra disciplina como investigadores.

La propia doxa académica esconde las diferencias en grado y en esencia de las formaciones previas que los estudiantes tienen al ingresar a la carrera. En mi formación profesional distinguí dos tipos de estudiantes, los que tenían una formación más o menos sólida por sus antecedentes activistas en alguna organización política y los que no tenían un ápice de nociones de lo que enfrentarían. Ante estos dos escenarios observé que quienes tenían este conocimiento previo ya venían con un adoctrinamiento y predisposición hacia algunas corrientes de pensamiento filosófico, condición que los limitaba para tener un diálogo con apertura a escuchar ideas diferentes, en debates pequeños a nivel local -digamos entre compas, no más de diez integrantes-, las discusiones se volvían estériles al cabo de algunos minutos por la falta de ideas refrescantes, podía observar que reducir todo tema de debate a la corriente teórica del marxismo (desconozco si bien leído o mal leído) hacía que quienes no eran unos *iniciados* en el tema simplemente guardaran silencio.

Estudiantes que presentan una inclinación por saber más de otras corrientes filosóficas y de pensamiento social están más abiertos al diálogo y a confrontar ideas. Esta división -para nada clara ni evidente- hace una gran diferencia entre formar activistas con formación sociológica y sociólogos críticos. No es lo mismo formarte profesionalmente para legitimar un discurso y negar otro, que formarte para descubrir las relaciones que hay detrás de la forma de hacer discurso, es decir, unos se forman para leer -a través de ellos- el texto dominante (aunque sea para desprestigiarlo, aun si hablan a través de él) y otros para escribir discurso (tomar el texto y editarlo).

Un plan de estudios con materias estandarizadas y docentes sin un claro distingo y reconocimiento de la doxa nombrada de diferentes formas (sentido

común, sentido práctico) pueden facilitar la formación de activistas y no de científicos (que esto no los vuelve necesariamente conceptos dicotómicos, se puede ejercer un activismo científico muy bien argumentado pero eso es un escenario difícil de elaborar) o bien técnicos sociales que ven en la acumulación y uso de diversas técnicas de investigación un *modus vivendi* cómodo pero no necesariamente crítico.

Es en la materia de metodología donde veo más fecunda la posibilidad de integrar a estudiantes con y sin antecedentes teórico-ideológicos en un ambiente común de aprendizaje, facilitados por un docente que permita el flujo de la creatividad antes que el idealismo teórico. En ella los sociólogos en formación no aprenden *más* teoría sino *cómo* usarla para formularse nuevas preguntas.

### **Dividir es conquistar y a veces unir (Análisis metodológico)**

Si miramos sistemáticamente la formación de los estudiantes de sociología podemos observar que la aglomeración de individuos en aulas se da de manera solitaria pero grupalmente. Dentro de la dinámica de formación, los estudiantes conviven, se conocen, se vuelven amigos, antagonistas o simplemente se ignoran, cada curso-materia significa conocer a algunos compañeros nuevos y repetir la dinámica de socialización. Cada curso-materia objetivado en las actividades de profesores que en particular exigen como parte del proceso formativo crear grupos y presentar trabajos como parte de la calificación, deben presentar un enfoque pedagógico para la utilización de esa técnica pedagógica, ya que cuando se dan los grupos nos enfrentamos a escenarios que en el mejor de los casos terminaran con amigos haciendo grupitos y presentando *quién sabe cómo* los trabajos finales en cuestión. Dar por hecho que el simple ejercicio de “juntar” individuos (que en el mejor de los casos son amigos y se llevan bien) dará como resultado un trabajo grupal es falso.

Nuevamente partimos de una *doxa pedagógica*, creer que juntar es lo mismo que agrupar y hacer comunidad. Si principalmente la formación es individualista dado las condiciones de objetivas de evaluación, se evalúa a la persona, al individuo no a los productos de la actividad colectiva, se evalúa el

*performance*<sup>184</sup> (me permito este anglicismo por ser de un uso cotidiano y mejor contextualizado que la palabra española de *comportamiento*) no el proceso productivo. ¿cómo podemos pensar que *juntar* ayudará a los estudiantes a tener una mejor formación? Si bien el mapa curricular de la carrera forma vínculos académicamente plausibles entre las diferentes materias de cada semestre que a su vez se conectan con las del siguiente sucesivamente, en la dinámica cotidiana observamos que no se da este vínculo, no hay un ecosistema. Aun al interior de grupos de amistad se dan relaciones de competencia que al juntar en un collage de individuos, muchas veces genera conflicto y mayor separación dentro del mismo conjunto, podemos ver así que se da una dinámica de este tipo:

*-¡sí, vamos a trabajar en equipo!*

*-Tú haces la introducción*

*- Yo el capítulo I*

*- Yo el II, ¡tu busca imágenes y videos!*

*- ¡órale! Y yo hago las conclusiones*

Este tipo de dinámicas caricaturizadas en este diálogo inventado, dan una idea de qué se entiende hoy día por “trabajo en equipo”, no es la regla pero en definitiva son pocas las excepciones. El hacer de la formación académica un ecosistema sustentable nos obliga a romper epistémicamente los cuadros formativos que tenemos programados en nuestro psique. Por ejemplo, imaginemos un escenario en donde cada semestre este pensado como un ejercicio colectivo de formación en donde cada materia se imparte individualmente pero encadenada con las demás y cuyo eslabón vinculante son los ejercicios de investigación de cada estudiante, así, tenemos que el joven investigador en formación no se enfrenta al problema de satisfacer a cinco profesores de manera distinta y aislada sino que cada profesor es un coadyuvante en el ejercicio de cada estudiante.

---

<sup>184</sup> La acción o el proceso de realización o cumplimiento de una acción, tarea o función.

Si cambiamos el paradigma formativo podemos apoyar a egresar a mucho más estudiantes de los que actualmente egresan por la dificultad, temor y angustia que les genera hacer un trabajo recepcional. Como ejemplo siguiendo las ideas arriba planteadas podemos planear un avance en términos cualitativos y cuantitativos de los estudiantes de la siguiente manera:

Si en cada semestre el estudiante se plantea una meta general, por ejemplo, redactar diez cuartillas de un proyecto global que contenga las perspectivas del resto de las materias del semestre estará escribiendo su primer investigación profesional (que en el mejor de los casos será su trabajo recepcional), esas diez cuartillas serán el resultado de la integración de los conocimientos adquiridos en cada materia de manera individual pero no desvinculada, con esto tenemos que al final de la carrera el estudiante tendrá como mínimo ochenta cuartillas de un trabajo global de formación.

Con cada materia por semestre puede generar un número considerable de cuartillas en torno a un tema de su elección y que por lo tanto le interesa, lo estimula. Así logramos que el estudiante tenga dentro de su trabajo general incorporadas todas las materias de su formación académica, los trabajos contarían con la perspectiva histórica universal, regional y local, contarán con puntos de vista demográficos y estadísticos, sólidas bases teóricas del tema abordadas desde la corriente de pensamiento que el estudiante considere más pertinente para su objeto de estudio.

Al término de cada semestre el estudiante tendrá o podrá resumir su trabajo a *diez cuartillas de un algo*, cuartillas que podrá mejorar intersemestralmente y que le permitirán acceder al siguiente semestre con un anteproyecto con el cual darle cauce, ritmo y seguimiento a su investigación, esto ayudaría a que en el semestre disminuya la zozobra y pesadez que implica empezar de cero otra vez. Es mejor tener diez cuartillas de algo, que tener hasta treinta o cincuenta de nada, ideas etéreas que posiblemente se perderán por no tener un hilo conductor capaz de darles contundencia y seguimiento.

## **El Sistema de información de Titulación (SIT)**

El sistema es una herramienta fundamental para la generación y consulta de información de titulación de la carrera, actualmente si alguien desea consultar el tipo de tesis o temas de investigación o tipos de investigaciones simplemente no se tiene esa información a la mano. Es muy importante que de manera general la FCPyS y puntualmente el Centro de Estudios Sociológicos cuenten con un sistema que les permita medir por dónde se va dando la producción de conocimiento de esta casa de estudios.

El sistema de información debe alimentarse de una base de datos robusta que contenga los elementos esenciales de una búsqueda de tema, técnicas de investigación, año de publicación, trabajos relacionados, ubicación geográfica de incidencia de la investigación, etc. Aumentar la información y con ello estimular, cultivar la cultura de conocimiento necesariamente aumenta el margen de acción en el momento de tomar decisiones prácticas en la modificación de los planes de estudio.

Con mejor y mayor información se pueden atacar problemas como la eficiencia terminal de la carrera, también permite hacer observable en dónde y hasta qué punto la generación de conocimiento de la FCPyS incide en el territorio nacional y a qué comunidades en específico beneficia, esto es información invaluable que puede dar pie a muchos tipos de investigaciones más, con el simple hecho de hacer visible esta información la FCPyS está en condiciones de dar un salto sustancial en el tipo de acciones que puede tomar para mejorar las condiciones de producción de conocimiento científico.

## BIBLIOGRAFÍA

ARMENTA, Hugo. *Aprendiendo a enseñar a aprender a aprender*, México, Dinamismo Juvenil, 2000, 1ra. edición, 110 pp.

BOOTH, Wayne C., Gregory G. Colomb, Joseph M. Williams. *The craft of Research*, E.E.U.U., The University of Chicago Press, 2008, 3ra. edición, 317 pp.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, ED. LAIA, 2da Edición, 1981, 285 pp.

\_\_\_\_\_ *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura*. Argentina, ED. Siglo XXI, 1ra edición, 2da impresión, 2006, 189 pp.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*, México, SIGLO XXI, 2008, 2da. edición en español, 2011, 1ra. reimpresión, 423 pp.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción*, México, Taurus, 2012 1ra. Edición, 784 pp.

\_\_\_\_\_ *La dominación masculina*, España, Anagrama, 2010, 6ta. edición, 161 pp.

\_\_\_\_\_ *Cuestiones de Sociología*, España, AKAL, 2011, 272 pp.

\_\_\_\_\_ *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología crítica del campo científico*. Argentina, Nueva Visión. 2003, 1ra. Edición 1ra. reimpresión, 144 pp.

CARSE, James P. *Juegos finitos y juegos infinitos*. España, Ed. Sirio. 1989, 1ra. Edición. 163 pp.

COLMENERO, Sergio. *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-2001*. México, UNAM, 2003, 1ra. Edición. 624 pp.

COMTE, Augusto. *La filosofía positiva*, México, Editorial Porrúa, 2006, 1ra. edición, Colección "Sepan Cuentos..." No. 340, 345 pp.

DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*, México, FCE, 1986, 1ra. edición en español, 2005 3ra. reimpresión, 207 pp.

ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización*, México, FCE, 2009, 3ra. edición, 674 pp.

\_\_\_\_\_ *La soledad de los moribundos*, México, FCE, 2009, 3ra. edición, 139 pp.

\_\_\_\_\_ *Sociología Fundamental*, México, ED. Gedisa, 2011, 2da reimpresión, pp. 216.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, México, SIGLO XXI, 1972, 3ra. edición, 251 pp.

\_\_\_\_\_ *La pedagogía del oprimido*, México, SIGLO XXI, 1973, 11ra. edición, 247 pp.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI, 1999, 29na. edición, 314 pp.

GARCÍA, Rolando. *El conocimiento en construcción*, España, Gedisa, 2000, 1ra. edición, 252 pp.

\_\_\_\_\_ *Sistemas Complejos*, España, Gedisa, 2006, 1ra. edición, 2008, 1ra. reimpresión, 200 pp.

GIDDENS, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Argentina, Amorrortu editores, 1997, 2da edición en español, 173 pp.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina, Amorrurtu editores, 2008, 2da edición en español, 183 pp.

GONZÁLEZ, Jorge. *Entre cultura(s) y cibercultura(s), incursiones y otros derroteros no lineales*. Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2007, 1ra edición. 328 pp.

\_\_\_\_\_ *Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy*. EN Jorge González y Jesús Galindo (coord.). Metodología y Cultura. México, CONACULTA, 2004. 1ra. Edición, 281 pp.

GONZÁLEZ, Jorge (coord.) José A. Amozurrutia, Margarita Maass. *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*, México, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, UNAM/CEIICH, 2007, 1ra. edición, Colección Intersecciones No. 11, 343 pp.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablo Editor, 2010, 2da. edición, 1ra. reimpresión. 181 pp.

HOLGUÍN Quiñones, Fernando. *Análisis comparativo de los egresados de las carreras de la FCPyS con otros similares* EN Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 148 Vol. 37, México, 1992 p. 143-184.

IBAÑEZ, Jesús. *Más allá de la sociología*, España, SIGLO XXI, 2003, 5ta. edición, 429 pp.

MILLS, Wright C. *La imaginación sociológica*, México, FCE, 2003, 3ra. edición, 4ta. reimpresión 2010, 255 pp.

ORTIZ, Andrés y Patxi Lanceros. *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*, España, Universidad de Deusto, 1998, 2da. edición, pp. 313-324.

PIAGET, Jean y Rolando García. *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, SIGLO XXI, 2008, 10ma. edición, 253 pp.

VILLORO, Luis. *Creer, saber, conocer*, México, SIGLO XXI, 2002, 15ta. edición, 311 pp.

ZARUVABEL, Eviatar. *The clockwork muse*, E.E. U.U. Harvard University Press, 2001, 2da impresión, 107 pp.

## TESIS

MACHUCA Barbosa, Adriana. *La identidad profesional de los sociólogos*. México, 2008. 185 p. Presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México.

MAGAÑA Pastrana, Laura. *La Imagen profesional del sociólogo de la FCPyS, a través de los programas de Servicio Social ofertados por los sectores público y social, durante 1998*. México, 104 p. Presentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

## HEMEROGRAFÍA DIGITAL

ABOITES, Hugo. *Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina*. EN Revista Perfiles Educativos. Vol. 29, Núm. 118, Año 2007, Época 3a., pp. 25-53 2006. EN LÍNEA <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a3.pdf>

BURAWOY, Michael. *Por una Sociología Pública*. Berkeley, California EN LÍNEA <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Spain/ASA.Spanish.pdf> Consultado por última vez en enero 21 de 2012.

DE LA CRUZ Flores, Gabriela. Tonatiuh García Campos y Luis Felipe Abreu Hernández. *Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento*. EN Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 11, número 031, COMIE Distrito Federal, México pp. 1363-1388 EN LÍNEA <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003112.pdf>

DE SOUZA Silva, José. *La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente*. EN LÍNEA <http://pensardenuovo.org/accion-en-la-red/especiales/la-geopolitica-del->

[conocimiento-y-la-gestion-de-procesos-de-innovacion-en-la-epoca-historica-emergente/](#) Consultado por última vez en octubre 15 de 2012.

GONZÁLEZ, Jorge. *Educación, tecnología y cultura: una propuesta de investigación exploratoria*. EN revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II, Vol. IV, Núm. 7 junio 1998; pp. 153-164. EN LÍNEA [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&ved=0CEEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fccdoc.iteso.mx%2Fcat.aspx%3Fcmn%3Ddownload%26ID%3D2847%26N%3D1&ei=cRWwUlb\\_Bavy2gW6v4GoAw&usg=AFQjCNHfxhobW8S08rHAAg71Nblr9xUZ3g](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&ved=0CEEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fccdoc.iteso.mx%2Fcat.aspx%3Fcmn%3Ddownload%26ID%3D2847%26N%3D1&ei=cRWwUlb_Bavy2gW6v4GoAw&usg=AFQjCNHfxhobW8S08rHAAg71Nblr9xUZ3g)

*Metodología y sociología reflexivas: navegar por celosos mares del placer*. EN revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época I, Vol. 5 Núm. 15 1991; pp. 209-226. EN LÍNEA <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31601510.pdf>

GTRETCHEN, Purser. Et. Al. *Berkeley's Betrayal. Wages and working conditions at cal*. Berkeley, California. Pp. 1-34 EN LÍNEA <http://publicsociology.berkeley.edu/publications/betrayal/betrayal.pdf>

LENKERSDORF, Carlos. *Aspectos de la educación desde la perspectiva maya-tojolabal* EN Revista Reencuentro Núm. 033, Año 2002, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Pp. 66-74. EN LÍNEA <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003307#>

NUÑEZ, Maribel. *Posibilidades y límites de la propuesta de construcción de una sociología pública*, EN Revista Sociológica número 71 Año 2011, UAM Azcapotzalco, México, EN LÍNEA [www.revistasociologica.com.mx/pdf/7309.pdf](http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7309.pdf) Consultado por última vez en abril 18 de 2012.

SÁNCHEZ, Alonso. Et. al. *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias*. EN revista Investigación en la escuela. España, Núm. 30 Año 1996; pp. 16-20. EN LÍNEA [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_2.pdf)

VIVES, José Luis. *Episteme y doxa en la ética platónica*. Pp. 100-135 EN LÍNEA <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/viewFile/76216/98994> Consultado por última vez en octubre 18 de 2012.

ZERMEÑO, Sergio. *La Universidad de todos. Educación superior y política desde la UNAM*. EN revista Andamios Vol. 3, Núm. 5, diciembre 2006; pp. 11-29. EN LÍNEA <http://scielo.unam.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a2.pdf>

## DOCUMENTOS

FCPyS, UNAM. *Diagnóstico sobre modalidades de titulación existentes en la FCPyS y en otras entidades de la UNAM*. 2007. 12 p. EN LÍNEA

[http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv\\_tit\\_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf](http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv_tit_idiomas/diagnosticotitulacion.pdf)

\_\_\_\_\_ *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*. 2008. 137 p. EN LÍNEA

<http://www.politicas.unam.mx/pdf/pdi.pdf>

CASTAÑEDA, Fernando. *Proyecto de renovación académica para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales período 2008-2012 (sic)*. 2008. 10 p. EN LÍNEA

[http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/ciancias\\_politicas/pt-fernando-castaneda.pdf](http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/ciancias_politicas/pt-fernando-castaneda.pdf)

DE LA VEGA Shiota, Gustavo. Ponencia : *Propuesta De Titulación en el marco del Foro de análisis sobre las modalidades de titulación y el requisito de egreso de idiomas de la carrera de Sociología*. 2007. 3 p. EN LÍNEA

[http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv\\_tit\\_idiomas/propuestas/GVEGAtit.pdf](http://www.politicas.unam.mx/consejo/conv_tit_idiomas/propuestas/GVEGAtit.pdf)

DIEZ Hidalgo, Rodrigo. *La libertad de cátedra y la libre elección de cátedras a recibir*. 2003 EN LÍNEA

<http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/archivoCECU/ponsemloc/ponencias/149.html>

GONZÁLEZ, José Israel. *Calificar no es evaluar*. EN LÍNEA

[http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticles-115885\\_archivo.doc&ei=dCewUIa9JsTW2gWpl4DYDg&usg=AFQjCNEEKsqGajc0kcM9h6ry7kD4p2igYg&cad=rja](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticles-115885_archivo.doc&ei=dCewUIa9JsTW2gWpl4DYDg&usg=AFQjCNEEKsqGajc0kcM9h6ry7kD4p2igYg&cad=rja)

Historia de la FCPyS de la UNAM

<http://www.politicas.unam.mx/historia.htm> EN LÍNEA Consultado el día 9 de abril de 2012.

[http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/sobre\\_ces.php](http://www.politicas.unam.mx/carreras/ces/sobre_ces.php) EN LÍNEA Consultado el día 9 de abril de 2012.

<http://www.flacso.edu.mx/index.php/flacso/acerca-de-flacso-mexico> EN LÍNEA Consultado el día 9 de abril de 2012.

*Mapa Curricular*

<http://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/planes.php?pde=1053&acc=est> EN LÍNEA Consultado el día 29 de mayo de 2012.

## VIDEOGRAFÍA

BURAWOY, Michael. *Mini Curso: Sociología Pública: Para qué? E para quem?* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=zQBEjqnAVZc>

\_\_\_\_\_ *GLOBAL SOCIOLOGY Lecture: 1 – Introduction*

<http://www.youtube.com/watch?v=IO5n84L4K9A>

\_\_\_\_\_ *For Public Sociology, Part 1: Introduction.* [http://www.youtube.com/watch?v=8NxvPKGtUQ&feature=bf\\_prev&list=PL7C6F0F4512C212CA](http://www.youtube.com/watch?v=8NxvPKGtUQ&feature=bf_prev&list=PL7C6F0F4512C212CA)

CASTAÑEDA, Fernando. *Platica Con Dr. .Fernando Castañeda, Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM.* EN LINEA [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=SEQYcATgOBc](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=SEQYcATgOBc)

CARLES, Pierre. *La Sociologie est un sport de combat.* EN LINEA <https://www.youtube.com/watch?v=aukfnAfZ7A>

ROBINSON, Ken. *Changing Paragims, recipient of the 2008. RSA Benjamin Franklin Medal.* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=mCbdS4hSa0s&feature=relmfu>

\_\_\_\_\_ *The Element.* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=3TAqSBMZDY8&feature=relmfu>

\_\_\_\_\_ *Leading a Learning Revolution.* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=-XTCSTW24Ss&feature=related>

\_\_\_\_\_ *Educating the Heart and Mind.* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=l1A4OGiVK30&feature=related>

\_\_\_\_\_ *Las escuelas matan la creatividad TED 2006.* EN LINEA <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>