

00466  
4  
2 ef



**Universidad Nacional Autónoma de México**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

División de Estudios de Posgrado

**LA CATEDRA: UN ESPACIO DE COMUNICACION  
EDUCATIVA EN UN PROCESO DE ANIMACION  
SOCIOCULTURAL**

**Tesis que, para obtener el título de  
Maestro en Ciencias de la Comunicación,  
presenta Alfredo Salazar Duque**

Asesora: Maestra Delia Crovi Druetta

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Mexico. D. F., Octubre de 1991





Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **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 está 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.

## CONTENIDO

INTRODUCCION.....	3
A.- EL PROBLEMA.....	3
1.- Antecedentes.....	6
2.- La problemática: la cátedra y su contexto.....	9
3.- Justificación del estudio.....	22
B.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	23
C.- MARCO TEORICO-CONCEPTUAL.....	24
D.- METODOLOGIA.....	31
I.- LA EXPERIENCIA.....	35
A.- APRENDIENDO A LEER EL MUNDO.....	35
B.- NUESTRA CATEDRA DE METODOLOGIA.....	47
1.- Contenido de la materia.....	50
2.- Las reglas de juego.....	54
3.- Dinámica de trabajo.....	60
4.- Formas de evaluación.....	62
5.- Los momentos de un semestre.....	63
C.- LA RESPUESTA.....	65
1.- Autoevaluación de cinco grupos de Tronco Común....	67
a.- Autopercepción del aprendizaje.....	69
b.- Evaluación grupal del curso-taller.....	85
c.- El papel del maestro-coordinador.....	92
2.- Elaborar una ponencia: un aprendizaje novedoso... 102	
a.- Educación, Ciencia y Tecnología en México ...	102
b.- La visita de Juan Pablo II a México.....	115
3.- Leer un libro en vacaciones.....	124
4.- Introducción a la Universidad.....	129
a.- Leer para aprender.....	130
b.- Lo que se aprendió.....	131
5.- La experiencia más difícil.....	132
6.- Cursos de Titulación.....	140
7.- Aprender en el Posgrado.....	144

8.- Otros testimonios, igualmente animadores.....	156
a.- Dos dedicatorias.....	156
b.- De la introducción de un trabajo final a la autoevaluación.....	157
c.- Una experiencia sui-géneris.....	159
<b>II.- HACIA UNA RECONSTRUCCION TEORICA DE LA EXPERIENCIA.....</b>	<b>162</b>
A.- LO QUE SE HA LOGRADO.....	163
B.- APRENDER A LEER: UN LOGRO Y UN DESAFIO.....	169
1.- Espiritu crítico, espíritu alerta.....	169
2.- La lectura abre espacios de libertad.....	180
C.- EL AULA, LA CATEDRA Y EL MAESTRO.....	191
1.- El aula-cátedra: espacio de comunicación educativa.....	193
2.- El maestro: incitador, animador y facilitador del aprendizaje.....	203
D.- EDUCACION, UNIVERSIDAD, METODOLOGIA.....	224
E - LA CALIDAD: PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACION.....	238
<b>CONCLUSIONES: LA UTOPIA EN EL SENO DE LA UNIVERSIDAD.....</b>	<b>250</b>
A.- LOS OBJETIVOS Y LOS LOGROS: UNA RELECTURA TEORICO-METODOLOGICA.....	250
B.- EL MAESTRO: ¿UNA SUERTE DE OMBUDSMAN?.....	256
1.- La educación: un derecho humano.....	257
2.- La educación: un campo de lucha por la identidad cultural.....	260
3.- La transición hacia el Siglo XXI: un proceso de construcción cultural.....	263
4.- El maestro-ombudsman: jardinero de la educación y la cultura.....	265
5.- Acercar utopía y realidad.....	269
C.- EL OMBUDSMAN EN LA UNIVERSIDAD: ¿UNA UTOPIA?.....	270
D.- CONSIDERACIONES FINALES.....	276
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>281</b>
<b>HEMEROGRAFIA.....</b>	<b>283</b>
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.....</b>	<b>284</b>

## I N T R O D U C C I O N

### A.- EL PROBLEMA

Las experiencias que condujeron a la realización del presente trabajo se remiten al ejercicio del autor como catedrático -desde 1985, en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco- en las materias Metodología de la Investigación, Prácticas de Investigación e Historia Económica y Social. Los problemas que se encontraron en dicho ejercicio, y que poco a poco se convirtieron en objeto de investigación, se pueden sintetizar en los siguientes:

1.- El estudiante que llega a la universidad no sabe leer: no en el sentido de alfabetización funcional -que en algunos casos extremos pudiera serlo- sino en el sentido de comprensión y análisis de los textos que se le proponen; cuestión que, por supuesto, implica la carencia de capacidad para el razonamiento lógico y la ordenación sistemática de conceptos, ideas, planteamientos y propuestas, tanto en el ámbito del salón de clases como en el contexto más amplio de la universidad y su medio social.

2.- Ese mismo estudiante que no sabe leer es objeto de otro tipo de propuestas -provenientes de su ambiente social e incluso del propio medio universitario- que para él constituyen focos de

interés, y que concentran su atención más allá de lo que pueden hacerlo los objetos propios del quehacer universitario -la investigación, el aula misma y las actividades de difusión cultural o de servicio-. La elección de la "Señorita Universidad" en el mes de abril -con motivo de la Feria del Desarrollo que anualmente se celebra en Tabasco- o un certamen de fisicoculturismo son eventos que concentran la atención de los universitarios tabasqueños, desde las máximas autoridades hasta los trabajadores administrativos, y que desbordan la mínima organización o actividad académica que se encuentre en marcha cuando dichos eventos ocurren.

3.- Uno y otro asunto -la observación de los problemas de lectura y redacción del texto científico y la constatación del marcado interés de los universitarios por las actividades no vinculadas a su desarrollo académico- condujeron a plantear la cátedra de Metodología como un espacio de animación de la lectura.

4.- Entender aquello permitió formular una primera hipótesis acerca de lo que pudiera considerarse una alternativa pedagógica para el aprendizaje de la metodología de investigación: desde el punto de vista de los contenidos, proponer el aprendizaje de la lectura crítica de las propuestas contenidas en los programas oficiales de la materia, y de otras que se han incorporado a medida que transcurren los semestres y la experiencia se enriquece; y desde el punto de vista didáctico, abrir un espacio de comunicación educativa que se inserta en un proceso de animación sociocultural.

5.- Dicha hipótesis llevó a problematizar el concepto de cátedra y, en consecuencia, el uso tradicional del concepto de enseñanza como el ejercicio privilegiado de donación de contenidos de aprendizaje. Surge entonces el aula como espacio donde las propuestas de comunicación educativa parecen viables. En todo caso, los términos cátedra y aula corresponden al uso de espacios de docencia en donde se ponen en juego las perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas de quienes -desde dentro o desde fuera- se interesan en su análisis, explicación y transformación. De allí que el enfoque teórico metodológico de este trabajo contemple la superación, en la teoría y en la praxis, de conceptos de uso tradicional en el ámbito educativo, como cátedra y enseñanza, entre otros.

6.- El tratamiento teórico del aula y la cátedra como experiencias de comunicación educativa resulta relativamente complejo, por ser un asunto poco tratado en sus respectivos campos disciplinarios: el de la teoría de la comunicación y el de las ciencias de la educación. Por ello, la tarea de recrear y reconstruir teóricamente esta alternativa de comunicación educativa se funda en el análisis y la visión prospectiva del asunto a partir de un trabajo de campo que comprende más de cinco años de observación participante al interior del ejercicio mismo de la cátedra.

Este complejo de situaciones problema permite, en definitiva, formular como problema-objeto de estudio-transformación el

proceso de aprendizaje de la materia Metodología de la Investigación -en la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en el periodo 1985-1990-, enfocado como un fenómeno de comunicación educativa y ubicado en un proceso de animación sociocultural

## 1.- Antecedentes

La realidad socio-económica del Estado de Tabasco -específicamente su problemática educativa, y como parte de ésta la de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco- ofrece un amplio panorama de reflexión y análisis que a su vez permite conocer las condiciones específicas del ejercicio docente en esa Casa de Estudios: sus realidades, carencias y posibilidades de desarrollo; y en particular las carencias del estudiante que llega a las aulas universitarias, la principal de las cuales es -primera hipótesis de trabajo- su incapacidad para la lectura y la redacción, estrechamente vinculada al poco ejercicio del pensamiento lógico; no se diga, siquiera, lectura y redacción del texto científico; entiéndase aquí, lectura de los más elementales documentos de la vida cotidiana de un estudioso, tales como el periódico, la revista especializada, la revista de análisis socio-político o los folletos de Introducción a la Universidad; esto sin mencionar su indiferencia a todo tipo de eventos que en otros espacios forman parte de la cotidianidad académica universitaria: conferencias,

mesas redondas, exposiciones, conciertos, teatro, cine-club, entre otros; su extrañeza ante realidades o cuestiones de actualidad directamente relacionadas con su medio circundante: un informe de gobierno, la explotación intensiva del petróleo en el Estado de Tabasco, o la riqueza histórica y arqueológica de esta Entidad.

En aquellas condiciones, la cátedra se convierte en una posible experiencia de promoción de autoaprendizajes -principalmente de la lectura y análisis del texto científico-, en virtud de la cual hay que romper los esquemas convencionales de la relación profesor-alumno. Como se verá en el desarrollo de este trabajo, el aspecto pedagógico de esta experiencia es lo que permite plantear y asumir la cátedra como espacio de comunicación educativa -segunda hipótesis de trabajo-.

Un paso intermedio en el avance de esta experiencia es la ponencia que se presenta, en octubre de 1987, ante el Segundo Encuentro de Promotores Culturales, en el marco del Tercer Coloquio sobre la Acción Cultural, ambos eventos organizados por el Instituto de Cultura de Tabasco. Bajo el título La animación sociocultural: una dimensión del desarrollo de la UJAT, en aquel trabajo se sostiene: "Si la animación sociocultural es una especie de pedagogía social, el proceso proceso autoeducativo de la animación será factor fundamental tanto de la participación social de los estudiantes -en este caso en los procesos propios de la vida universitaria- como de la formación de su propia identidad, hoy amenazada por la fuerza enajenante de los modernos medios de

difusión masiva, que no de comunicación,, subrayamos... No se trata de 'salvar' o de 'llevarle' cultura a la población universitaria, sino de poner en práctica ciertas acciones que permitan a los universitarios aprender a estructurar, expresar y defender sus experiencias y su pensamiento dentro de un procesos de recuperación crítica de sus auténticos valores y devolución sistemática de los mismos a los propios universitarios y por ellos mismos. En pocas palabras -como lo hemos dicho en talleres de Metodología de la Investigación dentro de la UJAT-, se trata de aprender a ser los estrategas de nuestro desarrollo cultural. Por ello las tareas de animación las asumimos -en el lenguaje pedagógico de Paulo Freire- como propuestas que la comunidad universitaria debe descodificar, es decir, criticar, enriquecer y desarrollar".<sup>1</sup> Este es el sentido que adquiere, en el contexto de la animación sociocultural como proceso, el aula universitaria, y a ello se refiere la recuperación que se propone en este estudio.

Para septiembre de 1988 se han acumulado tres años de trabajo docente con grupos de licenciatura, a los cuales se suman dos experiencias que permiten acumular y ampliar la observación de la realidad académica, así como profundizar la elaboración teórica de la misma: se imparte la materia Metodología de la Investigación en cinco cursos de titulación para pasantes de Administración y de Contaduría Pública, así como en tres cuatrimestres sucesivos del Curso Propedéutico de la Maestría en Administración. Para julio de 1990 se globaliza una práctica docente de diez semestres, durante los cuales se trabaja con unos 40 grupos de licenciatura, cinco

1.- Salazar, Alfredo, La animación sociocultural: una dimensión del desarrollo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, copia del original presentado como ponencia, inédita.

cursos de titulación y tres propedéuticos en el posgrado de la DACEA. En cada uno de ellos se practican ejercicios de autoevaluación, en los cuales cada alumno expresa por escrito la percepción de su aprendizaje, sus expectativas en torno a la "utilidad" de lo aprendido en la materia y su evaluación respecto al papel del maestro-coordinador del respectivo curso. Se dispone, pues, de más de 40 carpetas que contienen esos ejercicios de autoevaluación, además de otras con ejercicios de encuadre preliminar realizados en algunos de los grupos.

Estos son -en apretada síntesis que se ampliará y sustentará en el desarrollo mismo del trabajo- los antecedentes que llevan a plantear como objeto de investigación la cátedra como un espacio de comunicación educativa en un proceso de animación sociocultural.

Dado que el autor estuvo plena y directamente involucrado en esta experiencia, resulta difícil referirse a ella, analizarla y teorizarla en el lenguaje distante que impone la forma gramatical impersonal. Por ello, a partir del siguiente numeral, se empleará la primera persona plural para identificar al autor del texto y denotar así su participación conjunta con los alumnos en el caso que se presenta.

## 2.- La problemática: la cátedra de Metodología y su contexto

El contacto, desde hace varios años, con el nivel medio superior del sistema educativo -el bachillerato- nos ha permitido observar una pobre calidad académica en el profesorado que atiende

dicho nivel y, en consecuencia, una pobre formación de sus estudiantes: situación que, siendo generalizable a todas las áreas del conocimiento, resulta particularmente cierta en el campo de la formación en el método científico. Las materias relacionadas con este campo representan un verdadero talón de Aquiles en el bagaje que traen los alumnos de primer ingreso a la universidad; y esto tiene su expresión específica en la perplejidad que muestran cuando, en los primeros contactos con la materia Metodología de la Investigación, se les plantea el desafío de pensar y elaborar con sus propios recursos intelectuales un ejercicio: por ejemplo, pensar y definir ¿qué es un lápiz? Así lo revelan también cuando -en ejercicios preliminares o finales de evaluación- expresan satisfacción por haberse enfrentado a la tarea de pensar o a la discusión grupal de algún problema-objeto de estudio.

Somos conocedores, por demás, de las condiciones laborales del maestro de bachillerato. Lejos de estar vinculados de tiempo completo a la institución -lo que supondría, si no vocación, por lo menos un mínimo interés por la docencia como campo de trabajo-, los profesores con quienes hemos compartido cursos de formación o actualización en períodos vacacionales nos han mostrado en la realidad que la cátedra es para ellos "una chambita más" que les sirve para completar los ingresos que en otra parte perciben y que les son insuficientes para la supervivencia. Tan sencillo como no poder -siquiera- asistir en forma regular y oportuna a los mencionados cursos porque no disponen de tiempo, y en consecuencia seguir -sin capacitación- en una práctica docente rutinaria y enajenante tanto para el maestro como para sus alumnos.

Ese maestro de bachillerato reproduce, pues, y reafirma cotidianamente, el esquema vertical y memorista de enseñanza -que no de aprendizaje- que ya trae incorporado el estudiante a sus modos de ser : maestro de lo que sea, él "enseña" Química o Biología, Geometría o Español, Anatomía o Método Científico, bajo el mismo esquema maestro-materia-alumno al que nos hemos referido; unos y otros -maestros y alumnos- se quedan así al margen del aprendizaje fundamental que consiste en aprender a estudiar -aprender a aprender- los contenidos que se proponen en los planes de estudio y en los programas de cada materia. Y con este pobre bagaje de contenidos y de recursos para la reflexión, el análisis crítico y la expresión rigurosa del conocimiento -en cualquier materia de que se trate- llega el alumno a la universidad.

Resulta obvio, con estos antecedentes, que el estudiante de nuevo ingreso desconoce por completo la misión de la universidad, entre otras razones porque la orientación educativa y vocacional es otro de los aspectos menos favorecidos en el bachillerato. Las acciones de la UJAT en este campo resultan tardías si se considera que la formación se ofrece justamente en los periodos previos a la convocatoria del proceso de admisión; y que la mera información poco o nada contribuye a la toma de decisiones del estudiante. Sirva como ejemplo el caso frecuente de aquel que, en la ventanilla de trámites, pide al empleado que lo atiende orientación para escoger las opciones entre las carreras que se cursan en la universidad. En estas condiciones, resulta casi utópico esperar que un alumno de nuevo ingreso conozca o comprenda cuál es el quehacer de la universidad como casa de estudios, y

mucho menos que identifique las tareas y responsabilidades que a él como estudiante le competen durante su tránsito por las aulas universitarias. De allí que nuestra primera tarea -al entrar en contacto con este estudiante, tanto en la cátedra de Metodología de la Investigación como en los cursos de Introducción a la Universidad- sea la propuesta de temas relacionados con el ser y el quehacer de la universidad como centro de estudios superiores, en orden a conseguir : en primer lugar, el autodescubrimiento del estudiante como ser humano, capaz por sí mismo -y con el apoyo del maestro- de indagar, analizar y expresar el conocimiento; en segundo lugar, la identificación de las tareas sustantivas de la Universidad -docencia, investigación, difusión y extensión-; y el reconocimiento de su papel como estudioso, es decir como sujeto no sólo de los aprendizajes propios de su carrera sino también de la vida universitaria.

Ubicados, pues, en la cátedra de Metodología de la Investigación, veamos algunos factores que rodean la práctica cotidiana que aquí examinamos.

a. Desde el punto de vista del tiempo que se destina a las tareas académicas, cabe recordar la más o menos conocida tipología que clasifica a los estudiantes en tres grupos : los de tiempo completo; los trabajadores que estudian; y los estudiantes que trabajan. Los dos últimos grupos comprenden un alto porcentaje de la población estudiantil en la División de Ciencias Económico-Administrativas, especialmente en el turno vespertino, en tanto que el primer grupo predomina en el turno matutino y corresponde a estudiantes de posición económica solvente. En este grupo -los de

tiempo completo- es donde se ubican aquellos a quienes se refiere Pilar Jiménez cuando advierte que el paso por la vida escolar es un ritual más al que se somete el individuo "porque le toca"<sup>2</sup>. Y es en ese sector estudiantil donde más se localiza la indiferencia que ella identifica como el aspecto fundamental del fracaso escolar. Indiferencia que -si bien se puede observar desde la perspectiva didáctica como un resultado de la falta de idoneidad, vocación y formación pedagógica de los docentes- se expresa en el interés o preocupación de los estudiantes por cualquier asunto extra-académico, es decir, ajeno por completo a lo que sería su quehacer en la universidad; y que adquiere su máxima expresión en la lucha por la nota (la calificación), tanto por aquellos que -vía memorización- logran saltar el escollo de los exámenes y miden su desarrollo por los promedios alcanzados en un semestre y así coleccionan promedios hasta titularse por promedio, como por aquellos que sobreviven -materia tras materia, semestre tras semestre- hasta superar finalmente las penurias académicas y administrativas del examen profesional. Desde luego, la indiferencia se localiza también entre los estudiantes que trabajan y los trabajadores que estudian. "Ayudados" por la práctica docente de un alto porcentaje de maestros que apenas tiene tiempo para "dar clase" y que a su vez son indiferentes ante la riqueza potencial de la relación profesor-alumno, estos alumnos se limitan a "aprenderse" los textos que el maestro les indica, con el único y exclusivo fin de pasar en los exámenes parciales.

-----  
2.- Jiménez, María del Pilar, "Trabajo en el aula y fracaso escolar", en *Perspectivas Docentes*, No.1, p.35

ordinarios o extraordinarios establecidos en los reglamentos de la Universidad. Se limitan, decimos, porque aquí entran en juego dos factores: por una parte, sus condiciones materiales de existencia, pues sus cargas laborales y los horarios de clase reducen su tiempo disponible para el quehacer académico, es decir, para investigar, sistematizar y presentar trabajos de calidad que a su vez contribuyen al desarrollo de la discusión durante las sesiones de clase; por otra - y esto es más significativo que lo anterior de cara al asunto que nos ocupa en este estudio-, aquel remanente de carencias que se trae del bachillerato -y desde más atrás-, lejos de reducirse o por lo menos de atenuarse, aquí se incrementa con la "colaboración" de los maestros.

b.- Es este el segundo elemento que rodea la vida cotidiana de la cátedra que aquí analizamos, y que nos interesa mencionar porque constituye un verdadero obstáculo, no sólo al aprendizaje significativo de los alumnos en cualquier área del conocimiento sino también a la experiencia que hemos llevado al interior de la cátedra de Metodología. Sin pretender un recuento exhaustivo de la problemática docente que se vive en la Universidad, sí nos parece pertinente mencionar aquí varias cuestiones cercanas a la experiencia que hemos desarrollado y que la afecta de manera directa, sin que ellas se constituyan en simple disculpa o justificación de los limitados logros o de los aspectos negativos que aparecerán al interior de la cátedra.

1) En primer lugar, los proyectos "académicos" responden a intereses políticos o coyunturales. Ello explica la pérdida de apoyo institucional -oxígeno- que tuvo el proyecto

editorial al que nos hemos referido en los antecedentes de nuestro trabajo. Y, lo que es más grave en el contexto universitario, con frecuencia esos proyectos son víctimas de "ajustes de cuentas", a la manera como los políticos desconocen la obra de sus antecesores en los cargos de la administración pública. De una a otra administración, los proyectos y acciones que responden a la esencia académica de la Universidad quedan por ahí, a la deriva, o simplemente caminan en muletas cuando no en sillas de ruedas.

2) No mencionaríamos la cuestión anterior si no fuese porque ella le da contexto al hecho de que los cursos de formación o de actualización docentes son asumidos por los maestros como un simple trámite administrativo que consiste en coleccionar once constancias de asistencia a los mismos, que servirán para "acreditar" dicha formación o actualización y, en consecuencia, ganar el "derecho" a la recategorización en la nómina de la Universidad. No existe más allá de las buenas intenciones y de los aparatos formalmente establecidos: una clara política de investigación educativa y de formación y actualización de profesores, en la cual se pueda conjuntar la experiencia y el avance teórico de los maestros universitarios con la experiencia y el avance procedentes de fuera. De allí que, cuando los maestros asisten a estos cursos, se den por lo menos estas tres situaciones: a) la ajenidad al sistema de trabajo de los maestros-coordinadores de los cursos -en su mayoría procedentes de la UNAM- y la consiguiente molestia porque ellos no se colocan frente al grupo, como catedráticos tradicionales, a decir su discurso; situación ésta que refleja la forma como los cursillistas manejan

en sus clases la relación profesor-alumno: b) la reducida participación -de dos, tres o a lo sumo cinco maestros- en el análisis, discusión y proposición de planteamientos críticos y de fondo a los documentos que los coordinadores proponen para leer, así como a su postura teórica y didáctica: c) como consecuencia de lo anterior, el primer sector de los cursillistas ve como negativa la participación de los maestros que analizan y critican, y en ocasiones se produce cierta fricción que desvía la tarea y el proceso de aprendizaje de los cursos, pues en lugar de entrarle a la temática se desgastan el tiempo y la energía en la resolución de este tipo de fricciones. Así las cosas, mientras a unos les preocupa la cuestión académica, la cátedra, el país, la educación, entre otros asuntos de fondo, a la mayoría le interesa que transcurran las 25 horas que en cinco días dan lugar a una constancia de participación en el curso. Y al maestro-coordinador que viene de fuera se le señala como "prepotente", "elevado", "teórico", cuando no "incompetente", porque "no sabe nada y se limita a ponernos a trabajar en grupo".

3) De esta situación resulta que el tipo de maestro que atiende las materias de las mencionadas licenciaturas -y en particular las de los dos primeros semestres, donde se ubican Metodología de la Investigación y Prácticas de Investigación- corresponde en el mejor de los casos al que acabamos de mencionar. Al no existir una clara política de selección de profesores acorde con el Estatuto del Personal Académico y el Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Docente de la UJAT-, estos maestros y otros que no van a los cursos

proviene de su improvisada vinculación a la cátedra; cuestión que también extendería este trabajo, pero no nos compete ahora ampliar. Así las cosas, maestros sin vocación y sin formación para la docencia llegan a "impartir" lo que saben de sus respectivas profesiones. Y entran a conformar un ejército de desconocidos que escasamente se encuentran en el momento de firmar la lista de asistencia a la hora de sus clases, o cuando cobran su quincena, o cuando la Dirección -vía oficio- invita a todos a unas reuniones generales que -entre otras cosas- se reducen a cuestiones de trámite como entregar la carga académica para cada semestre, informar de tareas que se hicieron o están por cumplirse, manifestar buenas intenciones o "llamar la atención" sobre la responsabilidad académica de los maestros.

4) Una de esas buenas intenciones ha sido la integración de academias por materias o áreas de conocimiento. Aquí volvemos al problema del chambismo, ya mencionado cuando hablamos del maestro de bachillerato. Un considerable número de **catedráticos** -así se autonombbran- de nuestra división (30 entre 120) laboran de tiempo completo en dependencias del Gobierno del Estado de Tabasco; otros en dependencias federales o en la propia UJAT como personal administrativo; otros -los de medio tiempo en la UJAT- remiendan sus ingresos "dando clase" en otras instituciones educativas; y unos pocos atienden de tiempo completo las **tareas académicas dentro de la División**. Así las cosas, el autor de este trabajo ha intentado integrar una Academia de Metodología con otros maestros -que a veces han sumado ocho para esta materia-, sin avanzar nunca más allá del intercambio de

comentarios acerca de algún texto, evento académico o anécdotas interesantes encontradas en la cotidianidad del aula. Simplemente por razones de horarios, esta acción no se ha podido realizar y, en consecuencia, el autor no ha tenido el espacio y la oportunidad de recibir y dar, de aprender de los otros y de aportarles su experiencia. Este estudio es un buen ejemplo de esa limitación: no ha sido posible exponerlo y discutirlo con y entre ellos, como es lo deseable en un trabajo de esta naturaleza.

5) Todo el panorama anterior se va a expresar en una contradicción claramente detectada por los alumnos, y que alcanza su máxima profundidad en las fechas asignadas para evaluación o exámenes parciales, finales, ordinarios y extraordinarios. Ha sido recurrente, a lo largo de estos diez semestres, el hecho de que al término de una clase de Metodología los alumnos nos aborden para plantear: "no entendemos, maestro, que usted nos exija análisis, reflexión y lectura crítica de las cuestiones de su materia y de cualquier otra, y en la materia X o Z se nos exija exactamente lo contrario, o sea que memoricemos autores, fechas o conceptos". Dicha recurrencia se hace evidente cuando en las fechas de exámenes o "evaluación" observamos a quienes son nuestros alumnos de Metodología desvelarse, memorizar y responder por escrito cuestiones que apenas "estudian" una noche antes del examen en X o Z materias, incluyendo aquí aquellos alumnos que han planteado el interrogante anterior y aquellos que poco a poco se van involucrando en nuestra propuesta metodológica y pedagógica: es decir, aquellos que van asumiendo una actitud de reflexión, análisis y lectura crítica de los textos puestos a

discusión en clase.

6) En estas condiciones y en este contexto, la materia de Metodología es una especie de relleno o comodín, que unas veces conviene ubicar al final de la carrera y otras en el tronco común. Esto del tronco común es apenas un nombre sonoramente agradable y llamativo, pues en la vida real constituye un simple listado de materias que todos los alumnos -vayan a donde vayan- tienen que cursar porque "son básicas para su formación", sin que la teoría ni la práctica del currículum definan claramente su interrelación horizontal y vertical, que daría lugar a una formación básica del alumno en el área económico-administrativa. De allí que, por un lado, al alumno sólo le interese pasar y, en el mejor de los casos, coleccionar notas o calificaciones superiores a ocho; y, por otro, que al maestro de otras materias le parezca que "eso del espíritu de investigación" es asunto que sólo compete al maestro de Metodología.

7) Ahora bien, enfrentado a su cátedra de Metodología, y de cara a este panorama, del maestro sólo se espera que "le de a los muchachos" unas cuantas técnicas de investigación documental: desde como elaborar un plan de trabajo hasta los requisitos de redacción y ortografía que debe reunir un informe de investigación, pasando por cuestiones tan prácticas como la elaboración de un índice de contenido o la correcta indicación de una nota al pie de la página. Todo ello por encima de los contenidos formalmente planteados en los programas de las dos materias -Metodología y Prácticas- que contemplan el estudio de los principios y normas de la lógica formal, el dominio del método

científico, la identificación de la relación entre el conocimiento científico y el cambio social, la comprensión del concepto de ideología, y el manejo de hipótesis en la elaboración de trabajos de investigación. Y por encima, además, del nivel académico en que se solicita al autor la materia de Metodología. Es así como en los cursos de titulación y en el Propedéutico de la Maestría en Administración, más allá de las limitaciones descubiertas y controladas por nosotros, las autoridades han sido explícitas en definir: "lo que nos interesa es que los muchachos adquieran las técnicas necesarias para que puedan formular su plan de trabajo y elaborar su trabajo de titulación" -respuesta a nuestro comentario sobre el más reciente curso de titulación, al final del cual los alumnos indicaron que 20 horas son insuficientes para este tipo de materias. En el caso del Propedéutico las cosas llegaron más lejos cuando a principios de 1989 -ya habíamos coordinado el curso en tres cuatrimestres, sucesivamente- la Asociación de Estudiantes de la Maestría en Administración nos solicitó asesoría para realizar un evento académico de cierta jerarquía. Sugerimos realizar una mesa redonda sobre el tema Economía de Tabasco y su importancia para la maestría en Administración y recomendamos la lista de cuatro invitados, todos ellos vinculados a tareas de investigación dentro y fuera de la UJAT y conocedores de la historia y las perspectivas de la economía tabasqueña. Pasada la mesa redonda, recibimos instrucciones para atender otra tarea -un curso de titulación, precisamente- y desvincularnos de la cátedra de Metodología en el Curso Propedéutico. En efecto, la calidad académica de los noyentes había puesto en evidencia su amplio y

profundo conocimiento sobre materias que deberían ser del dominio de los llamados "profesores-investigadores" de la División, mismas que difícilmente se tratan a fondo en los programas de la maestría y mucho menos en las licenciaturas. Eventos como aquellas mesas redondas desbordan las expectativas en torno al maestro de Metodología. A pesar de ello, se le reconoce por escrito su mérito académico y su competencia en la materia; y, como estímulo, se le programa una carga académica de 20 horas semanales frente al pizarrón, en cinco grupos de cuatro horas cada uno, cuyo cupo inicial es siempre de 50 alumnos de los cuales terminan su semestre unos 40 o 45.

8) Hablemos, pues, de la carga académica. Sostenemos que una hora de trabajo efectivo frente a un grupo requiere tres horas de complemento para la preparación efectiva de cada clase, la revisión cuidadosa de los trabajos que realizan los alumnos y la orientación de estos, no sólo en lo referente a la materia sino también en las cuestiones más generales relacionadas con la vida de la Universidad. De esta posición se desprende que una carga académica de 10 horas frente al grupo sería suficiente para cubrir la jornada laboral de un maestro de tiempo completo; y en este caso particular, con grupos de cuatro horas semanales, resultaría aceptable una asignación de tres grupos, con 12 horas frente al pizarrón. Esto desde luego sin la asignación de actividades de investigación. El hecho, sin embargo, en el caso que nos ocupa, es que el autor ha trabajado a lo largo de esta experiencia con cinco grupos por semestre, en general.

9) Y con este último dato podríamos cerrar

-provisionalmente- el recuento de las cuestiones que rodean la práctica de comunicación educativa que hemos procurado introducir y sostener en nuestros grupos. Ciertamente, son mínimas las posibilidades reales de disponer de tiempo académico para atender las tareas de investigación; y así se nos denomina "profesor-investigador". De allí la lentitud de nuestro trabajo de lectura, análisis y sistematización de las cuestiones teóricas y del material de campo relacionados con este estudio.

### 3.- Justificación del estudio

Este trabajo consiste en evaluar la experiencia de diez semestres como maestro de Metodología de la Investigación, con el propósito de elaborar algunas reflexiones o recuperación teórico-metodológica a manera de propuestas sobre el papel que debe jugar el profesor universitario como animador de los procesos de autoaprendizaje y autoformación del futuro profesional en cualquier área del conocimiento científico, de la tecnología o de la formación humanística. Se trata, pues, de un estudio de carácter evaluativo que, más allá de la mera descripción de los fenómenos que ocurren en el aula universitaria, busca analizar y sintetizar la observación de aquellos fenómenos durante un período determinado: análisis y síntesis que se pretende presentar a manera de recuperación teórica, a partir de marcos teórico-conceptuales que le sirven de sustento metodológico. Es, por otra parte, un trabajo de investigación-acción, cuya parte teórico-conceptual es la que ahora nos ocupa como recuperación de la

acción, es decir, de las experiencias vividas en los diez semestres de práctica docente, que en este trabajo se definen como objeto de estudio.

Plantearnos como propósito la elaboración de propuestas es un aspecto que confiere especial interés a nuestro estudio, por cuanto dichas propuestas no se conciben como resultado a posteriori sino que se encuentran implícitas tanto en las bases teórico-metodológicas de la práctica de comunicación educativa realizada como en la metodología de investigación-acción que ha permitido ir obteniendo y confrontando conclusiones a lo largo de la experiencia que aquí se evalúa. Tal es el sentido de nuestra referencia al papel del maestro universitario como animador sociocultural. Un aspecto particular de esas bases metodológicas es la técnica de Investigación Directa y Participante, a la cual nos referimos en otro apartado de este trabajo.

## **B.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

De cara al conjunto de situaciones o problemas que rodean a la cátedra, nosotros formulamos como problema-eje la práctica de la comunicación educativa en el aula. Si estos y otros problemas nos muestran una concepción tradicional del acto educativo -que se caracteriza, entre otros factores, por la verticalidad de la relación entre educadores y educandos- lo que nuestra práctica y nuestro ejercicio de investigación-acción tratan de mostrar es la

viabilidad de captar la realidad como presente, como parte de un ejercicio que potencia el cambio y que por tanto es capaz -en su planteamiento- de anticipar el curso que se seguirá.

De acuerdo con el pronóstico general del proyecto -que se indica en el apartado anterior-, sus objetivos específicos son:

1.- Interpretar la experiencia de la cátedra como un espacio de comunicación educativa y su validez como medio de animación sociocultural.

2.- Presentar a la comunidad académica de la UJAT, a manera de conclusiones, algunas propuestas sobre el papel que corresponde al profesor-investigador como animador de procesos de autoaprendizaje y autoformación de sus alumnos.

3.- Destacar la validez de la investigación Directa y Participante como técnica de investigación social aplicable en una comunidad ad-hoc, constituida en este caso por los grupos de alumnos cuyo maestro funcione como observador participante.

#### C.- MARCO TEORICO CONCEPTUAL

Plantear la cátedra como espacio de comunicación educativa implica asumir el acto educativo como un proceso de comunicación, a la vez que se entienden los procesos de comunicación como actos educativos en los cuales se pone de manifiesto la mutua voluntad de entenderse -poner en común- de los sujetos que en ellos intervienen. Así, la educación resulta ser un acto de permanente

búsqueda y encuentro de la verdad, en el cual los sujetos ponen en común se comunican en torno a- los objetos de conocimiento -objetos de estudio-transformación- y construyen juntos el conocimiento de la realidad que se le propone en dichos objetos.

Esa búsqueda y construcción de la verdad -conocimiento científico- se dan en un espacio físico -el aula- en cuyo seno tiene lugar el proceso social que conocemos como la cátedra. Esta, a su vez, se inserta en el contexto de la escuela como institución, cuyas tareas principales son calificar la fuerza de trabajo que requiere el aparato productivo de la sociedad, al tiempo que reproducir la ideología dominante. Son precisamente esas dos funciones totales de la escuela las que ponen de manifiesto la esfera social total dentro de la cual se inscribe su tarea cotidiana y los quehaceres específicos -cátedras- que tienen lugar en sus aulas.

Al asumir la cátedra como un espacio de comunicación educativa, de entrada se asume una visión teórica del acto educativo que rompe con los tradicionales esquemas de verticalidad que rigen las relaciones sociales dentro del aula: así como se rompe con el esquema emisor-mensaje-receptor, así también se descarta el esquema maestro-materia-alumno, en virtud de los cuales los actos de educación y de comunicación se reducen a la mera transmisión de contenidos.

La ruptura, a su vez, implica dos esferas de confrontación: una, la esfera formal de lo institucional, en cuyo contexto se libra la batalla cotidiana contra los conceptos y prácticas que inhiben la creatividad de maestros y alumnos -por ejemplo: plan de

estudios, programa de la materia, examen, calificación, promedio; otra, la esfera de la identidad cultural, en cuyo seno la cátedra es un espacio de lucha abierta y cotidiana contra todas las manifestaciones de invasión sociocultural que -a nuestro modo de ver- distorcionan el papel de los autores del proceso educativo que tiene lugar en la universidad. Nos referimos aquí a la necesidad que se plantea al maestro de orientar o "ayudar" a sus alumnos a ubicarse en el mundo universitario, cuestión que en lenguaje administrativo corresponde a identificarse con la misión de la organización para la cual se trabaja. Aquella distorsión convierte a la universidad en una especie de club social o lugar de recreo, o en todo caso en un ritual más que hay que practicar. Frente a ello, los esfuerzos por ubicar al estudiante en la universidad -conseguir que por lo menos se informe de que ésta es un centro de estudios donde se forman los profesionales que sirven al país, donde se investiga la realidad en todos sus aspectos, y desde donde se difunde la cultura universal y se prestan servicios a la comunidad- se convierten en un verdadero proceso de animación sociocultural. La cátedra se ubica, entonces, como uno de esos esfuerzos, y la animación sociocultural como el proceso que le da sentido a la posición de ruptura que asumimos tanto en nuestra experiencia como en la reflexión teórica sobre la misma.

Es aquí donde aparece la cátedra de Metodología de la Investigación -y, por extensión, la de Prácticas de Investigación- como un espacio propicio de comunicación educativa desde el cual se vive, a diario, ese proceso de animación sociocultural. Y, en el contexto de la cátedra, surge la práctica de la lectura como el

gran desafío y a la vez como el gran vehículo de animación sociocultural, al cual dedicamos las reflexiones de este trabajo.

En nuestra ponencia *La animación sociocultural: una dimensión del desarrollo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* -que presentamos en octubre de 1987, y a la cual nos hemos referido al recuperar los antecedentes del problema que nos ocupa- subrayábamos la doble dimensión que asume lo cultural en nuestro discurso: por una parte su significación universal como conjunto de bienes materiales y espirituales producidos por la humanidad; por otra, la cultura como específica manifestación que se suma a los desarrollos de la ciencia y de la tecnología, para conformar así el patrimonio cultural de la humanidad.

Ampliamos ahora nuestra reflexión en torno al concepto de cultura, como base para dar cabida y sustento a nuestra idea de la cátedra como proceso de animación sociocultural. La cultura, en primer lugar, es algo más que la mera erudición o conjunto de saberes y conocimientos acerca de ciertas "cosas superiores": ella, más bien, comprende el conjunto de rasgos que caracterizan las formas de vida de un pueblo, de una sociedad; es lo que un pueblo realiza en su vida cotidiana, real y concreta, expresando así su estilo de ser, de hacer y de pensar lo adquirido a lo largo de su historia. Compartimos aquí el análisis de Ezequiel Ander-Egg -en su obra *Metodología y práctica de la animación sociocultural*- cuando plantea la cultura como creación de un destino personal y colectivo.<sup>3</sup> Nosotros preferimos hablar de un futuro para evitar el

-----  
3.- Ander-Egg, Ezequiel. *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, p.78

riesgo de confundirnos con la idea religiosa de destino, pero asumimos la idea de creación en el sentido de proceso productivo. Como persona o como un pueblo -dice Ander-Egg- uno sólo se liga al futuro cuando tiene esperanzas e ilusiones y se quiere influir en lo por-venir mediante creaciones nuevas en lo que ha sido y en lo que está siendo.<sup>4</sup> Hay que apoyarse, pues, en el pasado, pero sobre todo hay que construir el futuro. Y si el futuro -como anota nuestro autor- se hace marchando hacia él y abarcando en la tarea de su construcción la totalidad de las actividades humanas, a esa utopía de la excelencia académica por la que trabajamos a diario en la UJAT hay que definirle un camino que, en nuestra perspectiva, es el de la animación sociocultural.

Hemos indicado que la cultura representa la manera de ser, de actuar y de pensar de los pueblos. Pero, como lo cultural no es ajeno al dinamismo de las estructuras económicas y sociales de esos pueblos, al tiempo con la dominación económica algunos pueblos sufren formas de invasión cultural y de colonización. Nos ubicamos, pues, en ese contexto de luchas por la identidad que hoy vivimos: asumimos la animación sociocultural no sólo como camino para neutralizar esos mecanismos de dominación sino también, y fundamentalmente, como la metodología adecuada para promover una producción cultural propia, que nazca de nuestras realidades y a ellas responda.

La búsqueda de la identidad -planteaba Amadou Mahatar como director General de la UNESCO- va unida en todos los casos a una buena disposición para recibir las otras culturas de la región

-----  
4.- *Idea*, p. 21

y del mundo v. en último término, todo lo que es universalmente humano. La afirmación de la identidad cultural -agrega- es la realización de un acto libertador, un arma de combate al servicio de la independencia efectiva y el instrumento privilegiado del pleno desarrollo de los individuos y del progreso armonioso de las sociedades.<sup>5</sup>

Por ello Ander-Egg vincula la cuestión de la identidad con los desafíos de la animación sociocultural. Esta tiene sentido, en cuanto pedagogía social, en la medida en que fomenta y alimenta la participación cultural, al tiempo que preserva y afirma la propia identidad aun cuando incorpore elementos culturales de otros contextos.<sup>6</sup> Esto implica tareas y frentes de reflexión-acción como: la recuperación de la memoria histórica de la comunidad en la cual se da el proceso de animación -nuestra comunidad, en este caso, es la comunidad universitaria de Tabasco-; la defensa de la propia lengua y de nuestras lenguas minoritarias, y su inclusión en los sistemas y servicios educativos; y el respeto a la individualidad de los seres humanos, que no riñe con el carácter social, o sea con aquello que comparten los individuos de una misma cultura.

Si la animación sociocultural -pensamos nosotros- es una especie de pedagogía social, el proceso autoeducativo de los sujetos de la animación será factor fundamental tanto de su participación social -en este caso en los procesos propios de la vida universitaria- como de la afirmación de su propia identidad,

-----  
5.- M'Bow, Anadou-Nabtar, citado por Iden, p.32

6.- Ander-Egg, Iden, p.33

hoy amenazada por la fuerza enajenante de los modernos medios de difusión masiva, que no de comunicación, subrayamos.

La cultura y, por consiguiente, la animación sociocultural, son instrumentos de afirmación de los pueblos y de motivación para la defensa de su libertad. Por ello lo sustantivo de la animación sociocultural es que los sujetos de ella aprendan a expresar sus propios valores y asuman su papel de protagonistas de la vida social, cultural, económica y política de la comunidad de la cual forman parte. No se trata, pues, en el contexto de estas reflexiones, de "salvar" o de "llevarle" cultura a la población universitaria, sino de poner en práctica ciertas acciones que permitan a los universitarios aprender a estructurar, expresar y defender sus experiencias y su pensamiento dentro de un proceso de recuperación crítica de sus auténticos valores, y de devolución sistemática de los mismos a los propios universitarios y por ellos mismos.<sup>7</sup>

En pocas palabras -y así lo sostenemos en el debate cotidiano sobre el sentido de la cátedra de Metodología de la Investigación- se trata de aprender a ser los estrategas de nuestro propio desarrollo cultural. Por ello las tareas de animación las asumimos -en el lenguaje pedagógico de Paulo Freire, el pedagogo brasileño en quien se inspira toda nuestra reflexión-acción en materia de comunicación educativa- como propuestas que la comunidad universitaria debe descodificar, es decir, criticar, enriquecer y desarrollar. Tales propuestas parten de la vida cotidiana

7.- Sajazar, Op. Cit.

universitaria, que es el ámbito espacio-temporal del quehacer de los sujetos a quienes se dirige y con quienes se ha pretendido desarrollar nuestra actividad cultural a partir del aula-cátedra.

#### D.- METODOLOGIA

Desde el momento mismo en que surge la idea de convertir la experiencia docente en un proyecto de investigación socioeducativa, aparecieron y se mantienen como ejes metodológicos los siguientes:

1.- Entender los procesos de educación y comunicación como equivalentes e íntimamente vinculados: no puede darse un verdadero acto educativo sino a condición de que los sujetos del mismo se comuniquen entre sí, en torno a los objetos de conocimiento propuestos en un programa de estudios; y no puede existir un verdadero proceso de comunicación sino en la medida en que los sujetos de dicho proceso expresen su mutua voluntad de entenderse, y entonces el acto comunicativo deviene educación. La síntesis de esos supuestos es, entonces, el concepto de comunicación educativa, que rompe con todo esquema de verticalidad en las relaciones entre educadores y educandos o entre emisores y receptores, y que se expresa con toda sencillez en aquella sentencia de Freire: **Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.**<sup>8</sup> Se parte, pues, de que la relación profesor-alumno es un acto creador de

8.- Freire, Paulo, "La concepción 'bancaria' de la educación y la deshumanización", en *Cristianismo y Sociedad* Número Especial, Septiembre 1968, Montevideo, citado por Barreiro, Julio en Freire, *Educación como práctica de la libertad*, p. 18

conocimiento si se la ve como una relación horizontal, de mutuo respeto y exigencia de responsabilidades, entre los sujetos del proceso de conocimiento.

2.-Surge aquí un segundo elemento teórico-metodológico que sirve de marco para el análisis de la información recopilada en el trabajo de campo: el conocimiento científico es un proceso que se construye; no es un todo acabado que basta transmitir como simple información. De allí que el proceso educativo en el aula deba ser una labor de estímulo a la perplejidad, a la búsqueda, a la interrogación y, finalmente, a la elaboración de conocimientos; y que, por tanto, el papel del maestro sea el de animar ese proceso de construcción. Y, como ese proceso de construcción del saber es, a su vez, una lectura del mundo que rodea al estudiante, entonces el acto educativo se torna proceso de animación sociocultural.

Este segundo eje metodológico reúne, así, dos vertientes de la ciencia social: por un lado la postura de quienes plantean la producción del conocimiento como proceso que se construye; y por otro la orientación pedagógico-didáctica de quienes asumen los planes y programas de estudio como propuestas de aprendizaje que se van descodificando a lo largo de un curso, a medida que los actores del aprendizaje descubren su propia capacidad de autoformación y producción del saber.

3.- El tercer eje metodológico de nuestro diseño es el método dialéctico, en virtud del cual se parte de una síntesis -el marco teórico-, se analiza la realidad mediante la investigación directa y participante en los fenómenos objeto de estudio, y se

reconstruye este objeto de estudio en nuevas síntesis -recuperación teórica de hipótesis-.

Dentro de este enfoque metodológico destaca nuestra opción personal por la Investigación Directa y Participante como eje y culminación de la técnica recabadora de información fidedigna sobre los problemas. Esta técnica se considera directa porque acude a las fuentes primarias u originales de información sobre el asunto en estudio: se enfrenta in situ a la realidad y exige, por ello, una fuerte dosis de imaginación, iniciativa y profundización en el tema por parte del científico social. Se trata, pues, de una técnica que supera las ataduras propias de la cuantificación y el microanálisis para orientarse a captar con mayor libertad -no exenta de rigor- el movimiento y los problemas sociales dentro de una perspectiva histórica y de compromiso con el cambio; en este caso, con la dinámica de desarrollo académico de la UJAT, nuestra Casa de Estudios.

Esta técnica de investigación es participante por cuanto elimina las barreras entre el sujeto -investigador- y el objeto -lo investigado- pues aquel se incorpora al campo de estudio y globalmente se autoanaliza. El investigador es a la vez el estudioso y el estudiado por sí mismo para determinar el grado en que su presencia influye en el estudio y en las resoluciones tomadas, por la comunidad y para la comunidad, en la medida en que lo acepta como vehículo concientizador.

En definitiva, se trata de una técnica que permite reproducir la sociedad en movimiento, que es, con mucho, un acercamiento más fiel a la realidad social. Por eso resulta difícil separar los

basos del proceso: la integración de los mismos se alcanza tanto en el diseño -donde se deciden los diversos aspectos a estudiar- como en la ordenación e interpretación de los datos que va ofreciendo la realidad en estudio. Cada investigador particular -aclara Francisco Gómez Jara- construye un trabajo que en su tema profundiza todo lo que le es posible, representando de hecho un trabajo específico sobre su campo -en este caso la comunicación educativa- y aportando la información necesaria para interpretar globalmente los datos.<sup>9</sup>

Tal como se ha indicado, este trabajo se concibe como una investigación-acción que, por ello, obliga al autor al empleo de recursos tanto de investigación documental como de trabajo de campo. En algunos casos se han aplicado las técnicas de análisis de contenido, con el fin de descubrir y analizar a profundidad el significado de los escritos que, en forma y con carácter de autoevaluación, han sido elaborados por los alumnos y que, en todo caso, son material recojido a manera de trabajo de campo. Cuando las características de la información así lo exigen, se ha trabajado con técnicas de análisis cuantitativo de la información.

---

9.- Gómezjara, Francisco y Nicolás Pérez. El diseño de la investigación social, p.241

## I.- LA EXPERIENCIA

### A.- APRENDIENDO A LEER EL MUNDO

Con base en ciertos antecedentes que nos permitían asumir la cátedra como espacio y ejercicio a la vez de la comunicación educativa, y la lectura como un ejercicio y práctica de la libertad entre educadores y educandos, nos planteamos las cátedras de Metodología de la Investigación y de Historia Económica y Social como espacios privilegiados para la práctica de esas dos perspectivas. Si, por una parte, aprender Metodología era para nosotros la oportunidad de aprender a pensar -vía el aprendizaje de la lectura-, por otra aprender Historia era la ocasión para aprender a pensar la historia que los alumnos tienen al alcance de sus manos pero no ven; era aprender la lectura de la historia inmediata: al tiempo que se lee la historia de los textos. Por ejemplo, entender el 27 de Febrero en su tabasqueña dimensión de lucha contra el invasor francés en 1864; o pensar el significado de un 12 de Octubre en el contexto internacional actual; o darle actualidad a las celebraciones patrias del 16 de Septiembre y del 20 de Noviembre.

Aquí empiezan a desgranarse anécdotas y situaciones que en más de una ocasión se convirtieron en recurso inmediato de comunicación y aprendizaje. Un día cualquiera -septiembre de 1985- se menciona en uno de los cursos la riqueza arqueológica de Tabasco. Preguntamos a los alumnos quiénes han visitado el Sitio

Arqueológico de Comalcalco, y levantan su mano cinco personas en un grupo de 45 estudiantes. Nuestra respuesta: invitarlos a visitar la zona en un viaje de estudio, con el propósito de realizar un ejercicio de investigación. La propuesta es acogida y se extiende a los otros dos grupos de aquel semestre. Los trabajos finales de los tres grupos versarán sobre el tema de Comalcalco.

Otra anécdota del mismo semestre. Se destruye la ciudad de México los días 19 y 20 de Septiembre. Planteamos ante los grupos la invitación a la solidaridad con los damnificados. ¿La respuesta? Ninguna. Los universitarios de Tabasco son totalmente ajenos a tan magno desastre. No hay sentido de identidad. México D.F. no es Tabasco. Continuamos la actividad académica y planteamos como tarea leer en diarios y revistas la información y las notas de análisis sobre la catástrofe, con el fin de discutir y profundizar sobre el asunto. Una alumna pide la palabra: maestro, ¿por qué en esas revistas escriben palabras obscenas? Nosotros -que habíamos leído la edición de Proceso del lunes 23- comprendemos la angustia de la muchacha y le respondemos: ¿leiste un comentario de Carlos Monsiváis? En efecto, nuestra alumna estaba consternada no por la tragedia de su pueblo sino por el lenguaje llano del conocido escritor, para ella completamente desconocido y ajeno. Por primera vez tomaba en sus manos una revista como Proceso y se encuentra aquel encabezado: "se los llevó la chingada".

En febrero de aquel año 1985, en una clase de Metodología que llevábamos con el Curso Propedéutico de la Maestría en Ciencias de la Educación, dejamos a los alumnos como lectura el capítulo "De

la pseudoconcreción a la concreción", en la obra *Dialéctica de lo concreto* de Karel Kosik. En la clase siguiente solicitamos a los alumnos -en su mayoría docentes de la UJAT- plantear los aspectos más significativos de la lectura de Kosik para someterlos a discusión en grupo, pues se pretendía que la materia se llevara como un seminario. Uno de ellos intervino: "la verdad, maestro, a mí me costó gran dificultad leer el nombre y el apellido de ese señor". Allí terminaba toda su expectativa por el documento sugerido. Como se puede apreciar, entre esta respuesta y la que se refiere a las obscenidades de Monsiváis hay un lugar común: una completa ajenidad a la práctica de la lectura como simple ejercicio de investigación. (Este término ajenidad es el que mejor se acomoda a las situaciones que, más allá de la simple indiferencia, hemos observado como desubicación frente a cuestiones, problemas u objetos de estudio que teóricamente debieran considerarse como naturales en el medio universitario).

Se fue perfilando así lo que podría ser la propuesta de contenidos y el trámite didáctico de un curso de Metodología, limitado en lo institucional por un programa de la materia ya existente, y condicionado en el tiempo por el calendario de labores de la UJAT, que consta de 16 semanas por semestre y que se ve reducido considerablemente por un sinnúmero de cuestiones ajenas al quehacer universitario. 16 semanas de cuatro horas semanales dan lugar a 64 horas por materia, en las cuales un maestro de Metodología podría aspirar a analizar con sus alumnos y a establecer -aunque fuese introductoriamente- la distinción entre los niveles epistemológico, teórico-metodológico y técnico que

entran en juego en el trabajo de un investigador. Pero fechas como la Pre-Feria y la Feria del Desarrollo -que implican la inmersión de los universitarios en eventos como la elección de la "Señorita Universidad"; o como la realización en noviembre de un certamen nacional de físicoculturismo; o como las pre-posadas, el día del estudiante y el propio día del maestro, resultan -sin excepción- totalmente contrarias a lo que sería su propósito original de promoción o estímulo al desarrollo académico de la comunidad universitaria y del pueblo de Tabasco en general. Cada una de esas fechas constituye una menqua, no sólo en cantidad, del trabajo que habría de realizar la institución universitaria. Y así -por razones que no son objeto de este estudio- es un hecho que el calendario laboral y académico se ve reducido en la práctica a unas 48 horas efectivas, dentro de las cuales cada maestro ha de realizar lo que a su juicio son propósitos y tareas específicas de sus respectivas materias. Para el caso concreto de Metodología, cabe afirmar que en 48 horas apenas si se alcanza, pero de manera muy introductoria, aquel propósito indicado líneas arriba. Tal es el contexto en el cual hemos trabajado durante estos diez semestres, que a su vez le da sentido a lo que muchas veces hemos sentido y expresado: el gran objetivo y contenido de nuestras materias -Metodología y Prácticas de Investigación- ha consistido y sigue siendo que los alumnos aprendan a leer, que identifiquen la misión de la Universidad y, en consecuencia, comprendan el sentido de ser estudiante universitario.

La propuesta de aprendizaje ha sido, entonces, muy elemental. Se han tomado los contenidos que establece el programa de cada

materia como un simple punto de referencia, de tal manera que la preocupación fundamental del maestro -expresada ante los alumnos en cada curso y en cada semestre- ha consistido en proponer el aprendizaje de las cuestiones fundamentales relacionadas con el método científico, así como el reconocimiento de los pasos fundamentales y de las técnicas que implica un trabajo de investigación documental. Y el trámite didáctico, en cada semestre y en cada grupo, ha consistido en plantear el trabajo como el medio por excelencia para conquistar el aprendizaje de los contenidos propuestos. Uno y otro elementos -contenidos y trámite didáctico- constituyen el fondo y la forma de lo que nosotros hemos considerado una experiencia de comunicación educativa: es decir, el fondo y la forma del trabajo docente, en virtud de los cuales hemos convertido el aula-cátedra en espacio de comunicación educativa que, a su vez, insertamos en un amplio, largo y complejo proceso de animación sociocultural.

Frente a lo primero, cada semestre hemos tenido la iniciativa y la oportunidad de modificar contenidos -sin perder la referencia a nuestra propuesta-objetivo fundamental-, al tiempo que hemos tenido que diversificar actividades y ejercicios en orden a dinamizar cada vez más el proceso de aprendizaje. Estas actividades y ejercicios -que aquí denominamos trámite didáctico- no sólo permiten adaptar las propuestas o contenidos de aprendizaje a las circunstancias específicas de cada grupo y de cada momento de la vida universitaria, sino que incluso permiten al maestro controlar la posible actitud fraudulenta de los estudiantes. No es posible, en un semestre de 16 semanas y en

escasas 48 horas efectivas de trabajo, alcanzar la auto-convicción de 45 o 50 personas por grupo en el sentido de que el producto final de su materia es una expresión de su capacidad de trabajo y de su desarrollo académico como universitarios; en consecuencia -convencidos de que dicho trabajo equivale a lo que institucionalmente se exige como un examen, que por supuesto es posible enfrentar por la vía del fraude, tal como institucionalmente lo han aprendido- no faltan alumnos que optan por el recurso fácil de plagiar un trabajo realizado por otros en un semestre anterior o incluso el de alguien del mismo grupo. Diversificar actividades, ejercicios, temas y formas de trabajo ha servido, pues, tanto al aprendizaje -aspecto constructivo del asunto- como a la prevención y eliminación del fraude. Y, por supuesto, ha permitido captar la satisfacción que manifiesta un número considerable de alumnos al comprobar su propia capacidad de producción y construcción del conocimiento; aunque esto último se reduzca -debemos admitirlo- a la mera re-producción del conocimiento existente en torno a la temática de la materia. Cabe aquí subrayar una reflexión que un día encontramos en una nota del diario cubano Granma, en el sentido de que el fraude es expresión de un pobre trabajo educativo.

Pero también la diversificación de actividades, ejercicios, temas y formas de trabajo es lo que ha dado contenido y forma al proceso de animación sociocultural que subyace en el fondo de esta experiencia. En seguida comentaremos algunas actividades que se inscriben en esta dinámica o trámite didáctico cuyo fondo es dicho proceso. Tal vez la principal y más frecuente de estas

actividades ha sido la consulta hemeroqráfica, como recurso que ha permitido el contacto con problemas o cuestiones que -como se ha indicado- parecieran ajenas a la vida universitaria pero en todo caso conforman su contexto socioeconómico, político y cultural. Es justamente la percepción de esa afinidad el factor que ha motivado la incorporación de la consulta hemeroqráfica como recurso didáctico, vehículo a la vez de comunicación educativa y de animación socio-cultural. Es un excelente vehículo de comunicación educativa en la medida en que los contenidos o temas que se proponen como objetos de estudio -tareas escolares- llevan necesariamente a la discusión y análisis -individual, en pequeños equipos de trabajo y en sesiones plenarias en cada grupo-curso- de cuestiones que finalmente se incorporan al bagaje cultural del estudiante, al tiempo que la práctica de dicho ejercicio se incorpora como aprendizaje de dicha técnica de investigación documental. Y resulta también un vehículo de animación sociocultural en la medida que aquel bagaje cultural -ahora incorporado a los aprendizajes del alumno- genera conciencia de la problemática estudiada e interés por el conocimiento y discusión de la misma. Uno de los más recientes ejercicios consistió en preparar y presentar -en equipos de cinco miembros- una ponencia sobre el tema general **Educación, Ciencia y Tecnología en México**. El ejercicio se probuso y realizó a mitad del semestre, sobre la base de que ya se conocía la distinción entre investigación documental, de campo y de laboratorio, así como los más importantes tipos de investigación documental -biblio, hemero, audio, video e iconoqráfica-. Se pidió que cada uno de los

membros de cada equipo investigara, durante el mes de octubre, cinco artículos de análisis editoriales o columnas- en periódicos y revistas de circulación nacional. Dada la pobreza de información del estudiante sobre los nombres y calidad de los periódicos y revistas mexicanos, ha sido preciso -en cada ejercicio- indicar una lista de aquellos que revisten calidad y seriedad en su política editorial, a reserva de sus diversas orientaciones ideológicas; así, se orientó a los alumnos hacia el conocimiento de los periódicos La Jornada, El Día, Excelsior, Unomásuno, El Universal y El Nacional, así como de las revistas Proceso, Nexos y Vuelta, entre otros, en la seguridad de que estas fuentes de información y análisis garantizarían tanto la calidad de contenidos relacionados con el tema propuesto como el aprendizaje de la forma como se estructura un texto académico.

De los 20 o 25 artículos reunidos en equipo, cada uno de ellos escogió cinco que le sirvieron de fundamento para estructurar su ponencia y con ellos se procedió al análisis y síntesis de temas específicos que dieron lugar a los trabajos o ponencias presentadas en cada foro.

Cada curso presentó -en la última sesión del mes de octubre- un promedio de diez ponencias. A la sesión se le denominó Foro sobre Educación, Ciencia y Tecnología en México y se organizó de tal manera que cumpliera con los requisitos formales de ese tipo de eventos: un local (auditorio) adecuado, una mesa coordinadora, un orden de exposición de los trabajos, un límite de extensión y de tiempo para su lectura, y un momento para la discusión general y las conclusiones sobre el tema. Esta organización motivó la

participación de todos los alumnos: y así se pudo apreciar, por un lado, la actitud novedosa hacia lo desconocido -participar en un foro- y por otro el temor a leer en público -miedo escénico-, claramente explicables por la falta de contacto de los estudiantes con actividades académicas de esta índole.

Tal como se apreciará en nuestra evaluación de resultados, aquí vamos a destacar la respuesta que se observó en los ejercicios de autoevaluación que realizaron los alumnos después del Foro en cada uno de los grupos. Frente a la pregunta ¿qué aprendí durante la realización de este ejercicio?, se planteó en primer lugar que se aprendió lo que es una ponencia y el procedimiento metodológico para elaborarla; y se subrayó que se aprendió a conocer los problemas de la vida nacional: específicamente, los alumnos mencionan su asombro por los problemas que -como resultado de su pesquisa- descubrieron que afectan al desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología en el país: de manera especial destacaron, por ejemplo, el reducido porcentaje del Producto Interno Bruto que se asigna en México a la investigación científica (0.4%), que contrasta con el 5.0 que se asigna a dicho renglón en los países desarrollados.

Para el semestre marzo-julio 1990, hemos propuesto a los alumnos el mismo ejercicio, igualmente a la mitad del ciclo escolar, y con el propósito de centrar la atención en su papel de estudiosos de la realidad. Subrayamos este propósito porque en el primer tramo del semestre se acumula una serie de fechas y eventos que inciden negativamente en las actividades académicas: en la medida en que se reducen a y se aceptan como simples días de

asuetos, desprovistos del menor significado cultural o académico: la semana de Pre-Feria, la semana de la Feria, el Día de la Madre, la visita de Juan Pablo II a Tabasco, el Día del Maestro y el Día del Estudiante convierten los meses de Abril y Mayo en una verdadera temporada vacacional, reduciendo así el semestre a escasas 12 semanas de actividad escolar, que para el caso de Metodología de la Investigación representan 24 sesiones y un total de 48 horas efectivas de trabajo. Frente a dicha necesidad de centrar la atención en cuestiones de la realidad, esta vez hemos propuesto a los alumnos analizar el significado de la visita de Juan Pablo II a México. Con la misma metodología de trabajo y las mismas orientaciones prácticas sobre la consulta hemerográfica, hemos planteado como punto de partida la hipótesis de que dicha visita es aparentemente un acontecimiento religioso, pero en la realidad constituye un fenómeno sociológico de amplias y profundas repercusiones en los órdenes social, económico, político y cultural de nuestro país. Si en las nociones introductorias sobre la ciencia, la investigación y el método científico hemos establecido que la diferencia sustancial entre saber cotidiano y conocimiento científico radica en que el primero se queda en la apariencia de los fenómenos en tanto que el segundo va a la esencia de los mismos, el sentido de este trabajo ha sido precisamente el de ejercitar el espíritu crítico para ir más allá de la epidermis en que se maneja este acontecimiento en los grandes medios de difusión masiva -especialmente en los electrónicos, y dentro de éstos muy significativamente los del monopolio Televisión Vía Satélite (TELEVISA)- y desentrañar así

Los verdaderos significados de la visita papal a nuestro país. Se ha enfatizado, metodológicamente, la necesidad de considerar las anécdotas y relatos como la mera punta de un iceberg cuya verdadera magnitud hay que descubrir por la vía del análisis y de la síntesis reflexiva; o como el árbol que nos oculta el bosque y por tanto nos desorienta porque nos impide ver la totalidad de los fenómenos. Y también -como en el ejercicio sobre Educación, ciencia y tecnología en México- se ha brindado la orientación y el apoyo necesarios para buscar y analizar con sentido crítico las notas editoriales y las columnas que abordan el tema en diarios y revistas de la mejor calidad editorial, a reserva de sus diversas tendencias ideológicas.

Además de estos dos ejercicios de consulta hemerográfica -que tienen su expresión concreta en la presentación escrita y la lectura de las ponencias en una clase-foro-, se han llevado a cabo otros ejercicios más sencillos pero igualmente significativos en términos de animación sociocultural. El criterio para la proposición y desarrollo de los mismos ha sido el de centrar la atención de los alumnos en su papel de estudiosos de la realidad: una realidad que les concierne como miembros de la sociedad tabasqueña, como mexicanos y como seres universales, pero que les es ajena por las razones que en este trabajo hemos planteado. Con ese enfoque, se han tomado del calendario cívico las fechas correspondientes a eventos de interés o significado nacional, así como aquellas correspondientes a eventos o cuestiones de relevancia internacional o ampliamente significativas por su inserción en la cultura universal. Entre las fechas que, en

diferentes momentos, han servido como objeto de estudio para la ejecución de ejercicios de investigación documental, mencionaremos: la Expropiación Petrolera en México (18 de Marzo), la Feria del Desarrollo en Tabasco (última semana de Abril), el Grito de Independencia (16 de Septiembre) y la Revolución Mexicana (20 de Noviembre), entre otras. Asimismo, se ha realizado consulta hemerográfica sobre cuestiones como el Día Internacional de la Mujer (8 de Marzo), el Día Internacional del Trabajo (1 de Mayo), la masacre de estudiantes en Tlatelolco en 1968 (2 de Octubre), el Campeonato Mundial de Fútbol (México 1986 e Italia 1990), los Juegos Olímpicos (Seúl, Corea, 1988), la crisis del narcotráfico en Colombia y la situación política internacional en 1990.

A reserva de un momento o lugar más oportuno en este trabajo, nos cabe aquí mencionar una confrontación de actitudes didácticas entre el autor y un colega maestro de Metodología en la UJAT: mientras dicho compañero batalla por enseñar la materia a partir de la lectura -sin entrenamiento previo en el ejercicio del pensar crítico- de cuestiones de teoría del conocimiento en autores como Hessen, y asume despectivamente la lectura de periódicos y revistas, nosotros hacemos el camino a la inversa y estimulamos -mediante la consulta hemerográfica- el aprestamiento de los alumnos para internarse luego en los problemas teóricos de la ciencia y el método científico. Pocas horas antes de la redacción de este párrafo, en la última sesión de un Curso de Titulación -coordinado por una colega con nuestra asesoría-, un pasante declara: "en este curso hemos aprendido a pensar en un problema de investigación; y lo hemos conseguido porque ha sido muy didáctico

su desarrollo, a diferencia del curso que tuvimos en la licenciatura con el maestro 'X', quien nos imponía la lectura de cosas teóricas que nosotros no entendíamos para nada". No se trata, por supuesto, de menospreciar el papel de la discusión teórica en la formación metodológica de los estudiantes: al contrario -y así lo hemos conseguido-, se trata de estimular el interés por lo teórico y el reconocimiento de que sin fundamentos teóricos no se puede hablar de metodología en ningún trabajo de investigación. Y a ello se llega, con paso lento pero firme, por el camino de la animación de la lectura, que en el caso de este curso ni siquiera pudo pasar -en virtud de su duración de apenas 20 horas- por la práctica de la consulta hemerográfica: a pesar de nuestro desacuerdo con la restricción de los propósitos de un curso a la mera preparación para la elaboración de un trabajo recepcional, hemos de admitir que dicho propósito se ha podido alcanzar precisamente con la práctica de la animación de la lectura y la escritura en grupos de pasantes, cuyos antecedentes ponen en evidencia su falta de entrenamiento y pericia en estos dos ejercicios. Tal es el sentido de la declaración del alumno al cierre de este curso.

#### **B.- NUESTRA CATEDRA DE METODOLOGIA**

Nuestro primer contacto con los alumnos de Metodología consiste en escribir en el pizarrón el siguiente enunciado: **AQUI APRENDEMOS A (PENSAR)<sup>n+1</sup>**. Después de ello, se propone un ejercicio de reflexión-evaluación en base a las siguientes preguntas: ¿Qué

es un lápiz? ¿Qué es la Universidad? ¿Qué es la ciencia? ¿Qué es metodología de la investigación? ¿Qué relación hay entre metodología y técnicas de investigación? ¿Qué tiene que ver todo esto con la carrera que voy a cursar en esta Universidad? Una vez desarrollado el ejercicio en forma individual, se somete a discusión plenaria por todos los participantes, distribuidos en forma circular.

Hasta aquí se pueden identificar tres elementos que sorprenden de entrada a los alumnos, quienes llegan al aula con la expectativa de "recibir cosas nuevas" pero no con una disposición a enfrentar el aprendizaje como un asunto propio. En primer lugar, la propuesta de cinco preguntas que, de inmediato, obligan a un ejercicio de conceptualización y de expresión escrita y verbal; en segundo lugar, la formación circular del grupo para el desarrollo de la discusión; y por último, la discusión misma, como ejercicio que muestra de entrada la posibilidad de construir el conocimiento en forma colectiva, a partir de la interacción entre los miembros del grupo y entre éste y el maestro-coordinador del proceso de aprendizaje.

A la sorpresa -explicable, repetimos, por las experiencias de recepción pasiva que traen los alumnos- se responde entonces con la descodificación del enunciado propuesto al inicio de la sesión. Se cuestiona entonces el sentido del término  $(PENSAR)^{n+1}$ , en base al concepto matemático de expresión exponencial, y se concluye identificando el APRENDER A  $(PENSAR)^{n+1}$  como un objetivo fundamental de la presencia de los estudiantes en el aula y en la Universidad: se trata, pues, de aprovechar el espacio

universitario para desarrollar al infinito las potencialidades intelectuales que trae consigo cada alumno. De allí la alusión, por parte del maestro, a que este enunciado es una manta imaginaria que se encuentra a la entrada de la Universidad y que nos recuerda, a cada instante, que el quehacer fundamental de los universitarios es el ejercicio de la inteligencia para la creación y recreación del saber.

Por supuesto, tanto la descodificación del enunciado como las conclusiones se vinculan al análisis de las cinco preguntas propuestas, mismo que conduce, en su orden, a observaciones como: la necesidad, en el trabajo académico, de la precisión y el rigor conceptual, a partir de la relación que se da entre realidad, pensamiento y lenguaje (si un lápiz es un objeto que sirve para escribir, el ejercicio de poner por escrito la idea de lápiz no es más que la expresión motriz de la claridad a que llegamos mediante el ejercicio de pensar y que nos indica, exactamente, que un lápiz es, eso, un objeto que sirve para escribir); la ubicación de los alumnos frente a la Universidad como una casa de estudios, es decir, como un centro de estudios superiores donde se forman los profesionales del país (docencia), donde se investiga el entorno natural y social para conocer a fondo los problemas que se plantean en el aula (investigación) y desde donde se comparte con la sociedad la riqueza científica, tecnológica y cultural de la humanidad (servicio, extensión, difusión); la identificación del quehacer científico como ejercicio que permite al hombre el conocimiento sistemático y racional de su entorno natural y social, a diferencia del sentido común o conocimiento cotidiano;

el reconocimiento de la distinción entre el método científico como el camino seguro que conduce al conocimiento cierto de los problemas y fenómenos que se dan en la realidad, y las técnicas de investigación como los instrumentos o herramientas que ayudan al estudioso a recorrer ese camino; y, por último, el reconocimiento de que el rigor conceptual y metodológico, así como el manejo adecuado de técnicas de trabajo académico, son el sustento de la carrera profesional que se inicia en esos momentos. Así, pues, la propuesta de APRENDER A (PENSAR)<sup>n+1</sup> se convierte en el desafío fundamental que se plantea a los alumnos en su primer contacto con las materias de Metodología y que se procura mantener como elemento de animación a lo largo del período escolar.

En este contexto -y en el momento oportuno, que no necesariamente ocurre en la primera sesión-, enseguida se propone a los alumnos el contenido de la materia, las reglas del juego, la dinámica de trabajo, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación.

### 1.- Contenido de la materia

Hablamos aquí de contenido y no del programa de la materia porque, si bien se dispone de un programa y se presenta formalmente un plan de trabajo para cada semestre, la realidad nos fue mostrando que es más importante trabajar y tratar de alcanzar con los alumnos los lineamientos básicos mínimos de la materia y sus objetivos, en lugar de ceñirse mecánicamente a la secuencia de un programa. Es así como se plantea a los alumnos el sentido y la

importancia de esta materia como fundamental -y no sólo instrumental- en su proceso de formación profesional, por cuanto en ella se aprenden los elementos teórico-conceptuales acerca del proceso de conocimiento, así como los instrumentos de trabajo aplicables en las tareas académicas que se realizan a lo largo de una carrera universitaria y en la vida profesional. De allí que los contenidos básicos que se proponen para un semestre de Metodología se centren en dos ejes temáticos: el proceso del conocimiento y los instrumentos de investigación.

Cabe aquí aclarar dos cuestiones importantes. En primer lugar, el hecho concreto de que en todos los cursos de Prácticas de Investigación hemos debido optar por el mismo programa -contenido- y las mismas actividades -trámite didáctico- que proponemos a los grupos de Metodología de la Investigación. (Sólo una vez nos tocó atender un grupo en los dos cursos, en su primero y segundo semestres respectivamente; experiencia a la cual se suma, favorablemente, la oportunidad que tuvimos de asesorar a ese grupo en el tema **Métodos de estudio** en su correspondiente curso de **Introducción a la Universidad**. A partir de una información básica sobre el método científico y un entrenamiento básico sobre investigación documental, con aquel grupo se pudo desarrollar en el segundo semestre un trabajo práctico de cierto vuelo teórico que consistió en elegir y profundizar temas relacionados con el proceso de la investigación científica; por ejemplo, el papel de las hipótesis, la relación teoría-método en el proceso de investigación, o la distinción entre los niveles descriptivo, conceptual y teórico, entre otros. En pláticas con otros maestros

que lo han atendido hemos estado de acuerdo en que hoy, ese grupo da muestras de un cierto desarrollo académico, en relación con otros de la misma generación). La razón para optar por el mismo programa y las mismas actividades ha sido también muy concreta: al establecer contacto con ellos, de inmediato hemos observado su evidente falta de entrenamiento y pericia en el ejercicio de la lectura y la escritura de textos académicos. Y esto da lugar a la segunda cuestión que deseamos aclarar: el éxito de estas experiencias no habremos de apreciarlo en términos del alto vuelo teórico-metodológico que puedan exhibir nuestros exalumnos -aunque sea posible ubicar algunos ejemplos significativos en cada uno de los grupos- sino más bien por la familiaridad, buena disposición y reconocimiento que muchos de ellos otorgan, verbalmente y por escrito, a los ejercicios de lectura y redacción de trabajos escolares que deben realizar en otras materias, para otros maestros y en otros semestres, así como por ciertas actitudes que, tanto en el semestre que se lleva con nosotros como después, algunos de ellos comparten con nosotros: "me gusta tu materia porque nos invitas a eventos y actividades fuera de la Universidad"(Ana Luisa); "quiero, maestro, que me oriente y me ayude a cambiar de carrera"(Esther, Miguel, Raúl, casos de alumnos que se han ido a otras carreras y universidades); "ya estoy pensando en mi desarrollo profesional: amo la Contaduría Pública, pero me interesa su ejercicio en un contexto de desarrollo humano de las organizaciones; estoy viendo cuál es la mejor opción para estudiar una maestría en Administración: oriéntame un poco"(Anqélica, alumna de octavo semestre, en el grupo que tuvo con

nosotros las dos materias): "le tengo una noticia: me voy a una maestría en Guadalajara, el próximo mes de septiembre; ya terminé mi carrera pero no me debo quedar con lo que tengo" (Tomasa alumna de décimo semestre, en el primer grupo que atendimos en 1985); "me gusta el arte de escribir: oriéntame, maestro, para desarrollar esta inquietud" (Orbelín, Gilberto, dos alumnos de distintos semestres y épocas).

Y aquí vale mencionar un artículo nuestro -El análisis del texto científico: una propuesta metodológica y pedagógica-, que hemos empleado como material de estudio y animación en todos nuestros cursos de Metodología. Aquel escrito surgió de una cuestión que nos formuló el Colegio de Bachilleres en el Distrito Federal a finales de 1983: ¿Qué hacemos para que nuestros alumnos aprendan a leer y escribir textos científicos? Nuestra respuesta fue proponer un curso-taller sobre el análisis del texto científico, anovados en la hipótesis de que el problema de la lectura y la redacción no radicaba en los estudiantes sino en los maestros, es decir, en su actitud como investigadores y como docentes. El curso-taller se realizó, en efecto, con 32 maestros y con una duración de 32 horas. El producto final fue una reflexión escrita que cada maestro presentó, a la cual se sumó la nuestra como devolución crítica de la experiencia de coordinación del curso-taller. Terminando aquel año vino nuestra vinculación a la UJAT, y con ella la oportunidad de confrontar aquel escrito con nuestra práctica docente. Ello nos llevó a revisarlo y adaptarlo en términos de la realidad de la UJAT, y finalmente a publicarlo en la revista *Perspectivas Docentes*, que edita la Dirección de

Estudios y Servicios Educativos de esta Casa de Estudios. En la práctica hemos podido ensayar y comprobar la utilidad de ese pequeño escrito como material de enlace -como "pegamento" decimos en nuestra pláticas en los grupos- entre las nociones básicas sobre la ciencia, el método científico y la investigación, y la realización práctica de un mínimo trabajo de consulta documental como producto final de cada semestre; y todo ello en el contexto de las limitaciones horarias y ambientales que rodean a nuestra materia.

## 2.- Las reglas del juego

Las reglas de juego que se plantean en estas materias constituyen una propuesta de acción para la autodisciplina. No se trata de plantear y aplicar una disciplina que parte de agentes externos al proceso educativo que se da en el aula, sino de practicar ciertas pautas de conducta que contribuyan al autoaprendizaje y, por tanto, al desarrollo académico de los estudiantes. Normas de trabajo como la asistencia y la puntualidad buscan formar hábitos de trabajo académico de los cuales carecen los alumnos que ingresan a la Universidad; no se trata aquí de asistir a todas las clases por la fuerza impositiva de un reglamento, que establece ciertos límites como requisito para la presentación de exámenes; ni de llegar puntual a la clase porque si no se llega el maestro puede cerrar la puerta o anotar un retardo en la lista de asistencia. No: aquí proponemos la asistencia y la puntualidad como reglas de oro que contribuyen al

aprendizaje grupal y al desarrollo individual, a partir de las experiencias compartidas con los otros compañeros y con el maestro. De allí nuestra exigencia: cuando se falte a una sesión o se lleque tarde, es necesario informarse de lo que sucedió y de lo que va a ocurrir en la siguiente. Esta exigencia estimula el sentido de responsabilidad individual al evitar que, además de la inasistencia o el retardo, se acumulen tareas o trabajos por falta de información oportuna.

En este mismo orden de ideas, otra regla de juego que proponemos y estimulamos continuamente es la "obligación" de pensar, analizar y "digerir" cada tema o cuestión que se propone como tarea, en contraposición con cualquier intento memorístico. Si bien se subraya el papel de la memoria como una facultad de la mente humana -que nos permite almacenar, conservar y usar oportunamente todo aquello que conocemos-, nuestra exigencia permanente es la de aplicar el sentido crítico a cada cuestión que se propone, en orden a su comprensión y aprehensión. Se aprende, pues, a aprehender.

En torno a estas dos reglas de juego, no podemos dejar de lado la más reciente de nuestras experiencias, relacionada en este caso con la contradicción que ya hemos mencionado al referirnos al contexto de nuestro trabajo: aquella contradicción planteada por los alumnos que se interrogan por qué, si en Metodología exigimos pensar y analizar, en otras materias sus maestros les demandan la mera acumulación y memorización de nociones. Durante el último mes del período escolar, acostumbramos subrayar que, dada la importancia de la asesoría que debemos prestar a los productos

que se están elaborando dentro del aula, es fundamental la asistencia y la puntualidad, a efecto de no perder las observaciones del coordinador sobre el contenido y la forma de dichos productos. Así lo hicimos en el período escolar que acaba de terminar, devolviendo en cada clase y en todos los grupos observaciones acerca de problemas encontrados en las fases anteriores de los trabajos que estaban en proceso y que se entregarían como producto final, así como orientaciones sobre aspectos a considerar en la elaboración y presentación de los mismos. Durante seis semanas se trabajó en seis temas que a su vez conformarían un sólo trabajo de investigación documental cuyo tema general fue Metodología de la investigación documental. Para las dos últimas semanas se enfatizó en cinco aspectos claves de acabado, sin los cuales el esfuerzo de consulta documental en cualquier campo pierde todo valor: saber escribir la introducción al trabajo, como carta de presentación del mismo ante la comunidad académica; comprender el sentido de las conclusiones como el resultado de la confrontación entre lo que se obtuvo en el trabajo y lo que se propuso en la introducción; la presentación completa y exacta de la bibliografía, y en su caso de la hemerografía y otros documentos, como la relación de los materiales que sirvieron de base para la elaboración del producto; el manejo adecuado y cuidadoso del aparato crítico, como testimonio del uso que hicimos del material documental; y la cuidadosa elaboración de la portada del informe, como "acta de nacimiento" del mismo que debe considerar la ubicación institucional del trabajo, el tema y su contexto o coyuntura, el autor, y el lugar y fecha donde se

produce. la última sesión. en cada uno de los cinco grupos -cuatro de Metodología y uno de Prácticas- se destinó, pues, a inventariar las cuestiones que se deberían cuidar en torno a estos cinco aspectos claves. Ocurrió en uno de los grupos que, cuando nos presentamos al aula a las 9:00 horas del jueves 5 de julio, encontramos en el pizarrón este letrero: "maestro, discúlpenos, no podemos quedarnos a su clase porque tenemos que entregar un trabajo para otra materia". MÁS allá de la molestia personal que, en lo inmediato, nos ocasionó el incidente, he aquí la valoración que resulta del asunto: sencillamente, otros dos maestros habían colocado al grupo ante la disyuntiva de atender sus trabajos o asistir a la clase de Metodología: las dos horas de Metodología fueron la puerta de emergencia ante el terror producido por la amenaza de perder en aquellos dos trabajos. Así lo confesaron los muchachos en una sesión de autocrítica que propiciamos el día 20 de julio, fecha establecida para el examen ordinario y que nosotros empleamos para recibir los trabajos finales y para un ejercicio de evaluación general del curso-taller en cada grupo. Hicimos notar que entendemos la circunstancia que los indujo a aquella fuga -de la clase y de la realidad-, pero subrayamos el doble efecto negativo de la misma: por una parte, el caer en la trampa de los maestros memoristas y, por otra, la pérdida objetiva de las observaciones que íbamos a ofrecer el día 5 en torno a los trabajos que ahora se entregarían. En efecto, su revisión nos permitió verificar errores u omisiones importantes en cada uno de los cinco aspectos subrayados. El lunes 23, a las 9:00 horas, casi todo el grupo se presentó a leer la lista de calificaciones y a

recibir los trabajos. lo que en otros grupos normalmente se atiende en 15 minutos, en este caso se convirtió en una plática de una hora, que respondió a la expectativa de nerviosismo con que los muchachos nos visitaron en la Sala de Maestros: pudimos entonces subrayar lo dicho en la plática del día 28, pues era lo que habíamos observado objetivamente en los trabajos; pudimos aclarar que nuestra apreciación, expresada en la calificación, en ningún caso y por ningún motivo tenía carácter de descuido o ajuste de cuentas por la fuga del día 5; y expresamos, por último, nuestra animación a mantener el espíritu alerta para no caer en este tipo de salidas, que lejos de contribuir a su desarrollo académico hace más fatigosa y menos productiva su labor como estudiantes. El relato de esta experiencia quedaría incompleto sin la mención de un hecho valioso que se produjo el jueves 19, un día antes de la reflexión que tuvimos con el grupo. Ese jueves, a las 11:00 horas, salíamos de la Sala de Maestros rumbo a un auditorio, donde asistiríamos a un diálogo educativo entre maestros de la UJAT y una maestra de la UNAM sobre El sistema educativo superior y su relación con la sociedad. Encontramos a cuatro alumnas de este grupo, a quienes preguntamos el motivo de su visita. "Simplemente queremos platicar un rato con usted, maestro" fue su respuesta. "Si les parece -propusimos- vamos a un evento que seguramente les resultará interesante". Aceptaron, asistieron al diálogo y participaron. Cuando se discutía sobre el doble papel que debe jugar el maestro no sólo como profesional de la disciplina que estudió sino también como profesional de la docencia, nosotros intervinimos para subrayar que muchas

situaciones de la vida personal y social de los alumnos se convierten en objeto y medio de comunicación educativa, que anima el desarrollo mismo de los contenidos de las distintas materias. Una maestra nos rebatió y señaló que atender esas situaciones desvía la atención y hace que se descuide el programa de la materia. Fue entonces cuando intervinieron las alumnas: "vamos a defender a nuestro maestro -señalaron- porque con él hemos aprendido mucho más que con aquellos que se limitan a su programa y nos exigen todo de memoria". La expresión "vamos a defender a nuestro maestro" suscitó la quasa entre los asistentes, algunos de los cuales la interpretaron como que habíamos llevado "porra" para la discusión. Intervenimos de nuevo, aprovechando la alusión a la "porra", para explicar el sentido de la participación de las alumnas y para comentar el incidente del día 5, de) cual ellas fueron actoras.

Por último, y en el mismo sentido, se propone como norma de trabajo la lectura cotidiana. La propuesta de leer, leer y leer -no sólo lo que se propone en las materias sino muchos otros documentos o temas de interés para cada sujeto- se sustenta y a la vez se complementa con la exigencia diaria de escribir, escribir y escribir, en orden a generar una disciplina que muy pocos estudiantes poseen en el momento de su primer contacto con el quehacer universitario. (Un aspecto concreto del ejercicio de escribir es el relacionado con la ortografía, problema éste que definitivamente resulta imposible atender en el seno de la cátedra de Metodología).

### 3.- Dinámica de trabajo

Desde el primer momento planteamos a los alumnos nuestra disposición a fungir como coordinador del proceso de aprendizaje, pues éste depende en lo fundamental de la actividad práctica de los alumnos. Aquí la regla de oro es que sólo se aprende a investigar investigando. De allí que la cátedra se convierta en un curso-taller, cuyos productos deben ser elaborados por los alumnos -individualmente o en equipos- bajo la asesoría y orientación del maestro-coordinador. Y de allí que el sistema de evaluación se oriente a la valoración de los productos y no a la constatación memorística de nociones acumuladas.

Además de los ejercicios de consulta hemerográfica que empleamos como parte del trámite didáctico, se han desarrollado otras actividades no menos importantes, con base en un criterio de oportunidad y de interés para la formación cultural de los universitarios. Un ejemplo de este tipo de actividades fue la visita, en 1986, a una exposición fotográfica sobre la Amazonia, en el Museo de Historia de Tabasco, cuya temática permitía al visitante la reflexión sobre la riqueza forestal de este Estado. También resultó muy significativa la visita de un grupo al Museo de Cultura Popular, cuya temática fundamental es la riqueza etnológica de Tabasco. Sorprendida por todo lo que allí observó, una alumna de origen maya-chontal nos abordó con esta reflexión: "fíjese, maestro, que así es la cocina de mi casa; yo no sabía que aquí en la ciudad hubiera estas cosas". En efecto, allí estaba reflejada su procedencia y su ser, sin que ella tuviese una clara

conciencia del valor de su etnia. De igual manera sirvió como ejercicio de lectura y escritura la asistencia a la película **CHRONOS**, uno de los filmes científico-culturales en formato Omnimax de 70 mm. que exhibe el Planetario Tabasco 2000 en la ciudad de Villahermosa. Aquella producción, realizada únicamente en imagen y fondo musical, sin texto narrado ni diálogos, nos permitió un exitoso ejercicio de redacción: más de 200 alumnos contaron por escrito la película y participaron en el comentario grupal sobre su contenido e importancia.

Otra actividad de aprendizaje consiste en la lectura comentada de textos básicos alusivos a la materia y textos complementarios, relacionados en general con el ámbito universitario, el mundo de la ciencia y la tecnología, los grandes pensadores e investigadores y cuestiones de interés local, nacional o internacional. Tal es el caso de la lectura, por capítulos, de la vida de Albert Einstein; o de una conferencia sustentada, en 1970, por el entonces presidente de Chile, Salvador Allende, ante estudiantes y maestros de la Universidad de Guadalajara; o de la leyenda griega de Dédalo e Icaro, para pensar que la educación es un vuelo solitario y que cada quien debe fabricar sus propias alas para aprender a volar; o la recomendación de textos como el de Guillermo Michel, **Aprende a aprender**, que motivan y orientan al alumno en el sentido de volverse el estratega de su propio aprendizaje; o, como en un semestre más reciente, la lectura de un libro durante las vacaciones que en diciembre se intercalan en el semestre escolar.

#### 4.- Formas de evaluación

Esta cuestión nos obliga a anticipar una de las conclusiones más difíciles en este trabajo: nos falta andar mucho camino para llegar al punto y al momento ideales en que nuestros alumnos sean los actores directos de su evaluación. Tal vez este sea el punto más débil en toda nuestra experiencia, porque a pesar de los esfuerzos de animación sociocultural no se logra pasar ciertas barreras firmemente afianzadas en el pensamiento y la práctica académica de quienes pasan con nosotros la primera etapa de su vida universitaria pero llegan a ella desprovistos de los rudimentos del quehacer académico. Un ejemplo de esas barreras es el trato personal con el maestro: así, es mal visto el que un alumno tutee al maestro, pues se trae arraigado el prejuicio de que "hay que respetar las distancias". Pero el ejemplo que más nos interesa es, precisamente, la abierta negativa a la autoevaluación, que expresan casi todos los alumnos cuando se les solicita -en los ejercicios de evaluación que realizamos con frecuencia- que ellos se pongan frente al espejo y evalúen su participación en el curso, y que lo expresen numéricamente con una calificación de cero a diez. Hemos avanzado en el primero de estos aspectos, en el sentido de que muchos estudiantes expresan con honradez y seriedad la percepción de su participación en nuestras materias; pero en el momento de expresar esa evaluación con un término numérico, muchos declinan esa responsabilidad y nos piden que nosotros los "juzguemos", como si en efecto se tratase de un tribunal en el que ellos son los reos, el maestro un juez y la

calificación una sentencia condenatoria o absolutoria. Nos ha tocado, pues, mantenernos en ese papel de asignar calificación numérica al rendimiento escolar de los alumnos. No obstante, se ha logrado introducir entre las actividades de cada semestre y en cada grupo ejercicios de evaluación que unas veces tienen carácter de encuadre preliminar para identificar el perfil de los alumnos y los grupos, otras constituyen evaluaciones intermedias para identificar la forma como los grupos perciben el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y en otras más sirven precisamente como evaluación final de cada semestre en cada uno de los grupos. En este último tipo de ejercicio hemos procurado acumular en carpetas las evaluaciones escritas por los alumnos, las cuales giran en torno a las siguientes cuestiones: ¿Aprendí algo en este curso-taller? (en caso negativo explicar las razones ; en caso afirmativo indicar lo que se aprendió). ¿Cómo evaluó mi participación en esta experiencia? (Además, calificarse de cero a diez). ¿Cómo evaluó la participación del maestro-coordinador? y ¿Qué sugiero para mejorar el trabajo en esta materia? En el apartado correspondiente a los resultados de la experiencia se abordará en detalle el análisis de estos ejercicios de evaluación realizados por los alumnos.

##### 5.- Los momentos de un semestre

Para cerrar esta descripción sobre los contenidos y el trámite didáctico de nuestras materias, valga señalar que nuestro trabajo a lo largo de un ciclo escolar -que formalmente se conoce como semestre- comprende tres momentos o periodos claramente

delimitables y observables. Un primer período, de un mes de duración, al que denominamos **aprestamiento o calentamiento**, que comprende tanto ejercicios de búsqueda de información, lectura, recorte, pegado, análisis y crítica de artículos de fondo -sobre temas que van surgiendo de acuerdo con los criterios antes mencionados- en periódicos y revistas, como la práctica de técnicas de investigación -fichas documentales, fichas de trabajo, resúmenes de textos, entre otras-. Un segundo momento, que podemos identificar como **introducción al método científico**, comprende unas seis semanas durante las cuales se abordan los fundamentos teóricos de la ciencia y de la metodología científica, a partir de dos o tres textos básicos que recomendamos desde el inicio del semestre y que se va aprendiendo a consultar de manera simultánea y reflexiva en orden a familiarizarse con los métodos de análisis y síntesis de la información -se trata, pues, de un momento eminentemente teórico-. Las últimas seis semanas del período las dedicamos a lo que consideramos el momento de la **práctica**, que se caracteriza por la elaboración de un trabajo de investigación documental, mismo que en cada semestre se procura plantear en torno a un tema diferente al del semestre anterior; ésto con el fin de evitar, en lo posible, la actitud fraudulenta y fácil de copiar el trabajo de otros. Estos tres momentos conforman un conjunto o paquete con el cual tratamos de cumplir el cometido que hemos señalado a lo largo de estos apuntes: que nuestros alumnos aprendan a leer y escribir, que identifiquen la misión de la Universidad y, en consecuencia, comprendan el sentido de ser estudiante universitario.

### C. LA RESPUESTA

Nos proponemos en este apartado presentar los aspectos más sobresalientes de la respuesta que los alumnos han dado a nuestra propuesta. Se trata, pues, de verificar el sentido de las observaciones que, en diferentes momentos y situaciones, han expresado por escrito como devolución que descodifica la realidad vivida por ellos a partir de nuestras propuestas de animación.

Dada la extensión en el tiempo de esta experiencia -diez semestres-, así como la amplitud de aspectos o cuestiones que se han despertado, y por lo mismo resultan susceptibles de evaluar, nos vemos precisados a ajustar el alcance de nuestro análisis, en dos sentidos. Por una parte, los puntos de referencia para el análisis serán fundamentalmente aquellos que hemos subrayado como objetivos de nuestra experiencia, tanto al plantear la cátedra de Metodología y su contexto como problemática-objeto de este trabajo como en la narración misma de la experiencia (pp.4 y 30): importa, pues, una lectura analítica en la propia voz de los alumnos en torno a nuestros propósitos de que ellos aprendan a leer (el texto y el mundo), identifiquen la misión de la universidad y, en consecuencia, comprendan el sentido de ser estudiante universitario. Por otra, y sin menoscabo de la validez de las experiencias particulares -en cada semestre, grupo y ejercicio de autoevaluación-, hemos seleccionado siete de esos ejercicios, en cada uno de los cuales -dependiendo de sus características específicas- es posible encontrar una rica gama de respuestas que enriquecen la reflexión y nos orientan en el camino de la reconstrucción teórica de la experiencia global. El criterio de

selección de los mismos no es otro que la variedad de situaciones en que se han realizado, en orden a evitar repeticiones o reiteraciones innecesarias. Y es aquí donde cabe precisar que hemos descartado -desde el inicio mismo del trabajo- la perspectiva de un minucioso recuento estadístico de las respuestas: en primer lugar porque las cuestiones planteadas como objeto de reflexión-evaluación siempre se formularon abiertas; y segundo, porque esta misma condición ha dado lugar a un número ilimitado de respuestas abiertas, individuales o grupales, que nosotros preferimos aprovechar por su enorme riqueza cualitativa. De allí que, en cada uno de los casos seleccionados, nuestro interés se enfoque -más allá de los datos estadísticos, que sí hemos logrado establecer- a la recuperación de reflexiones en las cuales es posible apreciar el sentido -a veces metodológico, a veces pedagógico, a veces semiótico- de las experiencias vividas por los alumnos: sus aprendizajes, expectativas y percepción del papel que juega el maestro-coordinador en cada una de las experiencias. Iniciaremos nuestro análisis con el ejercicio de evaluación general realizado con los cinco grupos del semestre Septiembre 89-Enero 90. Tomaremos en cuenta las respuestas a las cuestiones: ¿aprendí algo en este curso-taller? y ¿cómo evaluó la participación del maestro-coordinador?, así como la evaluación grupal escrita por los equipos que en cada curso trabajaron durante el semestre. Un ejercicio particular de ese semestre -al cual nos hemos referido en el apartado A de este capítulo- constituye el segundo caso que vamos a analizar: consistió en autoevaluar si se aprendió algo o no en el trabajo de elaborar una

ponencia sobre el tema Educación, Ciencia y Tecnología en México. También del mismo semestre tomamos la experiencia de leer un libro durante el periodo vacacional de diciembre: este caso pone sobre la mesa el papel que juega la animación de la lectura: examinaremos, por un lado, el tipo de lectura que se generó con el ejercicio; por otro lado, una muestra de lo escrito por cinco alumnos -uno por grupo- en torno al libro que leyeron. Del semestre que recién terminó tenemos la reflexión de los alumnos en torno a la tarea de elaborar una ponencia, que en esta ocasión tuvo como objeto de estudio la visita papal a nuestro país. Luego analizaremos la experiencia de autoevaluación realizada por pasantes que asistieron a cursos de titulación en los cuales nos tocó coordinar la materia de Metodología. Se incluye también la experiencia con un grupo de Introducción a la Universidad. Similar análisis nos tomará la experiencia de coordinar, en tres cursos cuatrimestrales sucesivos, la materia de Metodología en el Curso Propedéutico de la Maestría en Administración.

#### 1.- Autoevaluación de cinco grupos de tronco común

Hecha nuestra aclaración en el sentido de que en los grupos de segundo semestre planteamos y desarrollamos los mismos contenidos temáticos y las mismas actividades de aprendizaje que en los correspondientes al primer semestre, al término de cada periodo escolar hemos solicitado a los estudiantes resolver un cuestionario de autoevaluación. Este ha sido resuelto a veces dentro de la misma sesión dedicada a los exámenes ordinarios -que

para nosotros se reduce a un mero trámite en la medida en que simplemente procuramos constatar si los trabajos que entregan como producto final del semestre puedan ser sustentados por escrito al responder una, dos o máximo tres cuestiones relacionadas con su contenido: otras veces en la última sesión del período escolar, que aprovechamos, precisamente, para ejercicios de evaluación escrita y oral, individual y grupal. De las cuatro cuestiones planteadas en el cuestionario, consideramos como más pertinentes -aunque no menos animadoras de nuestra práctica- aquellas que se refieren a la autopercepción del aprendizaje por los alumnos y su percepción sobre el papel o participación del maestro-coordinador; asimismo, en este caso resulta relevante el análisis de los ejercicios de evaluación grupal elaborados por los equipos de trabajo al interior de cada grupo. Hótese, por una parte, que al hablar de curso-taller surge de suyo el término maestro-coordinador, que pone de manifiesto nuestro abandono de la actitud magistral y la introducción de formas técnico-pedagógicas de trabajo que convierten el aula-cátedra en una especie de taller o seminario donde hemos intentado -y hasta aquí llega nuestra pretención metodológica y pedagógica- practicar la comunicación educativa y generar un mínimo proceso de animación socio-cultural en el seno de la Universidad. Por otra, cabe aclarar que la decisión de elegir los grupos de este semestre obedece a que en este período se dieron las mejores condiciones -no las óptimas- para realizar de manera más firme y coherente los ejercicios de animación que hemos planteado en la fundamentación de este trabajo y en los apartados anteriores del presente capítulo: se pudo, por

ejemplo. Llevar cierta continuidad entre los ejercicios, amén de que se estuvo menos expuesto a las interrupciones ocasionadas por feriados o "festeios" ajenos a la dinámica académica.

#### a.- Autopercepción del aprendizaje

Hemos interrogado a los alumnos: ¿Aprendí algo en este curso-taller? -de Metodología de la Investigación o de Prácticas de Investigación- y les hemos pedido que expliquen -en caso negativo- las razones de su respuesta, y que en caso afirmativo indiquen aquellos aspectos que consideran haber aprendido. Para los efectos de este trabajo, el ilimitado número de respuestas abiertas, individuales y grupales, lo hemos ordenado en ocho indicadores que resumen las tendencias básicas de su autopercepción del aprendizaje. Y aquí vale subrayar que los interrogantes apuntan a la autoevaluación de la experiencia de aprendizaje y no a la constatación -fino examen- del registro memorístico de X o Y cuestiones de contenido de la materia -que, por otra parte, valoramos en el contenido y la forma de los trabajos que ellos elaboran, individualmente y en grupos, a lo largo del semestre-; de allí que, en el momento de su recolección por escrito, siempre hagamos la advertencia de que sus respuestas sirven para evaluar el curso-taller en el cual han participado; que en nada afectan la calificación o nota semestral; y, por ende, la necesidad de expresar libremente su opinión sobre las cuestiones que se plantean.

Enseguida enunciamos, en su orden de aparición, las

tendencias básicas más relevantes que se observan en las respuestas: 1) aprendizaje de hábitos y técnicas de lectura 2) la práctica de pensar, reflexionar y analizar situaciones-problema; 3) el papel que debe cumplir el estudiante en la universidad; 4) la importancia y el sentido de la investigación en la formación profesional; 5) técnicas de investigación documental; 6) aprendizaje teórico de la metodología de investigación; 7) hábitos y técnicas de trabajo grupal; 8) expresión de la motivación adquirida en el curso-taller.

CUADRO No. 1 :¿APRENDI ALGO EN ESTE CURSO-TALLER?

RESPUESTAS	1-A	1-B	1-C	1-F	2-G	TOTAL	%
1.Hábitos y técnicas de lectura	11	6	7	14	4	42	9
2.Analizar, pensar y reflexionar	15	8	15	17	4	59	12
3.Papel del estudiante universitario	17	8	9	11	2	47	10
4.Importancia de la investigación	7	5	7	1	2	22	4
5.Técnicas de investigación	52	29	59	67	13	220	45
6.Metodología de la investigación	14	6	24	8	8	60	12
7.Trabajar en grupos o equipos	6	2	2	7	1	18	4
8.Motivación	3	7	5	2	3	20	4
TOTAL DE RESPUESTAS	125	71	128	127	37	488	100

En el Cuadro Número 1 presentamos el resumen cuantitativo de estas tendencias básicas, en columnas que muestran el número de respuestas ubicadas en cada tendencia y en cada uno de los grupos

atendidos en el período escolar Septiembre 89-Enero 90. Los totales al pie de cada columna indican el número de respuestas acumuladas en cada grupo, mas no el número de alumnos, que para el caso nos parece irrelevante. Y los totales al final de cada fila representan el número acumulado, en los cinco grupos, en cada una de las tendencias. La columna de porcentaje permite apreciar el peso relativo en cada uno de esos acumulados. A partir de este examen cuantitativo, nuestro análisis se orienta a presentar ejemplos que ilustran y subrayan el sentido de cada una de estas tendencias o indicadores, para lo cual hacemos uso del testimonio directo mediante la presentación textual de los comentarios y sus autores.

En cada uno de los grupos y en la columna de los totales se observa que la tendencia más significativa es aquella que menciona el aprendizaje de técnicas de investigación documental: 220 respuestas, entre un total de 488, que representan un 45% de las mismas. Aquí surge un primer elemento de análisis: si nuestra valoración de los logros o avances de las tareas de animación se limitase a apreciar sólo aquello que se puede realizar en medio de las limitaciones que sirven de contexto a la cátedra de Metodología, entonces cabría afirmar que esta concentración de 45% en el renglón aprendizaje de técnicas de investigación documental -entre ocho renglones- sería de suyo todo un avance significativo. Sin embargo, nuestra valoración va más allá: el mero señalamiento, por los alumnos, de aprendizajes en aspectos como los hábitos y técnicas de lectura (9%), la práctica de pensar, reflexionar y analizar situaciones problema (12%), el

papel del estudiante en la universidad (10%), la importancia y el sentido de la investigación en la formación profesional (4%) y el vínculo teoría-método en las tareas de investigación (12%), es de suyo significativo; y lo es más si apreciamos el conjunto de estos aspectos (47%) como un acercamiento o aproximación a nuestros propósitos de animar el aprendizaje de la lectura, de la misión de la Universidad y del sentido de ser universitario. Esto sin menospreciar, por su bajo porcentaje (4%) aquellas respuestas que señalan aprendizajes de trabajo grupal o que expresan la motivación que por la actividad académica despertó en los alumnos el curso-taller. A partir de esta segunda valoración cualitativa del Cuadro Número 1, encontramos válida la presentación testimonial de las respuestas.

1) En torno al aprendizaje de hábitos y técnicas de lectura, este indicador se encuentra en reflexiones como: "aprendí a analizar las partes de un libro, a leer, ya que no todos sabemos leer, al menos detenidamente, y menos aún comprender y reflexionar la lectura" (Margarita); "yo no sabía resumir un tema; con los resúmenes me fui dando cuenta de la importancia que tiene un tema" (José Reyes); "aprendí a leer un libro y apreciarlo por su contenido; de ahora en adelante voy a redactar y a escribir mejor lo que me proponga hacer" (M. Isabel); "aprendí a leer y obtener de la lectura ideas esenciales para la elaboración de un trabajo; a conocer un libro y saber de lo que se trata" (Pedro); "la materia me ha hecho recordar, con la lectura, el buen hábito de aprender cada día un poco más" (Gabriela; había dejado de estudiar durante cinco años). Hasta aquí, alumnos del grupo 1-A.

En el grupo 1-B encontramos planteamientos como: "desde que inició el curso aprendí, aunque no es la materia de Administración. a administrar mi tiempo mejor para leer; también aprendí a subrayar mientras leo; esto yo no acostumbraba a hacerlo, y ahora me doy cuenta de que es de mucha utilidad; encontré un mayor gusto por la lectura, desde periódicos hasta un buen libro" (Ruth); "aprendí a leer, es decir, a buscar información en fuentes bibliográficas, para realizar un trabajo de investigación" (Beatriz); "aprendí a querer, cuidar y respetar los libros; la lectura que cada quien hizo -en vacaciones- me pareció muy bonita porque me distrajo mucho y me sirvió para reflexionar sobre el tema de la obra" (Maritza).

Opiniones del grupo 1-C: "aprendí a mejorar mi lectura, debido a la insistencia del maestro" (Alejandro); "antes, para entender un resumen, me pasaba horas; ahora me es más fácil; hay que profundizar e interpretar la lectura, para entender lo que nos estén diciendo (los libros), y eso es lo que me hace más fácil mis estudios; la comprensión antes que nada" (Cristina); " aprendí aspectos tan importantes en la vida de un estudiante como el saber leer; antes no tomaba en cuenta las notas de pie de página" (Carlos Sebastián); "es primordial leer para tener más cultura" (Marcela); "para aprender bien hay que saber leer bien, y con esto no hay necesidad de aprenderse el tema de memoria, que por cierto es un mal hábito" (Carlos M.).

Criterios expresados en el grupo 1-F: "aprendí a darle uso ordenado a un libro, para saber si su contenido me interesa o no" (Silvano); "a leer sin aburrirme" (Teresa); " al leer un libro en

vacaciones descubrí que, conforme se hace este ejercicio, se aprende algo nuevo, tanto por el tema del libro como por las sugerencias para saborear una lectura" (M. del Carmen): "La mayoría de los trabajos era leer y subrayar, y sobre eso reflexionar para luego aprender; antes de entrar a la Universidad no podía leer un libro entero, ni siquiera una página; ahora, estos conocimientos me ayudarán en mis trabajos de investigación durante la carrera, para la tesis y sobre todo en la vida" (Irma de Jesús): "a leer en los ratos de espera o en el tiempo libre" (Victor M.): "ahora ya puedo leer un libro sin aburrirme; lo más importante en esta carrera u otra es leer, comprender el texto de un libro." (Ma. Concepción).

Por último, destaca una opinión del curso 2-G: "me acostumbré a leer, aprendí a interpretar con mis propias palabras lo que los libros contienen" (Leticia del C.). Otras opiniones de alumnos de este grupo coinciden o reiteran aspectos como los que ya se han mencionado.

2) El aprendizaje de la práctica de pensar, reflexionar y analizar situaciones problema es expresado en el grupo 1-A con planteamientos como: "aprendí a investigar y pensar cómo se elaboran los trabajos que nos dejan; la metodología nos hace pensar y razonar lo que se investiga y nos sirve para realizar cualquier otro tipo de trabajo" (Irma): "desde el primer día aprendí a pensar más sobre las cosas que me rodean" (Lorena): "antes realizaba cualquier trabajo sin detenerme a analizarlo, sin preocuparme de los pasos que se deben seguir; aprendí a llevar un orden lógico en todo lo que realicé" (M. Magdalena): "mi manera de

pensar respecto a la materia cambió radicalmente de la que traía de la preparatoria, donde me habían obligado a memorizar muchas cosas de las que no me acuerdo; aprendí que no debo memorizar sino entender las cosas, pensar, razonarlas, para que así perduren en mi vida" (Héctor).

Criterios expresados en el grupo 1-B: " aprendí mucho, no precisamente de la materia, sino de las reflexiones sobre nuestra responsabilidad; el hecho de que usted las haya hecho está ahí, lo demás nos compete a nosotros, si tomamos o elegimos esas experiencias" (Mario); " a reflexionar, desde cosas tan sencillas como definir qué es un lápiz hasta la nada fácil tarea de realizar una monografía" (Luis Manuel); "a ser más consciente de mi trabajo intelectual y a ser más crítico para saber si realmente he aprendido" (Humberto Enrique).

Comentarios de alumnos del 1-C: "saber analizar un texto o artículo para comprender y razonar su idea principal" (Adriana Virginia); "nos ayudó a reflexionar sobre cualquier tema y a tener destreza en nuestra propia observación; a ordenar nuestros pensamientos para redactar un buen escrito de cualquier índole; a estar seguro de uno mismo para tomar decisiones" (Jonny); "esta materia nos desarrolla el pensamiento; nos hace pensar, reflexionar, analizar y criticar los problemas actuales de México; también aprendí a profundizar en las ideas, sin quedarme nada más con los que nos dan" (Evelyn); " a profundizar e interpretar las ideas que los escritos tratan de comunicarme; esto, como consecuencia de los trabajos y lecturas que realizamos" (Abel Oliverio).

Opiniones de alumnos del grupo 1-F: "leer como lo aprendí en el curso no lo había asimilado como ahora; aprendí a ver las cosas desde otra perspectiva" (Gerardo); "pude comprender y realizar cosas que no entendía, tales como observar detenidamente algo y definirlo como lo que realmente es" (Carlos).

En el grupo 2-G encontramos: " el curso nos ayuda a pensar y razonar lo que no se conoce y a descubrir otros aspectos de lo ya conocido" (Leticia del C.); "saber desarrollar y coordinar es importante para mí, tanto como estudiante como en mi vida personal" (Beatriz del Socorro).

3) Analicemos ahora, en la expresión de los alumnos de 1-A, su aprendizaje del papel que debe cumplir el estudiante universitario: "aprendí que para realizar cualquier trabajo tengo que tener un método" (María Cruz); "yo tenía un concepto muy diferente de lo que era la clase de Metodología; ahora parece que encuentro el sentido, considero que durante el resto de mi vida me será muy útil" (Luis Enrique); "me va a ayudar a la larga, cuando realice una investigación, para consolidarme como profesional" (Candelaria Isela). Estas tres reflexiones, aunque no señalan expresamente una conciencia de su papel como estudiosos, dejan ver que sí se intuye ese papel en la medida en que se le otorga un sentido al método y a la materia (curso-taller), y a la investigación un papel en la vida estudiantil y profesional; cuestión ésta que se expresa más nitidamente en aquellas respuestas que se refieren a la importancia y sentido de la investigación.

Observaciones de alumnos del 1-B: "reafirmó la idea de que a

la Universidad se viene a estudiar" (Ruth); "me di cuenta de la responsabilidad que como estudiante y alumno tengo conmigo y con los demás; corregir errores en mi manera de estudiar y trabajar fue de mucha ayuda en mi formación académica" (Selene); "desde el primer día trabajé en esta materia con una cierta disciplina de estudio" (Jaime); "la materia nos da disciplina para la elaboración de los trabajos" (Martha E.; opinión de una alumna que no considera la Metodología como lo más importante, pero asegura haber aprendido algo de ella).

En el grupo 1-C encontramos expresiones como: "aprendí a ser más ordenado, siguiendo un orden claro en mi trabajo; jamás me había tomado la molestia de poner un pie de página" (Carlos Alberto); "aprendí a organizarme psicológicamente, a valorarme como ser humano y a valorar mi papel como estudiante universitario" (Selene); "hay que ser y tener más responsabilidad y disciplina en todos nuestros trabajos y actividades, y más tratándose de estudiantes a nivel universitario como yo" (Carlos Arturo); "aprendí a valorar mi papel de universitaria, lo valiosos que son la lectura, el método científico y las técnicas en la realización de cualquier trabajo de investigación y su presentación" (María Isabel).

De los alumnos de grupo 1-F destacamos: "aprendí mi responsabilidad conmigo mismo, así como grupal, al trabajar en equipos y exponer ideas ante mis compañeros, y de esta manera realizar buenos trabajos" (José del Carmen); "aprendí a ser sistemático, ordenado y metódico" (Eliseo).

Y en el grupo 2-G: "la materia trata la forma de cómo debemos

organizarnos para realizar trabajos de investigación" (Luis). Esta, como otras observaciones ya examinadas, deja entrever que se intuye el papel del estudiante mediante la captación de algunas cualidades o requisitos que se piensa debe reunir o cumplir un estudioso o investigador universitario.

4) Acerca del aprendizaje de la importancia y el sentido de la investigación en el proceso de formación profesional, los alumnos del 1-A señalan: "aprendí a ver la realidad como algo que ya está y que el hombre es parte de ella" (Margarita); "la importancia que tiene un trabajo de investigación; se tiene que desarrollar con una metodología" (Adriana); "a valorar la metodología; antes yo la utilizaba, pero no estaba enterada que se emplea en cualquier trabajo de investigación" (Blanca Irene); "nos ayuda a formarnos como personas; al usar la metodología nos diferenciamos de quienes no la usan en el acercamiento de la realidad" (M. Victoria); "para realizar un trabajo es necesario apoyarse en la metodología" (María).

En el grupo 1-B encontramos: "aprendí qué tan importante es hacer un trabajo de investigación y lo interesante que es sentirse investigador; aprendí que las reglas metodológicas nos sumergen en el campo de la investigación, que es el primer paso en nuestra carrera profesional" (Laura); "como algo personal aprendí -para mí- que investigar es crear" (Ruth); "la metodología me va a servir toda mi carrera y hasta después" (Blanca Rosa); "aprendí que los conocimientos se deben o surgen de la práctica social" (Iliana).

Del grupo 1-C destaca: "aprendí a conocer los problemas que afronta nuestra nación; gracias a la investigación sobre el

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

narcotráfico conocí la materia, su forma y su contenido; esto me permite seguir estudiando más a fondo otras materias y desarrollar una tesis profesional" (Otilio); "la importancia de saber investigar: no se realiza un trabajo sin tener las bases adecuadas" (Marcela); "aprendí qué es una monografía, la diferencia entre saber cotidiano y saber científico, y a ver la realidad" (M. Estela).

Opinión encontrada en el grupo 1-F: "pude apreciar con más claridad todos los elementos que debe llevar un trabajo de investigación documental" (Orbelín).

Y en el 2-G: "yo no tenía en cuenta lo descuidada que está la importancia de la ciencia en México" (José Luis).

5) Ahora vemos lo que expresan los alumnos sobre su aprendizaje de técnicas de investigación documental. En este recuento hemos incluido respuestas que van desde la mención de la lectura, el subrayado y los resúmenes hasta el señalamiento de la elaboración de una ponencia o de una monografía -producto final en casi todos los semestres, cuyo tema varía de acuerdo con circunstancias a las que nos hemos referido en este trabajo- como el aprendizaje fundamental adquirido en el curso-taller; desde luego, tales respuestas las hemos deslindado de aquellas que se refieren al aprendizaje teórico de la metodología de investigación. Es posible diferenciar siete grupos de respuestas de acuerdo con el énfasis en determinados aspectos del aprendizaje:

a) Unas se refieren a la práctica de la lectura e incluyen desde saber identificar las partes de un libro -lectura

estructural- hasta los ejercicios de interpretación y de síntesis, pasando por la práctica del subrayado, el resumen de un texto -a partir del análisis de sus partes- y la toma de apuntes -que también se refiere a los que se toman en el aula durante las actividades de aprendizaje-.

b) Otras se refieren al aprendizaje de técnicas de trabajo documental y académico en general, tales como: la destreza para observar; la capacidad para escuchar; la recopilación de material; la correcta estructuración del índice o de la bibliografía que respalda sus trabajos, y el correcto uso de las notas de pie de página -aparato crítico-.

c) Otras más mencionan la redacción de trabajos académicos, asociados a la lectura del texto, como un aprendizaje importante, así como el cuidado de la ortografía en la presentación de los trabajos.

d) Precisamente a la presentación de sus propios trabajos, pero como resultado de una práctica previa, se dirigen otras observaciones; entre ellas se destaca también el aprendizaje de la participación ordenada y sistemática en la exposición de las propias opiniones, tanto en los trabajos de equipo como ante el grupo en general.

e) Varias reflexiones se detienen en el aprendizaje del orden lógico que debe llevar un trabajo; se refieren también a las partes estructurales de un trabajo de investigación documental -introducción, contenido, conclusión, bibliografía, portada y aparato crítico-, así como a los pasos y técnicas que se deben considerar en su elaboración.

f) Otras se refieren de manera explícita a la estructuración y presentación de una investigación; o al ejercicio de estudiar e investigar correctamente un problema; o sencillamente a la elaboración de un trabajo de investigación con todos sus pasos, lineamientos o requisitos.

q) Por último, varias respuestas apuntan directamente que se aprendió a elaborar una ponencia o una monografía como práctica de la investigación documental.

Algunas respuestas centradas en el aprendizaje de las técnicas de investigación documental son: "aprendí a elaborar un trabajo de investigación con todos sus requisitos"(Margarita, 1-A); "aprendí a plantear un trabajo con sus formas y procedimientos; a elaborar un discurso científico y exponerlo en público; a elaborar una monografía o trabajo de investigación documental" (Alejandro, 1-C); "aprendí a investigar, sistematizar y exponer un trabajo de investigación" (Armando, 1-F); "no sabía muchas de las cosas que hay que hacer para investigar" (Silvia Rebeca, 2-G).

Aquí cabe advertir -a manera de introducción al siguiente grupo de respuestas- que muchos alumnos asumen individualmente su aprendizaje de las técnicas de investigación documental y/o de los aspectos técnicos del método científico. Situación ésta explicable si se considera que en cada curso se logra apenas barruntar un poco de cada uno de los niveles de trabajo de un investigador: nótese, así, como no aparece respuesta alguna referida a cuestiones de orden epistemológico. De allí que la referencia a las cuestiones de orden teórico-metodológico resulte escasa y poco significativa.

6) En torno al aprendizaje, propiamente dicho, de cuestiones metodológicas, he aquí las expresiones más significativas, en alumnos de 1-A: "aprendí que existe un método riguroso para todas las actividades que emprendemos, y la forma como debemos llevar a cabo una investigación documental" (Rocío del Carmen); "a distinguir los conceptos de método, metodología y técnica; a diferenciar el conocimiento cotidiano del conocimiento científico" (Jesús Antonio); "la metodología nos hace pensar y razonar lo que se investiga" (Irma); "de la práctica social surgen los conocimientos científicos" (Myra).

En el grupo 1-B encontramos: "me percaté de que todos los pasos no son sino una secuencia que lleva a descubrir algo nuevo" (July del Carmen); "entendí qué es metodología y las técnicas de que se ayuda; ambas sirven para los trabajos de investigación" (Blanca Rosa).

Opiniones en el grupo 1-C: "aprendí a organizarme mejor aplicando el método científico; a diferenciar el conocimiento que aprendemos en la vida cotidiana -empírico- del que adquirimos mediante la observación, experimentación o comprobación de fenómenos o hechos que ocurren en la realidad" (Jesús Ramón); "a emplear una metodología, siguiendo ciertos pasos con rigor científico, ordenando nuestras ideas" (Efraín); "a utilizar los diferentes métodos de investigación que me fueron indicando" (Selene); "aprendí mucho de la lectura de Elí de Gortari y de la suya -se refiere a El análisis del texto científico: una propuesta metodológica y pedagógica- para seguir los pasos del método científico" (Utilio); "aprendí el significado de metodología, que

es el conjunto de hábitos y técnicas que rigen el conocimiento" (Adriana Virginia): "a analizar los factores que explican el surgimiento y desarrollo de la ciencia" (Aurora del Carmen).

Dicen los alumnos de 1-F: "metodología es la base principal para hacer un trabajo" (Ana Bertha): "aprendí el significado de lo que es y para qué sirve el método científico" (Juan Alberto). Y en el 2-G: "aprendí que la realización de un trabajo comprende tres pasos: investigación, sistematización y exposición" (Marco Antonio).

7) También expresan los alumnos su aprendizaje del trabajo grupal o en equipos como inventario de este curso-taller. Así, encontramos: "aprendí a discutir los trabajos entre todo el grupo para sacar una conclusión y expresarla en las ponencias" (Jorge Alberto, 1-B): "el trabajo en equipo nos enriquece de manera individual y como seres humanos" (Lorena del Carmen, 1-C): "trabajar en equipo permite que las ideas propuestas se discutan y precisen en el desarrollo de un trabajo de investigación" (Beatriz del Socorro, 2-G).

Aquí cabe introducir dos observaciones: las respuestas alusivas al trabajo grupal son no sólo escasas (18 entre 488) sino también bastante escuetas; en sus reflexiones individuales los alumnos se limitan a expresar que aprendieron a trabajar en equipo. Pero esta respuesta individual contrasta con la evaluación elaborada por los equipos en torno al curso-taller, en la cual el trabajo grupal destaca como aprendizaje significativo; esta es nuestra segunda observación: el rescate de lo grupal lo presentamos después de nuestro análisis sobre los aprendizajes

individuales y como elemento que se vincula con la evaluación de los alumnos sobre el papel del maestro-coordinador.

8) Por último, examinemos los planteamientos relacionados con la motivación que suscita en los alumnos la materia de Metodología bajo su forma de curso-taller: "los métodos de aprendizaje que nos propuso nos mantuvieron en forma activa, aprendiendo y sin aburrirnos" (Santa Idalia, 1-A); "el curso nos motivó a realizar un trabajo de carácter científico; ahora tengo una idea y algunos conocimientos que no tenía antes; ningún otro maestro nos había encomendado un trabajo bien hecho" (Beatriz, 1-B); "aprendí la importancia de investigar; considero que tengo los elementos necesarios, adquiridos en este taller y en forma un tanto autodidacta; a partir de esta experiencia me falta afinar mis conocimientos y practicarlos más a menudo, a lo que me siento muy motivado después de haber vivido esta aventura intelectual" (César, 1-B); "la materia influyó en mí para ser más consciente de mis trabajos intelectuales; esto es una pauta para seguir labrando el camino de mi preparación profesional" (Humberto Enrique, 1-B); "aprendí a conocerme a mí mismo" (Andrés, 1-B); "la materia resultó útil e interesante porque las clases se hacían amenas, no las sentía pesadas como otras, y siempre aprendíamos un conocimiento nuevo" (Evelyn, 1-C); "he madurado como persona; algunas de mis ideas han cambiado; no sólo aprendí parte de la metodología sino conocimientos para mi utilidad personal" (Lorena del Carmen, 1-C); "me ayudó para, cuando termine mi carrera, hacer una buena tesis, y para tomar decisiones y tener seguridad en todo lo que haga" (Ilse, 1-C); "me siento capaz de volver a realizar

una investigación sobre cualquier disciplina y presentarla aplicando los pasos que aprendí en su taller" (Silvia Rebeca, 2-G).

#### b.- Evaluación grupal del curso-taller

El ejercicio de evaluación grupal del curso-taller se realizó, en cada caso, con base en los equipos que trabajaron durante el semestre en las distintas actividades de aprendizaje y como producto final elaboraron una monografía, que en este caso tuvo el proceso de investigación documental como tema-objeto de estudio. Para los cinco grupos que tuvimos en ese semestre se totalizaron 48 equipos de trabajo, cuya reflexión-evaluación arrojó un total de 175 respuestas que se analizan en el Cuadro Número 2. Los equipos trabajaron en torno a los siguientes lineamientos: analizar la experiencia de aprendizaje en el curso-taller de Metodología de la Investigación (o Prácticas de Investigación, en el 2-G); redactar en grupo sus conclusiones, observaciones y sugerencias; indicar los nombres de los miembros del Equipo, señalando con una X el coordinador. Cabe advertir también, como en el ejercicio de evaluación individual, que las opiniones expresadas por los alumnos o por los equipos no inciden en la nota o acreditación de la materia.

Para el análisis estadístico de estas respuestas hacemos un examen global de las mismas, sin discriminar por cada uno de los grupos. Su lectura cuidadosa nos permitió observar las siguientes tendencias más generales: por una parte, una concentración del 22.9% de ellas (40 entre 175) en el aprendizaje de técnicas de

investigación documental, dato éste que coincide con la misma tendencia observada en las respuestas individuales; por otra, el

CUADRO No. 2 : EXPERIENCIA GRUPAL DE APRENDIZAJE EN EL CURSO-TALLER

RESPUESTAS	CANTIDAD	%
1. Hábitos y técnicas de lectura	10	5.7
2. Analizar, pensar y reflexionar	14	8.0
3. Papel del estudiante universitario	12	6.8
4. Importancia de la investigación	9	5.1
5. Técnicas de investigación	40	22.9
6. Metodología de la investigación	9	5.1
7. Trabajar en grupos o equipos	40	22.9
8. Motivación por el trabajo académico	20	11.4
9. Sistema de evaluación del maestro	1	0.6
10. Críticas al desempeño del maestro	8	4.6
11. Sugerencias para el manejo de la materia	12	6.8
TOTAL DE RESPUESTAS	175	99.9

alto porcentaje de respuestas (22.4%, también 40 entre 175) que se orientó a subrayar el aprendizaje de hábitos y técnicas de trabajo grupal, dato que contrasta significativamente con el que se encontró en sus respuestas individuales; mientras en el Cuadro 1 las respuestas orientadas en este sentido son escasas y escuetas, aquí resultaron no sólo abundantes sino amplias y expresivas, como lo destacaremos enseguida. Aquí abrimos nosotros un supuesto:

quizá la ausencia de esa opinión en un ejercicio y su presencia en el otro se pueda explicar por el diferente contexto situacional de los mismos: mientras en el primer caso el muchacho se encuentra solo frente al espejo, en el segundo la situación lo lleva a identificarse como miembro de un grupo y, en consecuencia, a abordar como equipo la responsabilidad de las tareas, en este caso su autoevaluación.

Un segundo tipo de respuestas significativas en esta evaluación grupal es el que expresa la motivación hacia el trabajo académico, adquirida en el curso-taller: 11.4%, que se desprende de 20 respuestas entre 175. Las restantes tendencias -hábitos de lectura, pensar, papel del estudiante, importancia de la investigación y método científico- si bien suman en su conjunto un 30.7% de las respuestas, nos parecen significativas no en su aspecto cuantitativo sino en cuanto se vinculan a los elementos cualitativos que los alumnos ofrecen al referirse a su aprendizaje en general, al trabajo grupal y a su motivación hacia el trabajo intelectual.

Se observó, además, la aparición de respuestas que desbordan el esquema de ocho indicadores plasmado en el Cuadro 1; así, una respuesta -que no quisimos agrupar con otras- se refirió al sistema de evaluación "empleado por el maestro", cuestión que encontraremos más frecuente y significativamente en las respuestas individuales relacionadas con el papel del maestro-coordinador; ocho expresan críticas, positivas y negativas, sobre la actuación del maestro, sin que tampoco las encontráramos agrupables en otras tendencias relacionadas con el aprendizaje; por último, 12 se

ocupan de plantear sugerencias sobre la forma como se debe manejar la materia, e incluso sobre actividades que se debiera realizar.

Basados en estas observaciones, veamos el testimonio de los equipos. Algunos centran su reflexión en el aprendizaje de técnicas de investigación documental: "aprendimos a elaborar fichas de trabajo; a tener la oportunidad de elegir temas; a elaborar un plan de trabajo y desarrollarlo a nuestro criterio; a elaborar una ponencia y un trabajo de investigación documental" (Equipo 32, 1-C). Otros enfatizan su aprendizaje del trabajo grupal: "aprendimos a integrarnos como grupo, a intercambiar ideas, o investigar en grupo, o ser responsables en grupo; un grupo bien integrado obtiene resultados satisfactorios; en grupo se puede discutir, analizar las ideas para hacer un buen trabajo de investigación; sugerimos trabajar más en Equipo" (Equipo 26, 1-C). Y en el aspecto de la motivación encontramos: "hubo buena motivación de relaciones humanas en el Equipo; fue una materia a la que dedicamos el mayor tiempo debido a la motivación que el maestro impartía al grupo" (Equipo 48, 2-G); "la experiencia más buena fue la de darnos a respetar y respetar al maestro" (Equipo 27, 1-C); "nos dimos cuenta de que el trabajo que realizamos lo podemos comparar con los de 7o., 8o. y 9o. semestres, y que nos va a ayudar en nuestra tesis" (Equipo 30, 1-C).

Por otra parte, conviene mencionar aquellos grupos que plantearon su evaluación en términos de crítica o señalamiento de aspectos negativos de la clase o del maestro: "hacer la clase más entretenida y menos larga, no llamar la atención delante de todos, no tener preferidos" (Equipo 17, 1-B); "faltó más disposición del

maestro para hacer participar a los alumnos" (Equipo 34, 1-F). Así como aquellos que mencionan aspectos positivos como: "el maestro se preocupa por los alumnos" (28, 1-C); "hizo el curso entendible" (33, 1-C), "puntualidad, buena metodología en la enseñanza" (48, 2-G).

Aunque pueda vincularse al factor motivación, destacamos por aparte el señalamiento de sugerencias para el buen desarrollo de la materia: "sugerimos que se refuerce los conocimientos del estudiante por medio de diapositivas, investigación de campo y conferencias" (25, 1-C); "sugerimos fomentar la investigación de campo, que se impartan cursos de introducción a la materia"(27, 1-C); "es importante que esta materia se imparta durante los primeros semestres, ya que es de gran utilidad en el ejercicio profesional y cotidiano; sugerimos motivar al alumno para que, cuando termine sus estudios de esta materia, siga incrementando sus conocimientos" (46, 2-G); "hay que dar mayor apoyo al principiante"(41, 1-F); "dar más asesoría a los alumnos"(48, 2-G). Hasta aquí algunos testimonios referidos a las tendencias que resultaron al agrupar las respuestas escritas por los equipos. Veamos algunos, tomados en su conjunto e independientemente del énfasis en uno o varios aspectos.

"Las experiencias que hemos adquirido se reflejan en aspectos tales como saber aplicar las reglas metodológicas, que son base esencial de nuestra formación profesional"(Equipo 1, 1-A); "esta materia constituye una base de apoyo para todo estudiante y para aquellas personas que se dedican a la búsqueda del conocimiento científico"(Equipo 2, 1-A); "esta materia fue más bien un diálogo

entre los alumnos y el maestro, ya que con la participación de todos es más fácil comprender diferentes ideas"(Equipo 3, 1-A); "la materia se debería llevar en todos los semestres, o en caso contrario llevarla a cabo en trabajos de investigación; es una lástima que la gran mayoría del alumnado no la tome en serio, pues por medio de ella se aprende a investigar y a hacer verdaderos trabajos profesionales" (Equipo 5, 1-A).

"En este curso hemos aprendido a crear nuestra propia metodología para la realización de los trabajos; se nos ha despertado el sentido crítico; hemos tomado conciencia de nuestro papel como estudiantes y como seres pensantes; hemos aprendido a reflexionar más profundamente en situaciones de índole general; aprendimos a redactar redactando" (Equipo 12, 1-B); "la forma de evaluación de esta materia es la más eficiente para el aprendizaje, pues se fomenta la lectura continua y evita cierto tipo de presión hacia el alumnado al suprimir los exámenes" (Equipo 14, 1-B); "tomamos conciencia de nuestro papel como alumnos con la tarea de ampliar nuestros conocimientos y formación académica" (Equipo 15, 1-B); "nos despierta los sentidos, nos estimula a ser más observadores, a tomar una actitud científica en nuestra vida diaria, a estar ávidos de nuevos conocimientos; y una cosa muy importante, a tomar responsabilidad del orden en que se deben hacer las cosas" (Equipo 16, 1-B).

"Aprendimos a aplicar correctamente el proceso de investigación; el intercambio de ideas, conocimientos y vivencias fue muy importante para discernir sobre los diferentes temas de la materia; esto será útil para nuestro desarrollo académico y

profesional"(Equipo 25, 1-C): "en grupo se puede discutir y analizar las ideas para hacer un buen trabajo de investigación" (Equipo 26, 1-C): "aprendimos a trabajar en forma coordinada y a conocernos más; aprendimos sobre los problemas de nuestra nación; a redactar y desarrollar un trabajo de investigación documental, que más adelante nos servirá para realizar una tesis profesional; lo mejor fue darnos a respetar y respetar al maestro" (Equipo 27, 1-C); "aprendimos el significado y aplicación de los conceptos que en metodología se utilizan; ahora nos resulta más fácil definir los problemas a desarrollar; aprendimos a ser metódicos al estudiar; el maestro se preocupa por los alumnos"(Equipo 28.1-C); "aprendimos a conocernos más a nosotros mismos" (Equipo 29, 1-C).

"Esta materia es un poco laboriosa para nosotros, pues no estábamos acostumbrados a leer; sugerimos lecturas más fáciles de entender" (Equipo 36, 1-F); "los trabajos de investigación deben tener bases metodológicas; como universitarios debemos preocuparnos por la investigación y buscar respuesta a nuestras dudas e inquietudes" (Equipo 37, 1-F): "adquirimos conocimientos para elaborar un trabajo de investigación, tales como analizar un tema o encontrarle sabor a la lectura, puntos de gran importancia que ni siquiera sabíamos que existían" (Equipo 38, 1-F): "se desarrolló un método diferente al de otras materias, que nos motivó a interesarnos por la investigación como base para desarrollarnos como profesionales; la investigación es el medio para adquirir nuevos conocimientos, y ésto sólo se logra con metodología; esta es una de las materias más importantes en nuestra carrera y en la vida profesional" (Equipo 40, 1-F):

"aprendimos a distribuir nuestro tiempo; a organizarnos para trabajar; a tomar decisiones; a observar, analizar y sacar conclusiones; a leer de una manera diferente, sin caer en el juego de creer todo sino sacar la esencia del texto estudiado. y a seleccionar lo que se lee" (Equipo 42.1-F)

"Aprendimos a aprender" (Equipo 44. 2-G): "el trabajo en equipo nos permitió conocer diferentes formas de pensar, para luego plasmar conclusiones en un solo trabajo; el participar clase a clase con evaluaciones de cada tema nos hizo acostumbrarnos a estudiar más" (Equipo 45. 2- G); "fue una de las materias a las que dedicamos más tiempo, debido a la motivación del maestro" (Equipo 46. 2-G).

### c. El papel del maestro-coordinador

CUADRO NUMERO 3 : PAPEL DEL MAESTRO-COORDINADOR EN EL CURSO-TALLER

RESPUESTAS	1-A	1-B	1-C	1-F	2-G	Total	n
1. Acercamiento a los alumnos: compañero y amigo	7	5	7	7	5	31	16
2. Orientador	10	10	13	8	3	44	23
3. Animador de la lectura y de la investigación	-	3	8	14	-	25	13
4. Nuevas formas pedagógicas	4	9	8	7	2	30	16
5. Calidad académica del maestro	9	8	6	9	1	33	17
6. Ambiente de libertad	3	2	1	1	0	7	4
7. Beneficio personal	1	1	1	1	-	4	2
8. Desacuerdo	5	4	3	2	1	15	8
TOTALES	39	42	47	49	12	189	99

Otro interrogante clave, en los cuestionarios de evaluación general de cada semestre, es el que se refiere a la percepción, por los alumnos, del papel que nos hemos propuesto desempeñar como animadores del proceso de aprendizaje, de la comunicación educativa en el espacio del aula-cátedra y del desarrollo sociocultural de quienes trabajan con nosotros durante un período lectivo (cuatro meses, término real del llamado semestre). Las respuestas a nuestra pregunta ¿cómo evaluó la participación del maestro-coordinador en este curso-taller? las hemos agrupado también en ocho indicadores que resumen las tendencias básicas expresadas por escrito. En el Cuadro Número 3 se puede observar la concentración de opiniones en cada uno de los grupos-indicadores.

Las columnas y filas de este cuadro ofrecen el mismo tipo de lectura que hicimos en el Cuadro Número 1, en torno a las tendencias que fueron apareciendo en lo escrito por los alumnos:

- 1) Acercamiento a los alumnos: el maestro como compañero y amigo: aquí se incluyen también aquellas referencias acerca de la motivación por lo académico, a la animación y al comportamiento metódico y organizado del maestro;
- 2) El maestro como orientador: incluye las alusiones a su papel de apoyo, guía, ayuda, asesoría y exigencia, así como a la aclaración de dudas y a los regaños o llamados de atención a los alumnos en el aula;
- 3) El maestro como animador de la lectura y de la investigación: las respuestas se refieren a las invitaciones del maestro a leer, aprender a aprender, aprender a pensar, y a comprender la realidad;
- 4) Uso de nuevas formas pedagógicas: se incluyen las respuestas que denotan percepción de las técnicas y procedimientos empleados en las

actividades de aprendizaje, así como las que se refieren al trabajo en equipos o grupal; 5) Calidad académica del maestro: las respuestas denotan que se percibe en el maestro su conocimiento de la materia, su preparación de las clases y actividades de aprendizaje, su facilidad para explicar, y su empeño por el desarrollo académico de los alumnos; 6) Ambiente de libertad: incluye tanto las que apoyan dicho ambiente como aquellas que lo critican y censuran, amén de las que demandan "mano dura" de parte del maestro; 7) Beneficio personal: son respuestas de alumnos que consideran un beneficio personal su contacto con el maestro; se refieren también a la autovaloración, por los alumnos, de sus capacidades individuales; 8) Desacuerdo: son respuestas que consideran tediosa la materia porque el maestro así la hace; o que señalan al maestro como presuntuoso, sabelotodo o perfeccionista; o dicen que el maestro infiltra el comunismo en sus clases.

En tres de los grupos y en la columna de los totales se puede observar que la tendencia más significativa es aquella que considera al maestro como orientador, con 44 respuestas que constituyen el 23% de las 189 escritas. Le siguen en orden de relevancia las que se refieren a la calidad académica del maestro (33, o sea un 17%), al maestro como compañero y amigo (31, que representan el 16%), al uso de nuevas formas pedagógicas (30, o sea el 16%) y a la animación de la lectura y la investigación (25, o sea 13%). Llame la atención el equilibrio de opiniones en torno a las tendencias 2, 3 y 4, las cuales suman 94 respuestas que constituyen el 49%, en tanto que si sumamos las tendencias 1 y 5 encontramos un total de 69, o sea el 36%. Esto nos indica que el

peso de las opiniones relacionadas con el papel orientador y/o animador del maestro es inferior al de aquellas que lo perciben como académico, como amigo o como pedagogo. Pero -habida cuenta de que los dos grupos no se contradicen sino se complementan-. aquí se hace necesario profundizar el análisis cualitativo de las respuestas, para desentrañar su significado en términos de nuestros propósitos y tareas de animación. Procedamos, pues, a la recuperación de los testimonios.

1) En términos de acercamiento a los alumnos: el maestro como compañero y amigo, encontramos observaciones como: "se ponía a la altura de los alumnos y eso es algo con mucho valor ya que la mayoría de los maestros ponen como una barrera, se creen superiores porque son maestros" (Marqarita, 1-A); "su participación es perfecta, por su entrega a los alumnos, al confiar en cada uno de nosotros como personas" (Rocío del Carmen, 1-A); "siempre nos consideró sus amigos, nos hizo sentir buenos estudiantes" (Llollived, 1-A); "fue y es un compañero y amigo; tuvo un mayor acercamiento con los alumnos; nos motivamos a seguir mejor, pues vemos a nuestro asesor como compañero" (Ruth, 1-B); "su método de enseñanza es muy eficaz; tiene lo que muy pocos maestros tienen: carisma, pues para que el maestro pueda entender al alumno debe acercarse a él (Miquel Enrique, 1-C); "es una persona que habla con el alumno y lo lleva a hacer un buen papel en lo general" (Francisco, 1-C); "lo felicito por su entusiasmo, ánimo y alegría como nos da sus clases cada día"(Diana María, 1-C); "nos dio muchas ganas de seguir adelante; a veces el grupo no tenía ganas de entrar a la clase por irse a la fiesta, y entonces

él con sus consejos nos hizo cambiar mucho; el grupo ya no se iba. era por el bien de nosotros" (Jenner Antonio, 1-F); "trató de hacer el curso fácil y ameno, aunque a veces no le fue posible por la apatía que se apreciaba entre el grupo" (Patricia, 2-G).

2) Acerca del papel del maestro como orientador destacan las siguientes reflexiones: "como coordinador nos apoyó y siempre puso interés en que aprendiéramos" (Fernando, 1-A); "nos hizo trabajar mucho, eso es muy bueno para nuestro futuro" (Luz del Alba, 1-A); "es una persona exigente, que con eso demuestra su interés por que aprendamos" (Misael, 1-A); "nos orientó en el camino de la investigación" (Zayde Lucía, 1-B); "siempre estuvo atento a nuestras dudas y preguntas y trabajando con nosotros" (Jaime, 1-F); "aprendí gracias a su ayuda y estímulo: se le aprende a ser metódico y organizado" (Georgina, 1-B); "nos asesoró en todo momento y no nos dejó vagar en ninguna situación" (Jony, 1-C); "nos dirigió muy bien, ya que iba despejando nuestras dudas" (M. Isabel, 1-C); "su participación fue de sugerencias prácticas para elevar nuestro nivel académico" (Francisco Javier, 1-F); "deja el marco propicio para la autorrealización de las actividades con el solo marcar guías; pero estamos muy viciados a que el maestro nos guíe a cada paso" (Eliseo, 1-F); "a veces se ponía estricto, por nuestro bien, porque venimos a aprender más de lo que ya sabemos" (M. Concepción, 1-F); "nos hizo reconocer los errores que tuvimos" (José Luis, 2-G).

3) En torno al maestro como animador de la lectura y de la investigación, los alumnos expresan: "siempre nos despertó

el interés por investigar en clases y fuera de ellas para nuestra formación académica y mayor aprendizaje" (Adriana, 1-A); la forma de dar sus clases es muy buena, por su modo de transmitir y estimularnos a estudiar y adquirir nuevos conocimientos" (Cristina Elena, 1-A); "trabajé de forma muy distinta a como lo hacía en esta materia en cursos de niveles inferiores; su manera de coordinar proporciona bastante motivación al alumno a que realice actividades de investigación" (César, 1-B); "gracias al maestro supe que en mí había valores que yo desconocía" (Selene, 1-C); "se preocupa por fomentar la investigación en la institución" (Otilio, 1-C); "es uno de los pocos maestros que se preocupan por que el alumno lea y aprenda a trabajar" (Carlos Arturo, 1-C); "nos enseñó la importancia de saber investigar y leer" (Marcela, 1-C); "nos enseñó a que apreciáramos lo bonito que es leer" (Abel Oliverio, 1-C); "tomó gran empeño en enseñarnos a leer y elaborar trabajos de investigación; sugiero que nos dé clases en el semestre siguiente para no perder el hilito que llevamos" (Ana Bertha, 1-F); "me parecen fabulosos los círculos de lectura; sugiero que los temas sean de importancia juvenil" (M. del Carmen, 1-F); "nos indujo a investigar; sugiero que se continúe de la misma manera como trabajamos en este curso: trabajando e investigando con la coordinación del maestro" (Armando, 1-F); "nos enseñó muchas cosas que yo no sabía; debemos leer más el tipo de libros que usamos en el curso" (Amada, 1-F); "ha sido un maestro con muchas inquietudes y amor a la carrera" (M. del Carmen, 2-G).

4.- Con relación al uso de nuevas formas pedagógicas, se observan reflexiones como: "las técnicas modernas de enseñanza

que utilizó, distintas a las convencionales, hacen amena la clase" (Maricela, 1-A); "en su clase podemos aportar ideas y participar de manera diferente a como lo hacemos en las demás materias" (María, 1-A); "el uso de nuevas formas nos pareció fuera de lo común, debido a nuestras malas costumbres en el proceso de aprendizaje, pero es esta diferente manera de ser del maestro-coordinador lo que hace que su actuación sea acertada, y al igual que los alumnos se puede mejorar cada día" (Selene, 1-B); "el curso no me gustaba en la primera parte (se refiere al momento teórico), pero me di cuenta de que su forma de exigir y asesorar el trabajo es la mejor para aprender y adquirir responsabilidad; me gustó su propuesta de que hiciéramos un texto cuyo tema fuera cómo se elabora un trabajo de investigación documental; entonces me gustó trabajar con mis compañeros y con su asesoría" (Beatriz, 1-B); "nos hizo trabajar solos, con su coordinación" (Rosa Iliana, 1-B); "su manera de trabajar es distinta a las que yo había conocido; quisiera que usted elabore un trabajo que cubra los objetivos del programa de esta materia; confiando en su experiencia me animo a afirmar que logrará un valioso trabajo que ayude a los universitarios a superar su nivel científico" (César, 1-A); "el ser maestro no implica evaluar lo aprendido de memoria y de un día para otro sino buscar la mejor captación de nosotros y, por tanto, un mejor aprendizaje que en cualquier otra materia (al salirse del concepto habitual de lo llamado aquí maestro, desempeña mejor su labor); creo que así debería ser el nuevo concepto de maestro" (Luis Manuel, 1-B); "pienso que su intención es buena, pero no debemos olvidar que su forma de trabajar es un tanto diferente a

la tradicional que estamos acostumbrados desde años atrás; considero muy importante su deseo de hacernos mejores alumnos y profesionales (Alejandro, 1-B): "la metodología que utiliza con nosotros es completamente diferente a los demás (porque tiene sus propios ideales)" (Eric, 1-B): "me gustó mucho su idea de reunirnos en equipo" (M. Isabel, 1-C): "me gustó mucho su técnica y su manera de evaluar" (M. Estela., 1-C): "es la primera vez que tengo un maestro como usted; la prueba de su interés son los trabajos realizados: cuando nos los pidió por primera vez, pensé que nunca los realizaríamos" (Silvano, 1-F): "fue magnífica su invitación a la conferencia en la Galería El Jaguar Despertado (sobre un tema de economía); siga con esa mecánica de fomentar en los alumnos el interés por participar" (Gerardo, 1-F): "me quedé asombrada la primera vez que estuve en su clase; ojalá siempre se contara con alguien con su dedicación y profesionalismo" (M. de los Angeles, 1-F): "nunca he tenido un maestro así, no sólo por su personalidad sino, lo que es más importante, por su manera de dar la cátedra, su dinámica y el interés que ha puesto para el aprovechamiento real del alumno; sería ideal profundizar en el aspecto teórico, sin descuidar lo práctico, de tal modo que la clase se mantenga atractiva" (Juan Alberto, 1-F): "nos enseñó con una metodología diferente: al hacer la clase como una conferencia, el alumno participaba haciendo debates" (Marco Antonio, 2-G).

5) A propósito de la calidad académica del maestro, encontramos: "muy creativo y entregado a su materia" (Juan Carlos, 1-A); "usted ha desterrado la palabra enseñanza de su

lenguaje" (Jesús Antonio, 1-A): "al ver como trabajan los demás maestros, que son un fraude, veo que usted es el mejor" (José Sebastián, 1-A): "es el primer maestro que tengo que cumple con todos los objetivos planteados al principio del curso y que realmente enseña metodología de la investigación: hasta ahora aprendí a hacer lo que se dice un buen trabajo; usted era exigente, porque la materia lo amerita" (Rosa Gabriela, 1-A): "muy interesado en aprender" (Martha E., 1-A): "prepara sus clases comparando todos los autores, para darnos un criterio propio y específico" (Carlos Alberto, 1-C): "pienso que cuando un alumno cumple con las actividades necesarias para su buen aprendizaje, ese alumno es la imagen de la calidad del maestro" (Jesús Ramón, 1-C): "otros maestros se dedican a dictar del libro definiciones: usted sabe lo que realmente es la metodología: seguir pasos para encontrar un fin" (Carlos Sebastián, 1-C): "puso interés en la materia, sin límite de tiempo" (Teresa de Jesús, 1-F): "sin comentarios, siga usted como va; no pierda las ganas de seguir aprendiendo, es su más grande virtud" (Eduardo Cruces, 1-F): "como coordinador es muy conocedor de la materia" ((Romeo, 2-G).

6) También se advierte el ambiente de libertad que genera el curso-taller: "le faltó exigirnos más y que no nos diera tanta libertad" (Margarita, 1-A): "nos hizo ver el curso como un aprendizaje que podíamos obtener, sin obligarnos a entrar a su clase" (Santa Idalia, 1-A): "aprendimos lo que queríamos; no nos exigía las cosas sino que teníamos que actuar por nosotros mismos" (July del Carmen, 1-B): "dejó a su libre criterio, que el alumno por sí mismo aprendiera, que se hiciera el compromiso de

aprender y responder a su cometido" (Humberto Enrique, 1-B): "nos da la oportunidad de que nos desenvolvamos personalmente" (Manrique, 1-F).

7) El beneficio personal que dicen los alumnos recibir de la participación del maestro-coordinador se expresa así: "tuvo una buena participación en mi formación como estudiante universitario" (Jesús Antonio, 1-A); "nos enseñó a valorarnos a nosotros mismos" (Andrés, 1-B); "todo lo aprendido me sirvió mucho, hasta en mi casa" (Cristina, 1-C); "es un profesor con criterio y con muchas ganas de trabajar siempre; esto nos benefició, sobre todo a quienes tenemos deseos de superación" (José del Carmen, 1-F).

8) Por último, examinemos aquellas respuestas que critican al maestro en términos de desacuerdo con su modo de ser o con sus formas de trabajo: "platicaba de sus experiencias, se creía que lo sabía todos" (M. Victoria, 1-A); "es presuntuoso, pide a la gente que se comporte de una manera especial, pero se olvida de que cada persona es diferente" (Lorena, 1-A); "es perfeccionista, no admite una falla de nadie y menos de sus alumnos" (M. Magdalena, 1-A); "dio bien las clases, sólo que algunas veces fueron tediosas" (Silvia del Carmen, 1-B); "lo considero muy estricto en sus trabajos (Jorge Alberto, 1-B); "en ocasiones la clase es aburrida, con eso de estar leyendo y nosotros escuchando" (Gerónimo Alexis, 1-B); "debe tomar en cuenta que, como es una materia en la que hay que escuchar y leer mucho, nos aburrimos" (Carlos Alberro, 1-C) "excelente, pero no me gustaron sus infiltraciones hacia el comunismo dentro de las clases" (Eduardo, 1-F).

## 2.- Elaborar una ponencia: un aprendizaje novedoso

### a.- Educación, Ciencia y Tecnología en México

Como ya hemos indicado, un ejercicio particular que se realizó con los alumnos de ese semestre consistió en elaborar y presentar una ponencia, cuyo tema general fue Educación, Ciencia y Tecnología en México. En este apartado analizaremos la autoevaluación que los alumnos escribieron, al término del ejercicio, a partir de la pregunta: ¿aprendí algo en el ejercicio de elaborar y presentar una ponencia? En el Cuadro Número 4 hemos ordenado y clasificado las respuestas, de acuerdo con indicadores que señalan las tendencias básicas de su autopercepción del aprendizaje derivado de este tipo de ejercicio. En este caso -y en el orden en que fueron apareciendo- resultaron seis tipos de respuesta: 1) aquellas que indican que se aprendió a pensar, analizar y reflexionar; 2) las que muestran, como resultado del ejercicio, una motivación por la problemática que se propuso y desarrolló como tema de las ponencias; 3) las que manifiestan motivación por las técnicas de investigación, aprendizaje y trabajo grupal; 4) otras que apuntan al aprendizaje de esas técnicas; 5) las que se refieren al aprendizaje o conocimiento de la realidad mexicana en materia de educación, ciencia y tecnología; y 6) aquellas que revelan el aprendizaje de aspectos metodológicos.

En los grupos A, B y F y en la columna de los totales se puede observar que predomina, como más significativa, aquella tendencia que señala el aprendizaje de técnicas de investigación documental.

de aprendizaje y de trabajo grupal: 96 respuestas entre un total de 265, que representan el 36.2% de éstas. Si sumamos estas respuestas con aquellas que indican motivación por esas técnicas aprendidas, resulta que 111 (o sea 41.8%) concentran el interés de los alumnos por este aspecto de su vida académica; y entonces cabe afirmar, como en el Cuadro Número 1, que esa concentración representa un avance significativo en términos de animación sociocultural.

**CUADRO NUMERO 4: LO QUE APRENDI SOBRE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA EN MEXICO**

RESPUESTAS	1-A	1-B	1-C	1-F	TOTAL	%
1. Analizar, pensar, reflexionar	5	1	5	1	12	4.5
2. Motivación por la problemática	17	4	13	7	41	15.5
3. Motivación por las técnicas	5	6	2	2	15	5.6
4. Técnicas de investigación, aprendizaje y trabajo grupal	31	24	19	22	96	36.2
5. La realidad mexicana en educación, ciencia y tecnología	7	15	29	10	61	22.8
6. Aspectos metodológicos	9	9	10	12	40	15.1
<b>TOTALES</b>	<b>74</b>	<b>59</b>	<b>70</b>	<b>54</b>	<b>265</b>	<b>99.9</b>

Por otra parte, 61 respuestas (23%) muestran el aprendizaje específico de aspectos relacionados con la problemática de la educación, la ciencia y la tecnología en México, en tanto que el 15.5% (41 respuestas) muestran motivación por esa problemática; de donde resulta que 102 respuestas (38.5%) concentran el interés de los alumnos por el problema que se les propuso como objeto de estudio. Resulta muy significativo el hecho de que 40

respuestas (15.1%) se ocupen abiertamente de señalar el aprendizaje de cuestiones metodológicas. Recordemos aquí el panorama general de la materia: enfrentarse -sin aprestamiento o bases académicas- al estudio y aprendizaje de cuestiones que van desde lo epistemológico hasta las técnicas de investigación, todo ello con grupos muy numerosos y rodeados de otras materias en cuyo desarrollo no se estimula -y en muchos casos se anula- el espíritu de investigación. A esas respuestas sumemos aquellas que indican que se aprendió a analizar, pensar y reflexionar (12, que representan el 4.5%): esto nos da un 19.9% (52 respuestas), igualmente significativo de los logros o avances en términos de animación sociocultural.

Vistos, pues, de manera conjunta y sintética, los seis indicadores convergen en tres asuntos directamente relacionados con nuestra labor de animación sociocultural y con nuestra práctica de la comunicación educativa: se ve estimulado el interés de los alumnos por su desarrollo en técnicas de trabajo académico; se advierte su preocupación por una problemática que antes del ejercicio les era ajena, y se observa en ellos una percepción del papel que juega el aprendizaje del método científico en su vida universitaria.

Veamos, ahora, lo escrito por ellos acerca de este ejercicio, en base a los indicadores que se encontró en sus respuestas.

1) Analizar, pensar y reflexionar: "la ponencia nos ha hecho reflexionar mucho sobre el desarrollo y la problemática de la ciencia en México" (Jaime, 1-A); "aprendí que la discusión y la exposición ayudan a reflexionar o a saber más sobre el tema

analizado" (Carlos A., 1-B): "nos pone a reflexionar que nuestro país carece de investigación científica en comparación con otros países" (Aurora del Carmen, 1-C): "fue una experiencia nueva para mí" (Orbelín, 1- F).

2) Motivación por la problemática: "he aprendido que la ciencia es una de las grandes soluciones para salir del subdesarrollo, y hay que darle mayor énfasis porque un país sin ciencia e investigación es un país pobre" (Lorena Elizabeth, 1-A); "nos ayudó a todas, y a mí en particular, a dar la debida importancia a la ciencia y la tecnología, porque de eso dependen el progreso y la llamada modernización de México; a la vez, puede encontrar una serie de soluciones muy variadas a los problemas que inciden en el rezago de la investigación científica" (Santa Idalia, 1-A); "nosotros los jóvenes podemos contribuir al desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología en México" (Zayde Lucía, 1-B); "aprendimos a cuidar nuestros valores y costumbres" (July del Carmen, 1-B); "en nuestras manos se encuentra salir de esta crisis y avanzar hacia el desarrollo, valiéndonos de la ciencia y de la investigación, en el seno mismo de nuestra Universidad" (Selene, 1-B); "los científicos tienen un lugar importantísimo, y nosotros no los habíamos valorado" (Minerva, 1-B); "yo no pensaba que fuera tan grave la situación en cuanto a destinación de recursos a la ciencia, pues en México se destina sólo el 0.5% del Producto Bruto Interno a la investigación científica" (Carlos Sebastián, 1-C); "la responsabilidad de aprender es no sólo de unos cuantos sino de todos para sacar adelante al país"(Abel Oliverio,1-C): "me deprimió saber cómo está

la ciencia en México, pero pienso que debo contribuir y motivar a mis amigos a estudiar, para sacar al país de donde está" (Dávila, 1-F); "me dí cuenta de lo importante que sería para nuestro país que nosotros participáramos en las investigaciones, pero debemos poner más de nuestra parte" (M. Concepción, 1-F).

3) **Motivación por las técnicas:** "deberíamos realizar más a menudo este tipo de ponencias" (Margarita, 1-A); "yo nunca había realizado una ponencia; lo que ví y escuché lo entendí muy bien" (Myra, 1-A); "nunca había estado en un foro; los conocimientos que aprendí son de gran importancia en mi formación como estudiante con espíritu de investigación"(Jesús Antonio,1-A); me gusta realizar trabajos de calidad porque me permiten esforzarme; y me complace hacer que mis compañeros trabajen y que disfruten el trabajo tanto como yo" (Laura, 1-B); "nunca antes había tenido una clase como esta"(Luz del Alba,1-B); "me ha sido necesario leer e investigar para hacer este trabajo, y todo esto contribuye a mi formación cultural" (Eric, 1-B); "aprendí que trabajar en grupo es bueno, pues todos aprendemos de todos, querramos o no" (Lorena, 1-C); "logré comprender que, con mucha sencillez, se pueden comunicar cosas importantes, mediante un trabajo de exposición" (René, 1- F).

4) **Técnicas de investigación, aprendizaje y trabajo grupal:** "me dí cuenta de cuál es el procedimiento y cómo se debe presentar una ponencia; cómo se debe leer, cómo la presenta otra persona, o si el tema es adecuado" (Fabiola, 1-A); "fue fructífero, porque entre compañeros dialogamos y expusimos ideas e inquietudes acerca del tema; tres cabezas piensan mejor que una;

trabajo" (M. Dolores, 1-A); "al ir leyendo la información me enteré de lo que sucede en México" (Irma Olivia, 1-A); "al recoger la información para la ponencia vamos adquiriendo conocimientos" (M. Guadalupe, 1-B); "tenemos ya una idea de cómo sistematizar y presentar un trabajo" (Ruth, 1-B); "teníamos que ir informándonos todos los días en los periódicos para poder elaborar nuestro trabajo" (Alejandra, 1-B); "se pueden encadenar o relacionar los trabajos de otros compañeros con el mío" (Irma Janí, 1-C); "aprendimos a escuchar y respetar los puntos de vista de los demás" (Lorena, 1-C); "aprendí a interpretar los pasos para realizar una ponencia" (Quintín, 1-F); "hubo que investigar, ordenar y hacer un plan de trabajo" (Armando, 1-F); "nunca había hecho una ponencia y no había participado en un foro" (Ana Graciela, 1-F).

5) La realidad mexicana en educación, ciencia y tecnología: "se dieron a conocer las causas que no dejan que la ciencia en México avance, así como las posibles soluciones" (María, 1-A); "en México no se le da la suficiente importancia a los científicos" (Lidia, 1-A); "nos hizo reflexionar sobre cómo y en qué situación se encuentra México" (María Cruz, 1-A); "conoci la escasa participación del sector público en apoyo a la ciencia" (Humberto, 1-B); "adquirí el conocimiento de que nuestro país es muy pobre en ciencia y tecnología" (Zayde Lucía, 1-B); "aprendí la realidad de la situación científica de nuestro país, y qué lugar ocupa entre los más y los menos avanzados, así como el lugar que se le debe dar a la misma" (Georgina, 1-B); "me di cuenta de los problemas que existen en México, en este caso la fuga de

cerebros" (Rosa Iliana, 1-B); "se trataron temas que son de interés para todos" (Dertha Anqélica, 1-B); "México anda mal en el aspecto cultural y político: las universidades no cuentan con apoyo y faltan profesores capacitados; la ciencia depende de decisiones políticas y esto parece no interesarle a los políticos"(Carlos Sebastián,1-C); "me di cuenta de que existe una problemática muy grave en educación, ciencia y tecnología, pero esto se puede superar con el esfuerzo de todos" (Trinidad, 1-C); "en el Foro se trató de los problemas de los investigadores en México; esto es un problema muy serio, que se refleja en bajo rendimiento tecnológico, industrial y escolar" (Alejandro, 1-C); "aprendí que el desarrollo tecnológico se hace en las industrias y no en las escuelas o centros de investigación; en las universidades debe haber una verdadera formación profesional" (Jony, 1-C); "en nuestro país hay gente capacitada, pero tiene que irse al extranjero" (Cristina, 1-C); "en las universidades hay un bajo nivel de apoyo para realizar investigación" (Anadelly,1-C); "no se aprovechan las capacidades, talentos y recursos con que cuenta el país" (Marcela, 1-C); "me enteré de la falta de conocimientos que tenemos sobre lo importante que es para los países la ciencia, para tener una mejor tecnología" (Martha Elena, 1-F); "me he dado cuenta de la realidad, y qué triste realidad, de que en México, desaprovechando los recursos naturales a falta de un recurso humano preparado, tenemos que importar tecnología de otros países; tengo que prepararme" (Irma de Jesús, 1-F); "aprendí lo crítica que está nuestra tecnología y lo poco que el gobierno destina para este problema" (Victor Manuel, 1-F).

un recurso humano preparado, tengamos que importar tecnología de otros países; tengo que prepararme" (Irma de Jesús, 1-F); aprendí lo crítica que está nuestra tecnología y lo poco que el gobierno destina para este problema" (Víctor Manuel, 1-F).

6) Aspectos metodológicos: "la clave de una buena ponencia es la investigación y saber interconectar las ideas para enriquecer el tema" (Luis, 1-A); "una ponencia es no sólo buscar información sino conocer a fondo el tema" (Gabriela, 1-A); "este trabajo me llevó a adentrarme más en un tema específico y de actualidad" (Luis Enrique, 1-A); "aprendí a valorar los datos sobresalientes en un tema" (M. Guadalupe, 1-B); "primero investigamos, después se sistematizó y a lo último se expuso" (Zayde Lucía, 1-B); "nos creó el hábito de investigar" (Hernán, 1-B); "aprendí sobre la importancia de investigar a fondo sobre un tema" (Alejandro, 1-B); "además de lo que se aprende al investigar, al escuchar la exposición de los otros compañeros se va adquiriendo más datos y conocimientos" (Jorge, 1-B); "además de aprender a utilizar el método científico como herramienta de investigación, aprendí mucho de lo relacionado con las fuentes de información, como libros, periódicos y revistas" (Trinidad, 1-C); "se aprende a escuchar y respetar la palabra del ponente; entra uno en diálogo, en relación al problema que acontece en México, adoptando una postura muy diferente a la de estar escuchando otra clase; aprendí lo suficiente como para realizar una ponencia respecto a otros temas de actualidad, empleando los métodos que hoy se vieron en clase" (Dulio, 1-C); "aprendí a darle un enfoque personal a la investigación" (Efraín, 1-C); "para llevar a cabo una

investigación debemos enfocar nuestra atención a un tema: aprendí a analizar los problemas desde mi punto de vista personal"(Selene.1-C); "para hacer una ponencia tenemos que poner toda nuestra capacidad analítica para comprender, estructurar y transmitir nuestro punto de vista sobre un fenómeno o problema" (Gerardo, 1-F); "en este ejercicio se ponen en actividad nuestras inquietudes de investigador" (Carlos, 1-F); "nos preparamos para las próximas situaciones que viviremos como universitarios, ya que nuestro papel principal es saber elaborar y desarrollar puntos de vista sobre problemas de indole universitaria o de cualquier otro tipo" (Cecilio, 1-F); "ahora sé que para realizar trabajos de esta magnitud debo investigar en diferentes fuentes, además de reflexionar y estructurar la presentación del material" (Martha del Carmen, 1-F); "gracias a Elí de Gortari tuve un mayor panorama para el desarrollo de mi exposición; creo tener dudas, pero elaborando más trabajos aprenderé mejor" (Eduardo, 1-F).

### Trabajo individual o en equipo

Una cuestión adicional -que en todo caso se vincula estrechamente al análisis del testimonio expresado en torno al aprendizaje- es la que se refiere a la preferencia de los alumnos por el trabajo individual o en equipo en el caso de que tuviesen que presentar otra ponencia como esta. De un total de 178 alumnos, 58 (o sea el 32.5%) prefieren la posibilidad de realizar individualmente dicho ejercicio; por su parte, 118 alumnos (66.2%) se inclinan por el trabajo grupal; sólo dos no contestaron la

pregunta. Estos datos se pueden observar en el Cuadro Número 5, pero su análisis cualitativo se aprecia mejor en el testimonio directo de los alumnos, en uno u otro sentido.

CUADRO NUMERO 5 : ¿UNA PREFERENCIA INDIVIDUAL O EN EQUIPO?

RESPUESTA	A	B	C	F	Total	%
Individual	16	15	11	16	58	32.5
En equipo	31	29	32	26	118	66.2
No contesta	1	1	-	-	2	1.1
TOTALES	48	45	43	42	178	99.9

Así, quienes prefieren realizar individualmente este tipo de trabajo expresan:

En el grupo 1-A: "me gustaría trabajar en forma individual, porque en grupo tuve una decepción muy grande: mis aportes los echaron a perder con una mala mecanografía y una mala lectura" (Missel); "no me gusta trabajar en grupo; todos nos hacemos tontos y no nos reunimos como grupo de trabajo sino como un grupo de pachanga; además, no soy de Villahermosa y me cuesta mucho venir para acá" (Roberto).

En el grupo 1-B: "individualmente podré darme cuenta de si soy capaz de realizar algún trabajo, o a lo mejor lo puedo hacer más eficaz y preciso" (Pedro); "individualmente, porque me gusta que mi trabajo, mis ideas y mi creatividad sean reconocidos" (Laura); "porque así lo hago a mi manera, uso mis propios métodos y trabajo con el material que yo quiera" (Luz Alba); "individualmente se tiene la libertad de exponer un tema que inquiete más, en el que

se puede uno enfocarse a determinado problema sin la opinión o crítica de los demás" (Martín Enrique).

En el grupo 1-C: "no todos contribuyen a la realización de la ponencia y se pierde la esencia del asunto al contarse chistes o distraerse; individualmente hago lo que tengo que hacer y no pierdo tiempo" (Carlos Sebastian); "individualmente expreso mis opiniones sin ser rechazado o contradicho por mis compañeros; ellos tienen otras ideas que a mí me resultan contrarias; otro asunto es que las distancias no nos permiten una coordinación adecuada para trabajar" (Manuel); "individualmente le doy mi propio enfoque, observaciones y conclusiones a la ponencia; así no tengo límites para darme a escuchar de las otras personas" (Efraín); "vivo en Reforma, Chiapas, tengo que trabajar y no dispongo de mucho tiempo libre, y me cuesta mucho entenderme con mis compañeros" (Irma Janí).

En el grupo 1-F: "individualmente plasmaríamos un poco de nuestra personalidad; no soñé la participación grupal, pero me parece que para transmitir algo sobre lo que pienso no hay nada mejor que tomar la información y transmitirla desde mi punto de vista" (Gerardo); "me ayudaría a conocerme o a conocer la capacidad que tengo para hacer una ponencia" (M. de los Angeles); "me daría la oportunidad de calificarme y valorar mis esfuerzos y conocimientos, capacidad y voluntad" (Sergio).

En estas reflexiones se puede advertir razones de cierto peso para preferir el trabajo individual: por ejemplo, las de aquellos que difícilmente se pueden reunir con sus compañeros debido a sus lugares de residencia -muchos viajan desde los municipios, con

recorridos hasta de dos horas de ida y dos de regreso- o a sus condiciones laborales; o las de quienes rehusan el trabajo en equipo porque la indisciplina y la pachanga obstaculizan o deterioran el rendimiento grupal; pero también tienen su peso específico aquellas que se refieren a la necesidad de poner a prueba la propia capacidad de aprendizaje, o las que expresan la necesidad de reconocimiento del trabajo, las ideas y la creatividad individual.

Por su parte, quienes prefieren la posibilidad de trabajar nuevamente en equipo escriben observaciones como:

En el grupo 1-A: "en equipo es más fácil realizar una composición por las ideas que cada integrante aporta" (María Eugenia); "cada uno de los integrantes del equipo tenemos ideas diferentes para aportar; además, el mío es un equipo muy unido, en el cual todos trabajamos por igual y para el mismo fin: ser cada día mejores" (M. Victoria); "en forma grupal, pero máximo tres personas, porque no se justifica que dos o tres investiguen y al final las otras dos sólo escriban a máquina" (Héctor); "el trabajo en grupo permite obtener nuevos conocimientos sobre el tema a exponer, discutir y dar nuestro punto de vista acerca de dicho tema, y organizarnos mejor" (Leticia); "en grupo hemos aprendido a organizarnos, a compartir el conocimiento y a desarrollar un tema" (Blanca Irene); "en grupo aprendo a desenvolverme más, a quitarme la pena ante la gente y a ser criticado" (Antonio).

En el grupo 1-B: "en grupo es menos difícil, se investiga más, es más agradable y surgen diferentes opiniones o sugerencias" (Sergio Arturo); "en grupos (pequeños) se discuten las ideas y se

llega a conclusiones más claras y precisas, además de sentir el apoyo de lo que se realizó" (Gerónimo Alexis); "se aportan más conocimientos e ideas y maneras de pensar; se hace más interesante y profundo el manejo del tema" (Martha).

En el grupo 1-C: "la discusión grupal ayuda mucho; se asumen diferentes puntos de vista, y se puede dividir o coordinar mejor el trabajo para, posteriormente, integrarlo por medio de la discusión y la reflexión" (Trinidad); "en el trabajo grupal me doy cuenta del interés que cada uno de nosotros pone en el tema; conozco diferentes puntos de vista; me desarrollo académicamente como estudiante" (Otilio); "pienso que se hacen mejor las cosas; cada uno aporta su punto de vista y se llega a un concepto homogéneo; en equipo se aprende más" (Evelyn).

En el grupo 1-F: "con la participación de varios se crean contrastes y esto hace más interesante la tarea de investigar" (Alba Laura); "en equipo son varias las opiniones y de ellas se toma lo más importante; entre más conclusiones se saque será mejor la ponencia" (M. del Rosario); "es necesario la crítica y las opiniones de otros para lograr una buena exposición" (Jaime).

Aquí podemos encontrar reflexiones en torno al tamaño de los equipos, que se refieren por ejemplo a dificultades encontradas en el curso del trabajo; también hay respuestas orientadas a destacar el valor de la expresión individual en el contexto grupal; otras enfatizan el enriquecimiento mutuo, a partir del intercambio de ideas, opiniones y criterios en torno al tema de estudio; otras más subrayan los aspectos relacionados con la exposición de las ponencias, tales como la pérdida del pánico escénico -quitarse la

pena- para hablar en público; en fin, se puede observar una visión cuantitativa del asunto cuando se refieren a la extensión o amplitud de las conclusiones que se pueden obtener a partir de los ejercicios grupales de análisis y síntesis de información.

#### b. La visita de Juan Pablo II a México

Tal como lo hemos expuesto en la narración de nuestra experiencia, aquí vamos a presentar el segundo de los ejercicios orientados a indagar sobre un tema de actualidad, sistematizar información y exponerlo en una ponencia, tanto por escrito como ante un foro. En el Cuadro Número 6 ofrecemos el recuento numérico de las respuestas dadas en este caso por alumnos de cuatro grupos de primer semestre, correspondientes al período escolar Marzo-Julio 1998.

CUADRO NUMERO 6 : LO QUE APRENDI EN UNA PONENCIA SOBRE LA VISITA DE JUAN PABLO II A MEXICO

RESPUESTAS	Cantidad	%
1. Aspectos metodológicos	116	35.3
2. Técnicas de trabajo documental	143	43.6
3. Trabajo en equipo o grupal	20	6.5
4. Acercamiento a la realidad	31	9.4
5. Motivación	10	3.2
TOTALES	320	100.0

Sobre un total de 328 respuestas, 143 (es decir, el 43.6%) se refieren al aprendizaje de aspectos prácticos, o sea cuestiones

relacionadas con las técnicas de investigación documental: resumir, redactar, pasos para elaborar, presentación escrita y exposición de una ponencia. 116 están relacionadas con aspectos propiamente metodológicos: analizar, sintetizar, expresar ideas con criterio propio, comparar enfoques de otros autores o de los propios compañeros de equipo, plantearse interrogantes, desarrollar espíritu crítico frente a los problemas, o ir al fondo de los problemas, entre otros; estas respuestas representan el 35.3% del total. El 8.5% de ellas (28) menciona el aprendizaje del trabajo en equipo, en tanto que 31, o sea el 9.4% menciona aspectos relacionados directamente con el aprendizaje de la realidad. Por último, 10 respuestas expresan la motivación que sintieron o tuvieron al realizar este tipo de ejercicio (representan el 3.2%).

1) Entre aquellas que se refieren al aprendizaje de aspectos metodológicos, cabe destacar: "aprendimos a saber interrogarnos y responder a los problemas" (Rafael, 1-A); "leí más que de costumbre en periódicos y revistas" (Karime, 1-A); "para hacer un trabajo así se necesita mucha investigación documental" (Esther, 1-A); "aprendí a comparar lo que dice un artículo contra lo que dicen otros autores" (Beatriz, 1-A); "independientemente de nuestras ideologías, ante todo se debe manifestar nuestra actitud científica" (Lisbeth, 1-B); "aprendimos a pensar, o sea a utilizar nuestra mente" (Guadalupe, 1-B); "aprendí a tener un criterio de lo que estoy leyendo" (Roberto, 1-B); "este ejercicio abrió un espíritu crítico y de análisis de los hechos y fenómenos" (Graciela, 1-C); "aprendimos a ver más allá de lo superficial"

(Pedro Manuel, 1-C); "a distinguir el punto de vista religioso del punto de vista metodológico" (M. Isabel, 1-C); "superé la barrera de la mediocridad, puse en práctica todos mis conocimientos de metodología" (Aurora de los Angeles, 1-C).

2) En cuanto al aprendizaje de técnicas de trabajo documental, cabe destacar: "aprendí cómo dar principio a una introducción que despierte el interés del lector" (Rafael, 1-A); "cómo investigar un tema específico por medio de recopilación documental" (Eustaquio, 1-A); "extraer información de revistas, periódicos y otros documentos" (Lilia Aurora, 1-B); "recolectar información, sintetizar, redactar y concluir" (Nora, 1B); "es necesario recopilar mucha información para estructurar una investigación" (Fidelino, 1-B); "perder el temor de exponer frente a un grupo" (Ricardo Federico, 1-B); "clasificar datos de tal manera que exista una coherente relación" (Jorge Luis, 1-B); "investigar consultando diversos medios" (Guadalupe, 1-B); "investigar, organizar y llevar un control en los trabajos" (Luis Francisco, 1-C); "aprendí a usar comillas, paréntesis y pies de página" (Mírna, 1-C); "conocer las diferentes opiniones de los diarios sobre un hecho o fenómeno" (Guadalupe, 1-F).

3) Acerca del trabajo en equipo o grupal, encontramos reflexiones como: "comprendí, por medio de las ponencias de mis compañeros, el punto de vista de cada uno de ellos" (José M., 1-A); "apreciar el pensamiento crítico de mis compañeros y del profesor" (Carlos Mario, 1-A); "colaborar con mi equipo facilita la recolección de información" (Abel, 1-B).

4) Sobre el tema obieto de estudio, es decir, sobre el

acercamiento a la realidad por medio de este ejercicio, se registraron observaciones como: "observamos cómo fue manejada la gente durante la visita papal" (Gabriel, 1-A): "conocimos los intereses que fueron manejados en beneficios de algunos" (José M., 1-A): "vimos la forma como la Iglesia manipula a la gente" (Miguel, 1-A): "obtuvimos información que desconocíamos" (Isabel Cristina, 1-A): "conocimos la influencia económica, política y social del Papa" (Lilía Aurora, 1-B): "aprendí que este hecho no sólo fue de carácter religioso sino que influyeron otros fenómenos" (Manahén, 1-B): "se comprueba que todo se maneja a conveniencia de todos los que están en el poder" (Serqio Julián, 1B): "la visita del Papa no era de carácter religioso sino más que nada político" (anónimo, 1-B): "pude ver el aprecio que mostró el Papa por las multitudes que lo recibieron" (Violeta, 1-B): "debajo de todo esto hay una diversidad de intereses, pero lo que mueve a la gente es la fé" (Aida, 1-C): "sirvió para conocer más a fondo los acontecimientos de nuestro país" (Isaías, 1-F).

5) Por último, cabe destacar el factor motivación, en opiniones como: "enriqueció mi labor como estudiante universitario (Jesús Antonio, 1-A): "cuando el tema nos gusta uno solo va en busca de información: elaborar ponencias es un buen método para estudiar" (Nery Georgina, 1-A): "me dí cuenta de que el trabajo resultó complicado, debido a nuestra falta de práctica" (Jenny Paulina, 1-A).

Independientemente del énfasis en alguno de los cinco aspectos mencionados como tendencias de las 328 respuestas dadas por los alumnos, enseguida presentamos algunos testimonios directos, en

los cuales es posible apreciar el impulso animador del trabajo.

En el grupo 1-A: "Yo no sabía expresar mis ideas en un trabajo de este tipo; considero haber aprendido a trabajar en equipo, a resumir, a redactar y a usar pies de página; se conoce más a fondo el tema con el que se quiere trabajar, sus causas y consecuencias" (Dalila Guadalupe); "este ejercicio nos sirvió a todos los equipos para seguir enriqueciendo nuestra labor como estudiantes universitarios y como personas, que no debemos ser ajenos a los hechos de relevancia en el Estado y en el país" (Jesús Antonio); "siempre hay poder, y el más poderoso domina todo; nuestro país es manipulado, aunque se diga que es libre; aprendí qué situación hay con la llegada del Papa y qué opinaban los demás compañeros" (Claudia); "para la realización de una ponencia uno necesita un criterio bastante amplio e independiente, pues conforme se adentraba más, uno iba teniendo conciencia firme sobre el tema" (Martín); "aprendí a ver los problemas desde el punto de vista científico, al sumergirme en el tema, no por encima, sino al fondo de la realidad" (Karina); "aprendí a estar enterado de los acontecimientos, o sea a ver de manera clara y coherente la realidad; como expositor del trabajo de mi equipo, mi experiencia de pasar al frente y hablar ante todos mis compañeros fue fantástica; aporté información y el trabajo se hizo mejor entre todos" (Gabriel); "como todos íbamos dando ideas, adquirí más conocimientos acerca del tema; en ocasiones las ideas chocaban, y entonces se armaba una pequeña discusión de la que también aprendíamos algo; con las ponencias se aprende más, y cuando el tema nos gusta uno va solo en busca de más información" (Nery

Georgina); "se aprende mucho más cuando un tema se somete a discusión; aprendí a llegar al fondo de las cosas y no verlas de manera superficial; se debe hablar con claridad" (Humberto); "como se puede ver, la Iglesia es una forma de dominio hacia los lugares donde predominan las costumbres religiosas; por medio de ella se dan cambios en un país o lugar sin que las personas se opongan; la visita de Juan Pablo II tuvo como fin restablecer las relaciones de México con el Vaticano, que se perdieron en el tiempo de Juárez" (Miguel); "aprendí a hacer un análisis a partir de un marco conceptual o teórico; un fenómeno siempre esconde algo más de lo que aparentemente nos enseña; escarbando es posible llegar hasta la raíz del asunto; aprendí a delimitar un tema o problema de investigación" (Gloria Alicia); "nunca había realizado un trabajo de tanta profundidad; se creó un ambiente de discusión positiva para escribir pensamientos concretos; tratamos de asumir siempre una actitud científica; valió la pena nuestro tiempo y esfuerzo" (David); "me di cuenta de que puedo ser monitora de un grupo de personas, y perdí el miedo a la redacción, al igual que al hablar en público" (Elsa Leonor); "en equipo aprendí de los demás; perdí el miedo de participar; aprendí a redactar y a hacer las cosas con responsabilidad" (Amada Gabriela); "aprendí de lo difícil o complicado que fue este trabajo para nosotros, debido a nuestra falta de práctica; esto lo podemos superar con un poco de esfuerzo y con el apoyo de los libros y del maestro" (Yeny Paulina).

En el grupo 1-B: "muchas veces dejamos pasar hechos, y aunque nos interesemos en un tema no profundizamos en él; quizá lo más

importante al elaborar una ponencia es la interiorización que hacemos dentro de nosotros para buscar nuestra opinión o juicio, que la mayoría de las veces no nos atrevemos a expresar y que a final de cuentas es lo que nos forma un criterio" (Carolina); "al expresar nuestras opiniones y ser escuchados por los demás le damos un realce a nuestro trabajo, pues somos tomados en cuenta por ellos y por el maestro; aprendí a expresar por medio de documentos lo que había investigado y pude valorar los otros trabajos" (M. Eugenia); "pude aplicar mis conocimientos de metodología, realizar y presentar un trabajo académico; a partir de éste podré realizar otros trabajos con más facilidad" (Narda); "aprendimos a investigar en periódicos y revistas, así como a escuchar y ver medios como la radio y la televisión; aprendí a realizar síntesis y a obtener mis propias conclusiones; nada de esto sabía yo" (Teresa de Jesús); "se aprende a ponerle más atención y profundizar en los temas de estudio" (Maritza Salomé); "todo fenómeno se puede analizar desde varios puntos de vista: social, económico, político; independientemente de nuestras ideologías, se debe manifestar nuestra actitud científica" (Lisbeth); "aprendí a ver un tema desde diferentes puntos de vista; y a resumir cualquier punto con mis propias palabras, analizarlo e interpretarlo" (Sebastiana); "colaborando en equipo es más fácil recolectar información: la ponencia sirve para enfocarnos sobre un tema en concreto, y para poner en práctica los conocimientos de metodología" (Abel); "hay que estar al tanto de todo lo que pasa para que así pueda uno opinar sobre ese punto; por ejemplo, me di cuenta de la división económica que hubo (en los lugares que

visitó el Papa): los ricos en primera fila y los pobres hasta atrás" (Mercedes Julieta); "aprendimos a pensar, a utilizar nuestra mente en una forma en que normalmente no lo hacemos" (Guadalupe); "aprendí cómo se realiza un trabajo de investigación: un texto se analiza sacando los datos que convienen para mi investigación; para ello necesito de la lógica; aprendí a trabajar, desde la selección del tema hasta la exposición de los resultados" (Miguel Angel); "hay que comprender, y no sólo copiar, lo que nos dice un autor, saberlo interpretar y usar mucho la cabeza" (Gloria Mayanín).

En el grupo 1-C: "es la primera vez que <sup>hice</sup>realizo un trabajo de esta magnitud: nos tomó mucho tiempo, pero aprendimos a diferenciar los textos en revistas y periódicos; la ponencia me abrió un espíritu crítico, de análisis de los hechos y fenómenos que hay a mi alrededor, además de crearme la inquietud por conocer el verdadero fondo y finalidad de las cosas; los conocimientos que adquirí los puedo aplicar en otras materias y en mi vida cotidiana" (Graciela); "pienso que es un buen método para analizar y profundizar sobre cualquier tema" (Diego); "aprendí a relacionar o enlazar un tema desde diversos puntos de vista" (Luz Celeste); "aprendí a ver los fenómenos, analizar y profundizar un tema, y centrarme en la realidad" (Mayra Edith); "aprendí a investigar en diferentes tipos de libros y revistas; observé las diferentes maneras de pensar de cada autor que consulté" (Bianey); "pienso que esta ponencia trajo consigo una nueva ventana para ver el panorama de las cosas que suceden a nuestro alrededor diariamente, y que nosotros sólo mirábamos superficialmente" (Pedro Manuel).

En el grupo 1-F: "aprendí a buscar lo que me interesa y a sacar lo más importante; a analizar el tema y sacar mis propias conclusiones" (Erika Griselda); "todos teníamos algo que decir y no nos atrevíamos, hasta que se presentó la oportunidad de demostrar que sí sabemos razonar" (Antelma); "aprendí a conocer las opiniones de los diarios sobre un hecho o fenómeno, a leer las noticias importantes y de esta forma mejorar mi formación profesional: me he formado una idea de la crisis que padece nuestro país, y esto me impulsa a crear y desarrollar actitudes que me ayuden a elevar nuestro nivel cultural" (Guadalupe); "aprendí a distinguir entre varias opiniones acerca de un tema y a expresar mi punto de vista; al hacerlo estoy dando lo que en realidad entiendo: aprendí a usar frases de conexión en la redacción de mis trabajos"(Jaqueline); "aprendí a observar más detalladamente lo que hay a mi alrededor; a tomar apuntes para registrar todo lo que leo y observo, y a emplear palabras y oraciones de pegamento para enlazar las ideas en la elaboración de un tema" (M.Esther); "aprendí a conocer las relaciones que se dan entre los políticos y los religiosos; ví que hubo gran división de clases, pero también cierta unidad en torno al Papa; entendí que debo aprender más para que no sigan sucediendo estas cosas, para que los políticos y las clases altas no nos traten de esa manera" (Francisca); "aprendí a emplear la metodología y las herramientas de investigación para elaborar una ponencia; este ejercicio me hizo ver la realidad de los efectos que trajo la visita del Papa: olvidándome por un momento de mi religión, dí paso a una mentalidad más centrada, sin dejarme inducir por las apariencias e

introduciéndome a los verdaderos aspectos de esa visita: he madurado en mi forma de pensar y de ver la realidad"(Sebastián H.): "el vínculo entre la Iglesia y el Estado les permite dividirse el poder que ejercen sobre las masas: el Estado da cabida a la Iglesia para subsanar cierta falta de confianza que le tiene una parte de la sociedad: como la sociedad ve los actos reprochables del gobierno para perpetuarse en el poder, éste desvía la crítica con actos solemnes como la visita del Papa; me parece inhumano que Juan Pablo II aproveche su carisma y prestigio para explotar las creencias de los pueblos y no haga algo práctico por los problemas, sobre todo los del Tercer Mundo; es un absurdo inventar que este señor viene a salvar espiritualmente a nuestro país: eso de buscar la paz espiritual es un asunto personal, individual, independiente de nuestra raza, credo o costumbres: el que tiene sed, busca el agua" (Gilberto).

### 3.- Leer un libro en vacaciones

También en los grupos del semestre Septiembre 89-Enero 90 se realizó un ejercicio que consistió en dejar como tarea -para las vacaciones de fin de año- la lectura de un libro, obligatoria pero con temática abierta, así como su narración y análisis por escrito. El ejercicio se complementó con la inclusión de una pregunta sobre dicha lectura en la evaluación final del curso: resumir los aspectos fundamentales de la obra que se leyó. En el Cuadro Número 7 se observa la distribución de títulos leídos, por grupo y por tipo de lectura.

CUADRO SUPLENTO 7 : LOS LIBROS QUE SE LEYERON EN VACACIONES

TIPO DE LECTURA	1-A	1-B	1-C	1-F	2-G	TOTAL	%
1. Literatura	30	22	19	12	8	91	62
2. Ensayo	4	2	4	3	3	16	11
3. Psicología	3	5	-	2	-	10	7
4. Economía-Política	2	1	-	1	-	4	3
5. Sociología	2	-	-	1	2	5	3
6. Ciencia	-	2	-	2	2	6	4
7. Técnica	-	2	-	-	-	2	1
8. Pedagogía	-	1	1	5	-	7	5
9. Historia	-	3	-	2	-	5	3
TOTALES	41	38	24	20	15	146	99

Tal como se puede apreciar, tanto en los grupos como en el total de los títulos leídos predominan las obras de literatura (91. que representan el 62%), en tanto que los otros 55 títulos (38%) se distribuyen entre las demás categorías que resultaron, con una ligera inclinación por las obras de ensayo y de psicología. Cabe destacar que en los días previos a las vacaciones los alumnos se acercaron al maestro, tanto para enseñarle algún título que se proponían leer y "pedir su aprobación" como para solicitar orientación y sugerencias de títulos; ello explica, por ejemplo, la repetición de títulos como El llano en llamas de Juan Rulfo, o la frecuencia de obras de Erich Fromm; unos y otros recomendados por el maestro, bien por su belleza literaria y su sensibilidad para hablar de lo mexicano, o bien por la profundidad de la reflexión humanística, ambos rasgos esenciales -a nuestro

modo de ver- en los autores que recomendamos para iniciarse o para incrementar el hábito de y el gusto por la lectura.

En diversas ocasiones, pero particularmente en este ejercicio, hemos invitado a los alumnos a disfrutar la riqueza literaria de nuestra lengua castellana: desde los niveles locales, donde se tiene al alcance -pero se les desconoce- autores de la talla de Andrés Boudarte, José Carlos Becerra, Rosario María Gutiérrez Skildsen o Josefina Vicens; o en el plano nacional, con escritores de la categoría de Octavio Paz, Carlos Fuentes, Rosario Castellanos o Elena Poniatowska; o en la literatura latinoamericana, con Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Gabriela Mistral o Isabel Allende; hasta el ámbito universal de las letras castellanas, con nombres que van desde Antonio Machado hasta Miguel de Unamuno, o desde Juan Ramón Jiménez hasta Camilo José Cela. Es en ese contexto de animación a la lectura como se puede explicar el predominio de obras literarias en el ejercicio de leer un libro durante las vacaciones. A continuación ofrecemos algunos testimonios acerca de lo leído.

"El libro que leí -¿Tener o ser?, de Erich Fromm- fue de gran importancia para mí; es una reflexión muy completa sobre la humanidad; la verdad, yo nunca había estado interesada en lo que me rodea, nunca había pensado en la importancia del ser; lo entendí gracias a Fromm, un autor que mantiene vivo el interés del lector; le doy a usted las gracias por habérmelo recomendado y facilitado; el libro, habla sobre un sinnúmero de tópicos de gran importancia y nos hace pensar sobre lo que estamos viviendo, así como las posibles soluciones para enderezar la marcha de la

humanidad; yo sabía que el tener implica todo lo material, pero nunca lo que esto significaba; creía que lo material era lo más importante. Pero he ahí mi gran error y el de la mayoría de nosotros que pensamos, o más bien dicho, nos obligan a pensar: tanto tienes tanto vales, nada tienes nada vales; por ello luchamos por el poder, por algo que podría ser nada en un momento dado, ya que después del poder está el miedo a perderlo todo; estamos cegados por la ambición y sin darnos cuenta nos estamos dirigiendo a una catástrofe que lamentaremos siempre" (Margarita, 1-A).

"Leí **El Zarco**, de Ignacio Manuel Altamirano, escrita durante la época de la Reforma; Altamirano emplea la novela como un instrumento para captar la realidad que se vivía y expresarla, dándole perdurabilidad y sentido; es una novela realista, en la cual se puede apreciar que el autor ofrece una visión penetrante de su época, además de que sus descripciones hacen que uno se interese mucho en la lectura" (María Guadalupe, 1-B).

"**Un niño en la Revolución Mexicana** es una obra que explica a grandes rasgos cómo era el Tabasco de aquella época, sus anécdotas y los sucesos más importantes de la Revolución, cuando se defendía hasta la muerte los derechos de un pueblo; sin duda lo más importante del libro es la forma de ver la Revolución y cómo se movía la gente en relación con los pensadores de la época" (Miquel Enrique, 1-C).

"La obra que leí **-Historia de México**, de Yolanda Delgado, comprende desde que nuestro país entró a la vida independiente hasta la expropiación petrolera del presidente Cárdenas; es la

vida de una nación con sus altas y bajas; un pueblo que sufrió cambios al combinarse dos tipos de cultura, hasta la pérdida de sus creencias y la entrada al catolicismo; entender de qué estamos hechos sirve para labrar nuestro presente y futuro; mientras mejor nos conozcamos mejor podremos salir adelante; la obra me apasionó" (Eduardo, 1-F).

"Leí La misión de Sigmund Freud, de Erich Fromm. No cabe duda de que Freud era igual que cualquier otra persona con sus atributos y defectos, pero una de las principales pasiones de él fue la verdad y su fé inquebrantable en la razón; para él la razón es la única capacidad humana que puede ayudarnos a resolver el problema de la existencia o, por lo menos, aminorar el sufrimiento inherente a la vida humana; Freud era muy autoritario; nunca aceptó indicaciones de sus compañeros para introducir cambios en sus obras: o estaba uno completamente a favor de sus teorías o estaba contra él"(Efraín, 2-G).

En estos testimonios se puede apreciar, por una parte, un avance significativo en cuanto a capacidad de síntesis y de redacción autónoma de los contenidos captados en el acto de leer; por otra, una notoria involucración de los alumnos en los temas, las obras, e incluso con los autores, cuestión ésta que no se maneja cuando no se dispone de una conciencia crítica sobre el acto de leer. En definitiva, más allá de la cantidad de obras que se haya logrado promover, en estos testimonios se puede apreciar, cualitativamente, el efecto de las actividades de animación de la lectura como camino hacia la formación integral del universitario.

#### 4.- Introducción a la Universidad

En nuestra condición de maestro de Metodología de la Investigación, en varias ocasiones hemos participado en los cursos de Introducción a la Universidad, que en la UJAT se ofrecen a los estudiantes de nuevo ingreso durante una semana, antes del inicio formal de su primer semestre académico. Estos cursos constan de una información general sobre aspectos históricos, organizativos y reglamentarios de la Universidad, así como sobre los planes de estudio de las carreras que se cursan en la DACEA. Como parte de los mismos, en años recientes se incorporó una sección sobre hábitos de estudio, cuya coordinación se ha encomendado a los maestros de Metodología, y cuyos contenidos comprenden: Administración del tiempo; Escuchar con atención; Cómo tomar apuntes; Leer para aprender; Resumen y cuadros sinópticos; Cómo mejorar la memoria; Preparación de informes escritos; Preparación de informes orales, y Elaboración de guías de estudio.

Hemos seleccionado una de esas experiencias correspondiente al curso que se realizó del 26 de febrero al 2 de marzo de 1990, al término de la cual los alumnos han escrito sus reflexiones sobre la siguiente cuestión: ¿de acuerdo con todo lo que estudié esta semana, qué significa leer para aprender?. No nos detenemos aquí en un recuento estadístico de las respuestas, pues preferimos presentar los testimonios, que expresan cualitativamente lo que resulta -en apenas una semana- de un ejercicio de animación de la lectura.

## a.- Leer para aprender

"La gran mayoría de nosotros lee mecánicamente, sin captar lo esencial del mensaje escrito: en nuestro nivel es indispensable saber leer para comprender cualquier tipo de lectura y formarnos una idea, opinión o sentimiento: esto nos da una libertad de pensar de acuerdo con nuestro criterio" (Roberto); "leer es indispensable en nuestra formación, no sólo para obtener mejores calificaciones sino para formarnos una opinión personal; nos ayuda en el aprendizaje; hay que traducir lo que leemos a nuestras propias palabras y encontrar la idea esencial; no se lee para matar el tiempo, se lee para aprender" (Narda del Carmen); "leer es imprescindible en nuestra cultura; nos permite desarrollar criterios" (Narda del Rocío); "leer para aprender significa estudiar un texto, comprenderlo, razonarlo y externar ante los demás lo que se aprende; hay que estar en contacto continuo con periódicos, revistas y noticieros para saber qué está pasando en el mundo; cada día se aprende algo nuevo" (Ricardo David); "aprender es un arte que se va aprendiendo desde pequeños; cuando aprendemos a leer los conocimientos se van extendiendo" (Gloria Mayanín); "por medio de la lectura obtenemos conocimiento y enriquecemos nuestra cultura; leer es el acto de analizar un texto, una carta, un libro o un programa de radio o televisión; es un diálogo entre el autor y el lector" (Natividad); "jamás se me había ocurrido el significado real de la lectura; ahora, para mí, significa comprender lo que estoy leyendo, la lectura será mi fuente de aprendizaje" (Roxana Beldina); "podemos aprender de

todo, siempre y cuando nos interese el tema; todo lo que se pueda leer nos da muchos conocimientos y enriquece nuestra cultura" (José Andrés); "la lectura debe ser parte de nuestra vida diaria" (Gabriela); "leer nos lleva a comunicarnos; participas el autor y el lector" (Lisbeth); "leer es una forma de superarnos en lo cultural; la lectura está ligada a nuestra vida cotidiana" (Adriana); "no hay quien diga que no necesita leer algo; para aprender es necesario leer con interés, traducirlo a nuestras palabras, encontrar las ideas esenciales del mensaje y hacer una síntesis de lo aprendido" (Walter); "no se debe leer sólo pasando la vista por las letras y sin entender; hay que extraer la idea principal y la enseñanza que el libro o el texto nos ofrecen" (Sandra Seline); "no sólo en la escuela sino en la vida existe la lectura; no sólo para sacar calificaciones sino para conocer y aprender" (Lucila).

#### b.- Lo que se aprendió

Además de registrar lo que significa leer para aprender al final de un curso de introducción a la Universidad, se registró también la reflexión general de los alumnos sobre lo que presuntamente se aprendió. He aquí sus respuestas.

"Todo lo que aprendimos ya lo sabíamos pero no lo podíamos explicar; no sabíamos expresar nuestros conocimientos ni captar todo lo que queríamos aprender" (Mercedes Julieta); "antes de este curso yo sabía leer, pero no podía ni encontrar la idea o lo que el autor quería decirme; ahora sé que al leer aprenderé y

empezaré a pensar" (Narda del Carmen): "aprendimos a autoevaluar la capacidad que tenemos para desarrollar trabajos, contando con la participación del maestro y de los compañeros" (Narda del Rocio): "lo más importante que adquirí es la relación igualitaria entre el alumno y el maestro" (Miguel Angel): "aprendí varias cosas que hacía falta que descubriera, como saber ser estudiante, comunicarme y expresarme mejor, oralmente y por escrito" (Gloria Mayanín): "a pesar de llevar tantos años estudiando, no tenía claros muchos puntos de los que vimos en este curso" (Gabriela): "aprendí a leer con atención, a hacer funcionar mi pensamiento para aprovecharlo mejor; aprendí a interesarme por aprehender más" (Lisbeth): "aprendí a estudiar correctamente y en forma sencilla: esto me servirá en mi vida de estudiante" (Abel): "tuvimos oportunidad de llevar a la práctica el punto de partida del curso, o sea leer para aprender" (Lorena Edith).

Como se puede apreciar, las respuestas a la pregunta ¿aprendí algo en este curso-taller? indican aprendizajes relacionados con el enfoque animador que se le imprime a este tipo de curso.

##### 5.- La experiencia más difícil

En marzo de 1986 se nos asignó un grupo que resultó un desafío muy especial: además de los otros grupos de Metodología -primer semestre- se nos encargó esta materia en el grupo 9-B, correspondiente a la licenciatura en Contaduría Pública. Lo especial resulta del hecho de que aquel grupo formaba parte de los que llevaban un viejo plan de estudios, en el cual la materia se

ubicaba en octavo semestre: es decir, siete semestres después de "estar estudiando" su carrera y tres antes de salir a la vida profesional.

Rodeados del contexto al cual nos hemos referido en este trabajo, nuestros contenidos, reglas de juego, actividades de aprendizaje y formas de evaluación resultaron traumáticos para aquel grupo, debido a la confrontación de estas propuestas con las costumbres adquiridas, ajenas por completo al ritmo y a la disciplina propios del quehacer universitario: muchachos que durante siete semestres no fueron desafiados a la lectura, ahora se enfrentaban a la lectura del texto de metodología y de cualquier otro texto- como medio instrumental para entender el camino del método científico y de la vida académica.

A diferencia de otras experiencias -en las cuales estos choques se van resolviendo dialómicamente y van dando sus frutos en términos de aprendizajes concretos y de adquisición de nuevas actitudes y valores frente al acto de estudiar- lo que entonces se produjo fue un auténtico aborto: a mediados del semestre el curso expresó con toda nitidez su resistencia al cambio. Entonces, el 14 de mayo, propusimos a los muchachos escribir su reflexión personal en torno a dos preguntas claves: ¿cuáles son las principales fallas que encuentro en esta materia? y ¿cómo puedo contribuir a resolverlas? La tendencia general de las respuestas a la primera cuestión consistió en señalar la casi total desprotección de los alumnos: es decir, la carencia de los más elementales hábitos de estudio, en particular de lectura como la causa principal del poco interés y el bajo rendimiento en Metodología. Y a la segunda

pregunta se respondió, en general, con una invitación al maestro para que tomara dos actitudes ante el curso: por una parte, que los llevara de la mano y con paciencia, y por otra, que aplicara todo el rigor de la disciplina en la exigencia de los trabajos que se elaboraran a partir de ese momento.

En efecto, el maestro coordinador tuvo que atender aquellas dos recomendaciones de los alumnos, para lo cual se apoyó más intensamente en el trabajo grupal. Y aquí cabe destacar dos situaciones especiales que se aprovecharon en aquel momento: una consistió en dejar solo al curso, trabajando durante una semana, de tal manera que las tareas quedaron bajo su estricta responsabilidad; la otra, es integrar siete equipos de cuatro alumnos cada uno, con un coordinador que el maestro nombró, seleccionando precisamente aquellos a quienes había observado más pasivos y menos productivos en el grupo; desde luego, sin mencionar públicamente este criterio de selección. Pasada aquella semana, la actitud individual de los alumnos y la actitud del curso hacia la materia empezaron a cambiar; y el 11 de julio -una vez entregado los trabajos finales del curso- se propuso a los muchachos evaluar su aprendizaje en el semestre, en base a las siguientes preguntas: ¿qué me queda de este curso de Metodología?, ¿qué me queda faltando? y ¿cómo evaluó mi participación en el curso?

Dadas las características especiales de esta experiencia, así como la estrecha relación que se pudo encontrar entre las respuestas del 14 de mayo y las del 11 de julio, también aquí omitimos el recuento estadístico y vamos a presentar el testimonio

directo de los alumnos. De los 21 que respondieron una y otra evaluación, hemos seleccionado nueve, en cuya reflexión se puede observar el vínculo entre uno y otro ejercicio y, por tanto, el efecto de animación suscitado a partir de la crisis del día 14 de mayo. Para cada uno de ellos tomamos, en su orden, la primera autoevaluación y la evaluación final.

Leticia del Carmen escribió el 14 de mayo: "pienso que no nos ha sabido motivar; ya estamos por terminar una carrera y, si bien en otro semestre tuvimos esta materia, no lo hicieron como debería ser: esto debieron hacerlo desde primaria o secundaria; para mí el problema está en la lectura, ya que no estoy acostumbrada a leer, me parece un poco aburrido y tedioso; por otra parte, no sé hacer un resumen correcto, pues como nadie me los revisa no sé si están bien o mal; una forma de resolver estas fallas sería tomar el hábito de la lectura; además, no esperar que todo nos lo de hecho el maestro sino investigar por nosotros mismos". El 11 de julio escribió: "aprendí a analizar un tema, profundizarlo y racionalizarlo; antes me aprendía muchas cosas de memoria, ahora sé que para que haya un aprendizaje significativo se debe analizar el tema, más no memorizarlo; ahora puedo sacar mis propias conclusiones; gracias, profesor; nunca termina uno de aprender, por eso tenemos que adoptar el hábito de la lectura; el curso me costó mucho trabajo, pero siento que me sirvió bastante y traté de aprovecharlo; sobre todo, me está gustando la lectura.

Melquíades dijo el 14 de mayo: "la falla no está en la materia ni en el maestro sino en nosotros y en aquellas personas que no fomentaron en nosotros el espíritu investigador, el sentido

crítico que deberíamos tener en la lectura: puedo contribuir realizando las actividades que recomienda el maestro: lo importante es llegar a interesarnos por la materia, por lo que esta significa en nuestra profesión". El 11 de julio dijo: "este curso me hizo pensar lo mal organizada que estaba en mi forma de estudiar y de realizar un trabajo; muchas veces me dije: no soy yo; yo no tengo la culpa de esta formación; es el sistema educativo que tenemos en el país el que moldea de esta manera; ahora, después de este curso, puedo asegurar que he meditado y tomado plena conciencia de la importancia de la metodología, tanto en la investigación como en la vida diaria: estoy mejor que antes, porque ahora trato de aplicar lo que he leído, tanto en Metodología como en otras materias; me fue difícil realizar las actividades que se proponían, pero he logrado mejorar".

El 14 de mayo, Hilda María expresó: "no estamos acostumbrados a que nos dejen como tarea leer y sacar una conclusión; la solución del problema está en que nosotros reflexionemos todo lo que usted nos proporciona: leyendo por lo menos hora y media todos los días (quiero decir, leer bien, entender y comprender lo que se lee)". El 11 de julio expresó: "antes que nada, quiero darle las gracias por habernos enseñado a leer; nos costó mucho trabajo llevar a cabo todos los ejercicios de metodología; no teníamos el hábito del estudio pero ya podemos comprender mejor lo que estudiamos: me falta mucho para ser una buena lectora, pero ya cuento con los cimientos, ahora me es más fácil leer".

El 14 de mayo, Ana ROSA manifestó: "pienso que el problema está en nosotros, pues no hemos tenido la preparación adecuada

respecto a esta materia: acostumbramos a estudiar solamente para exámenes; usted viene a darnos clase de acuerdo con el nivel en que debiéramos estar, pero se encuentra con que no podemos responderle porque este es un problema que traemos arraigado desde el inicio de nuestra educación: no sabemos elaborar un análisis o una síntesis; usted nos habla de una manera realista: nosotros podemos corregir nuestros hábitos". El 11 de Julio manifestó: "al principio del semestre no le presté la debida importancia a esta materia; pero, a medida que leía y analizaba las lecturas, revistas y libros que usted nos proporcionó, tomé conciencia; me ha dejado bastante y éste es sólo el principio; usted ya nos dió la pauta, ya nos abrió el camino".

Dalinda del Carmen indicó el 14 de mayo: "la falla se encuentra en nosotros; no nos liberamos del bloqueo mental y de las malas costumbres que acarreamos desde semestres anteriores; usted ha tratado por todos los medios de que compartamos la satisfacción que produce un trabajo de investigación; de que aprendamos a leer, a analizar, a reflexionar para que se abran nuevos horizontes y se despierte en nosotros la curiosidad y el interés de saber; puede contribuir a la solución del problema organizándose y dándole un lugar importante en mi escala de valores". El 11 de Julio indicó: "el curso me hizo reflexionar sobre la forma como he venido estudiando y modificar algunos vicios o defectos; nunca me había detenido a examinar y ver detrás o el fondo del artículo que leo; debe sentirse satisfecho porque puso su granito de arena para que rectifiquemos".

Jorge Alberto señaló el 14 de mayo: "no se ha tenido

antecedentes de esta materia; no estamos familiarizados con el tipo de lectura que usted propone; nos apoyaría en las lecturas que usted propone y buscar datos fuera de clase. El 11 de julio señaló: "he aprendido cómo leer y subrayar un libro, y a tener espíritu investigador; el curso ha sido muy importante para mi formación como persona; me falta mucho por aprender; es notable que uno mismo se evalúe".

El 14 de mayo, Carlos Mario anotó: "la clase ha sido muy tediosa y monótona; esta materia le queda más bien a los alumnos de primero y segundo semestres, porque ahora en octavo nosotros somos prácticos y esta materia es teórica; se nos debe exigir, pero sin cambiar a tantos libros o apuntes; deberíamos trabajar con un solo libro, pues si tenemos muchos apuntes nos hacemos bolas y no podemos responder como debe ser". El 11 de julio anotó: "De alguna manera creo que he aprendido algo más, algo de lo que tenía conocimientos muy superficiales; todavía nos falta un poco más, quizás llevar otra vez la materia, estudiarla más y ponerla en práctica; me queda una experiencia bien vivida y me da mucho gusto por lo amena de la clase".

El 14 de mayo, Concepción estableció: "no tenemos los conocimientos sólidos para el cuestionamiento o desarrollo de un tema o trabajo intelectual, debido a la falta de hábitos de estudio que no nos inculcaron desde los primeros años; la educación está fuertemente encadenada a programas que forman un individuo no creativo sino pasivo, programas no de análisis sino de relleno, con ideas que se memorizan unas horas pero después es difícil recordar porque no se llevan a la práctica; en lo

personal. no tengo la costumbre de la lectura, pues estoy acostumbrada a memorizar para los exámenes; y me falta vocabulario". El 11 de julio estableció: "esta materia, más que eso, es un medio de apoyo para la formación personal y profesional del estudiante; es una forma de combatir la forma de aprendizaje aplicada en todos los niveles del sistema educativo; para mí fue una toma de conciencia sobre lo que implica ser estudiante: ahora es necesario desarrollar lo aprendido en el curso: poco a poco, el hábito de estudio se incorporará en todas mis actividades".

Bety, por último, puntualizó el 14 de mayo: "la materia es interesante y el maestro hace el mejor esfuerzo, pero -aunque cumplo con mi obligación de estudiar- mis razonamientos no son correctos por carecer de coordinación en mis ideas; su clase es un ejercicio de reflexión al que no estoy acostumbrada, ya que durante mi carrera no me había sido exigido; para resolver este problema, puedo realizar ejercicios de lectura hasta alcanzar el nivel deseado de reflexión, sin limitarme a decir no puedo y solicitando apoyo del maestro". Y el 11 de julio puntualizó: "he aprendido a reflexionar sobre lo importante que es estudiar de verdad, para que el estudio sea significativo en mi vida tanto personal como intelectual; he comprendido que no es suficiente memorizar las cosas, pues hay que razonarlas profundamente y relacionarlas con todo aquello que realice y dándole la importancia que merecen; esto me será muy útil en mi profesión; gracias por hacerme comprender que lo importante es aprender y no obtener una nota más; este alto, en el que hice conciencia, va a ser una ganancia, es un punto de partida para hacer bien las cosas ahora".

## 6. Cursos de titulación

Varias veces hemos coordinado el módulo de Metodología en los cursos de titulación que semestralmente programa la DACHA para facilitar a los pasantes la terminación formal de su carrera. A dichos cursos asisten tanto los recién egresados como aquellos que han terminado sus estudios hasta cinco o más años atrás. Cuestión esta que hace del curso de Metodología una situación particularmente novedosa y difícil: no acostumbrados a la práctica de la lectura como instrumento de investigación documental, les resulta muy corto el término de 20 horas -en cinco días- para internalizar a la vez la importancia y sentido de la investigación documental y la práctica de la misma.

En ese contexto, lo que se obtiene en estos cursos de titulación no va más allá del aprendizaje de los pasos y requisitos mínimos de un trabajo documental, que para ellos resulta vital por cuanto la Universidad les exige elaborar un trabajo de titulación al término del curso. De allí que ese sea el enfoque de las autoridades hacia el módulo de Metodología: "que a los muchachos se les dé el mínimo para que puedan formular su plan de trabajo".

No obstante, en este tipo de cursos hemos mantenido las mismas propuestas y nos hemos adecuado a las circunstancias concretas de cada grupo. Al principio, durante y al final de los cursos, hemos planteado a los participantes cuestiones orientadas a evaluar sus expectativas, los avances del curso y los resultados del mismo. Dado que la tendencia es básicamente la misma que se encontró en

los grupos aquí analizados. dejaremos de lado el recuento estadístico de las mismas. Abundaremos, mejor, en el testimonio de los alumnos, en orden a observar lo que se ha obtenido en estos cursos y en diferentes situaciones

a.- Curso realizado en marzo de 1986

1) A la pregunta ¿Qué aprendí en este taller de Metodología? se respondió con reflexiones como: "aprendí que para el desarrollo de un trabajo de investigación es importante tener en mente un problema y para el desarrollo y solución de éste es necesario aplicar una metodología adecuada" (Irma L.); "aprendí de donde se parte para hacer un trabajo de investigación, así como la metodología que debe usarse; se me aclararon varios puntos sobre vicios en que se cae al pensar que para una tesis basta con hacer un mosaico de citas" (Julián Enrique); "aprendí a plantear el qué, por qué, para qué y cómo de un problema que me proponga investigar" (Irma P.).

2) Por otra parte, la pregunta ¿Cómo me parece la metodología empleada por el coordinador del taller? obtuvo respuestas como: "a diferencia de otros expositores, se interesa en conocer el tema que queremos exponer y nuestros puntos de vista; sugiere que exista, en nuestro último semestre, una materia que se pueda practicar con tanta dinámica como lo hacemos con el coordinador de Metodología"(Nelson); "nos hace razonar los problemas"(Carlos Antonio); "razonable, comparte experiencia, nos apoya con bibliografía y nos deja en libertad de formular un

ensayo de lo que se va a tratar en la tesis: motiva al alumno para que éste escriba su tema" (Jorge Luis); "logra que el alumno haga conciencia acerca de que la investigación no es transcribir textos sino algo más profundo" (María Leonel); "crea un ambiente de trabajo menos tenso; muy bien que nos entrevistáramos para expresarle nuestras dudas" (Adela); "brinda al alumno confianza para expresar sus puntos de vista" (Maribel).

b.- Curso realizado en octubre de 1988

1) Se preguntó: ¿Qué aprendí durante esta semana? y se obtuvo opiniones como: "lo primero que debemos hacer es leer y leer, para poder documentarnos sobre el tema de nuestro trabajo" (Dina); "en esta semana me nació la disposición de leer; por medio de la lectura puedo ampliar mis conocimientos de metodología" (Maribel); "me di cuenta de lo importante que es fomentar en nosotros un hábito de lectura; es de mucha utilidad en la vida profesional" (Antonia); "considero haber aprendido a leer de manera ordenada; lo más importante fue descubrir el valor que tiene la metodología en el proceso de aprender las áreas de conocimiento de mi profesión" (Fausto); "aprendí a detectar lo más importante de lo que se lee" (Rosa Guadalupe); "hemos empezado a practicar la lectura, que no ha sido de lo más sobresaliente durante nuestros estudios de licenciatura" (M. Estela).

2) Preguntamos también: ¿Qué relación hay entre el acto de leer y la elaboración de una monografía? De aquí lo que escribieron: "para llegar a realizar una monografía es importante

leer; entonces se procede a elegir el tema"(Luz del Alba); "el acto de leer nos ayuda a comprender; la monografía nos permite expresar nuestros primeros intentos de investigación científica"(Dina); "es necesario tener el hábito de leer e investigar en distintas fuentes de información"(Eitel); "Si no tenemos la costumbre de leer, no podremos tener el tema para la monografía" (M. Estela).

3) Asimismo, se les solicitó sugerencias para mejorar este tipo de cursos; así respondieron: "siga usando sus dinámicas y su método de trabajo" (Dina); "siga fomentando el hábito de la lectura" (M. Estela); "que el curso se siga haciendo, las veces que se pueda, en la biblioteca" (Antonia); "para muchos puede parecer tedioso el leer pero la verdad es que tiene mucho significado: es así como la persona se encuentra con el saber" (Luz del Alba)

#### c.- Curso realizado en noviembre de 1988

1) A la pregunta ¿Qué aprendí durante esta semana? se contestó así: "aprendí mucho, en primer lugar a leer, que me es muy difícil; y capté la importancia de saber metodología, pues todo debe llevar un orden lógico; en cuanto logre aprender a leer los textos de cualquier libro, estaré en condiciones de elaborar mi tesis; estaré practicando la lectura y la relectura hasta lograrlo" (Raúl); "aprendí a entusiasmarme con la lectura y a manejar los textos con relación a un mismo tema" (Luz del Alba); "aprendí que para el desarrollo de un trabajo intelectual se debe

observar la metodología de la investigación" (Victor Manuel); "aprendí a leer, cambiar opiniones, resumir y distinguir lo más importante de una lectura" (Adriana Guadalupe).

2) Y a la pregunta ¿Qué relación hay entre el acto de leer y la elaboración de una monografía? se respondió: "elegir un tema y preferirlo entre otros supone un hábito de lectura; ésta nos da cierta sensibilidad para estar alerta" (Juan); "para hacer una monografía es necesario leer, y sobre todo entender" (Dora Elvira); "no se puede elaborar una monografía si no se comprende lo que se lee" (José del Carmen); "del acto de leer, siguiendo los métodos de la investigación científica, nace una interpretación propia del lector que, plasmada en un escrito no muy extenso, se llama monografía" (Raúl); en la elaboración de una monografía se pone en práctica lo que se aprende en la lectura" (Martha).

## 7.- Aprender en el posgrado

Entre marzo de 1988 y febrero de 1989 se nos encomendó la materia de Metodología en el Curso Propedéutico de la Maestría en Administración que se cursa en la DACEA. Durante tres cuatrimestres sucesivos asumimos el desafío de coordinar esta materia, teniendo como puntos de partida y de referencia las siguientes situaciones: en primer lugar, la poca precisión que ofrece el plegable informativo de la Maestría en Administración acerca de las dos condiciones que definen un programa de maestría: la formación de profesionales capaces de ejercer la docencia en su área de conocimiento, en este caso la Administración, y la

capacitación de alto nivel para la investigación científica en dicha área; en segundo lugar, la heterogeneidad de los grupos de alumnos que ingresan a este programa en la UJAT: desde médicos hasta contadores públicos y desde ingenieros civiles hasta oceanógrafos, pasando por matemáticos y enfermeras, todos en su mayoría con una sobre o casi nula formación en las cuestiones de la investigación científica; tercero, el sentido pragmático con que se aborda esta materia, similar o continuación del que se da en el nivel de licenciatura: se trata -le dicen al maestro- de que los alumnos conozcan lo mínimo para realizar trabajos de investigación. En efecto, es lo mínimo que se puede obtener en un cuatrimestre de quince semanas, en una sesión semanal de tres horas continuas y con grupos de treinta personas que a las seis de la tarde llegan fatigados de sus respectivas jornadas de trabajo: este es el cuarto punto de referencia para nuestra labor docente en el programa de maestría de la DACRA.

Así ubicados, en cada cuatrimestre se realizó un ejercicio de encuadre que consistió en cuestionar a los alumnos sobre: su concepto de ciencia y de metodología, la distinción entre metodología y técnicas de investigación, y el papel de la investigación en la formación del futuro maestro en Administración.

Aunque de un cuatrimestre a otro se fue ganando en experiencia y mejorando las propuestas de trabajo, podemos afirmar que en los tres casos se vivió una situación bastante similar a las que hemos presentado en este capítulo, tanto por las vivencias en el desarrollo de los cursos como por los resultados, mismos que se

pueden apreciar en los testimonios de los alumnos. Al término de cada curso los hemos cuestionado sobre su aprendizaje, sus expectativas, su participación en el curso-taller, y el papel del maestro-coordinador. Dado que la tendencia general de sus respuestas es muy similar a la que ya hemos analizado en los casos anteriores -los cinco grupos de primer semestre, las ponencias, el Curso de Introducción a la Universidad y el propio trabajo grupal- tampoco nos detenemos en el recuento estadístico de las respuestas: ofrecemos el testimonio de los alumnos, distinguiendo en cada caso los momentos o circunstancias de cada ejercicio de evaluación. (Nos referiremos al primero, segundo y tercer cuatrimestres sólo en el sentido de indicar el orden cronológico en que se atendieron los grupos y se realizaron los ejercicios de evaluación).

**a.- Evaluación final. primer grupo: 15 de Junio de 1988**

"Admiré todos los libros de la bibliografía propuesta y los leí hasta dos veces cada uno: más adelante aplicaré lo que aprendí; no concibo a un maestro en Administración que no sea capaz de aplicar las técnicas para sacar un proceso de investigación científica; sería absurdo: las clases teóricas me aburren, pero en este curso no fue así" (José Manuel).

"El curso me sembró la inquietud de sustentar todos mis planteamientos profesionales en el rigor metodológico; me motivó a aprender lógica formal y filosofía; encontré el sentido práctico de la materia" (Leonardo).

"Fue mucho lo que aprendí, pues desconocía la corriente filosófica materialista, el pensamiento dialéctico; aprendí a plasmar ideas conciliadas y coherentes en el papel, ya que desconocía hasta la dificultad que implica esta tarea; esta materia nos concientiza sobre el rigor metodológico con que se deben afrontar los problemas para alcanzar determinados objetivos" (Héctor).

"Al entrar al curso no tenía ni las bases mínimas de cómo leer y resumir un documento; ahora considero tener una mejor comprensión de cómo leerlo, analizarlo, presentar un informe; esto en términos generales, pues no hubo tiempo para aprender algo sólido sobre redacción, que hubiera sido lo más exitoso en lo personal" (Zoila Margarita).

"Todo maestro en Administración debe ser, antes que nada, un investigador; un maestro debe dedicar todo el tiempo a su materia y no sólo algunas horas de asesoría; espero comenté con otros maestros para que los trabajos de sus materias sean lo mejor que se plantean en Metodología, para que cumpla los objetivos y requisitos de un buen trabajo" (César Eduardo).

"Aprendí la gran importancia de la metodología de la investigación en mi formación profesional e intelectual, además de que es un camino hacia la verdad, demostrable; me queda por aprender el diseño de instrumentos y técnicas de trabajo, tales como encuestas, cuestionarios, y la redacción misma de un trabajo; faltó profundizar esos aspectos" (Isidoro).

"Aprendí desde cómo leer, hacer un resumen y redactar hasta la forma de plantear un problema para realizar una investigación;

aunque en licenciatura se ve esto del proceso de investigación, no le había dado la importancia que tiene para asimilar los conocimientos y aplicarlos en la práctica" (Rafoela).

"He aprendido a ser analítica, a buscar a fondo para realizar una investigación: a leer, inclusive a usar las palabras y a preguntar correctamente, y a redactar mis ideas siguiendo un rigor metodológico: el maestro nos induce y motiva a aprender, pero es responsabilidad del alumno continuar con la tónica y afianzarse mediante la práctica de los conocimientos adquiridos: siempre tuve temor a realizar trabajos de esta índole; haber realizado este, sobre todo con sed de saber y encontrar, me satisface profundamente" (Teresa de la Cruz).

"Aprendí la forma de estructurar y presentar un trabajo: esta materia nos da la pauta de lo que deberá realizar el futuro maestro en Administración" (Reyli).

"El conocimiento científico requiere de una metodología; el curso nos permite acercarnos al conocimiento de la realidad; el maestro en Administración necesita -como cualquier otro investigador- conocer la realidad para cumplir su papel en la sociedad" (Patricia).

#### b.- Evaluación parcial, segundo grupo: 3 de Agosto de 1988

Este ejercicio consistió en asignar un tema para todo el grupo y prepararlo en equipos, para luego exponerlo y discutirlo en sesión plenaria. Las reflexiones de los alumnos reflejan, por una parte, lo que se considera se aprendió, y por

otra lo que cada alumno experimentó como vivencia personal en el desarrollo del ejercicio.

"Aprendí cómo los autores tienen sus diferentes formas de abordar el tema que hoy analizamos; lo que más aprendí, sobre todo, es a tomar uso de la palabra; sentí que todos, al exponer, sentían confianza en sí mismos" (Teresa del Carmen).

"Aprendí que esta materia me va a ayudar a ser más concentrado en mis trabajos, y que me falta mucho por aprender; sentí que el grupo se está haciendo homogéneo y que todos están interesados en la materia" (Fernando).

"Aprendí que para llevar una investigación debo estar segura de que me gusta el tema; sentí que la mayoría aportó algo de sus conocimientos; aunque yo no lo hice, no me siento mal porque sé que sé, aunque me falta más confianza para demostrarlo; por medio del diálogo se me aclararán muchas cosas" (Arcadia).

"Aprendí los puntos de vista de diferentes autores sobre el tema que se debe investigar para tener un conocimiento objetivo de los procesos; y a ser más ordenado en mi pensamiento, para poder analizar y sintetizar mis ideas y expresarlas claramente" (Alfredo).

"Pude ampliar el tema de la investigación en base a los comentarios de los compañeros sobre cada uno de los autores estudiados; sentí bienestar emocional, al darme cuenta de que es necesaria la investigación para resolver nuestras dudas y para aportar conocimientos a la humanidad" (Adriana Elvira).

"Aprendí que se debe consultar varios autores para tener una visión amplia y profunda de un tema; en este ejercicio sentí

deseos de exteriorizar detalles que no se ven en el trabajo de pizarrón" (María Guadalupe).

"Pude corroborar y complementar mis conocimientos sobre el tema; adquirí nuevos conocimientos al escuchar el punto de vista de varios autores; sentí una grata sorpresa al observar una gran participación del grupo, espontánea y no obligatoria por tratarse de un ejercicio de evaluación" (Pablo Armando).

"Aprendí que es necesario leer más para poder superar los problemas que tengo en cuanto a comprensión de textos y, en general, aclarar la idea vaga que tenía sobre el proceso de la investigación; sentí necesidad de preparar más los temas a pesar de la falta de tiempo" (Raul).

"Aprendí cómo se comporta un grupo de nivel superior cuando se le da mayor libertad de expresión; y que, en un momento dado, es mejor la discusión que el uso de materiales como el rotafolio" (Jorge C.).

"Aprendí que en una discusión bien fundada se puede aprender más rápidamente sobre un tema; lo que significa diseñar y elaborar un trabajo de investigación; sentí que se prendió el interés en cada uno de nosotros por la investigación, pues mediante la discusión se comprenden mejor los conceptos; y sentí que, definitivamente, lo importante no es la aplicación de un examen sino el interés que el maestro ha despertado en nosotros por aprender" (Esperanza).

"Pude darme cuenta de que, si leo más a fondo cada una de las etapas que comprende el tema, podré formarme una idea clara y precisa del problema que debo investigar" (Lucila).

"Aprendí que sí es posible la evaluación sin presentar un examen formal: las intervenciones de mis compañeros fueron muy ricas en contenido; es la primera vez que llevo esta materia y me gusta la forma como se lleva la clase; yo casi nunca he hecho trabajos de este tipo" (Rosa Elvira).

"Debemos cultivarnos en ser críticos frente a las diferentes fuentes de información; la dinámica usada en este ejercicio nos motivó a exponer puntos de vista, despertó interés, hizo aflorar la cohesión del grupo, y todo esto es muy importante en el proceso de aprendizaje; al consultar textos de diferentes autores digerimos varios puntos de vista y alcanzamos un mejor aprendizaje grupal; se sintió un ambiente de confianza y seguridad; sentí necesidad de saber más sobre el tema y de meterme más al mundo de la investigación" (Fidel).

"Se captó de manera integral el modo de desarrollar una investigación; sentí la necesidad de emplear estos conocimientos en mi desarrollo profesional; sentí la urgencia de que en nuestro país se formen y desarrollen más investigadores" (Rafael).

"Aprendí los puntos de vista de diversos autores sobre el proceso de la investigación científica; en este tipo de evaluación aprendí más porque la discusión fue muy dinámica y me sentí motivado a participar" (Jorge A.)

"Aprendí en grupo; sentí la tranquilidad de no estar en un examen tradicional; sentí, además, que tengo a mi alcance la oportunidad de vincular lo teórico de una investigación con lo práctico, y pienso aprovecharla" (Mario).

c.- Evaluación final. segundo grupo: 12 de Octubre de 1988

"Aprendí que existe la forma -el método- para abarcar un tema con rigor científico, lo que da por resultado la utilidad del estudio emprendido" (José Luis). "Esta materia me ha ayudado a formarme profesionalmente: aprendí a desarrollar un problema; al principio tuve un poco de dificultad porque leía sólo por leer; pero según íbamos avanzando el proceso de la investigación se me fue facilitando, al grado que al estar entrada en el tema iba saliendo cada vez más información; entre los compañeros del equipo pudimos integrarla hasta formular el proyecto de investigación" (Lucila).

"Aprendí a leer e investigar, a convivir y escuchar; realizar un examen sin la presión del maestro me sirvió para elaborar buenos trabajos; yo había llevado esta materia, pero aquí la encontré más interesante; entendí cómo realizar un proyecto de investigación, desde que se define el tema hasta las conclusiones y recomendaciones; la materia sirve tanto a nosotros que ahora somos alumnos como a nuestros posibles alumnos, porque se ejercita la mente al leer y al participar en las discusiones" (Josefa).

"Aprendí, desde el hábito de leer hasta la formulación, desarrollo y conclusión de un trabajo de investigación; cuando entré al curso, mi objetivo era sólo cursar una materia más para ingresar a la maestría; venía con la idea -desde el inicio de mi carrera- de que metodología era pura lectura y la consideraba aburrida; pero esta idea la deseché desde el primer día, y ahora la metodología para mí es un placer; me gusta y la aplico en mi

trabajo: no puede haber un profesional o un maestro en Administración sin metodología" (Teresa del Carmen).

"Aprendí a aplicar una guía que me auxilió en la elaboración de mis trabajos; aprendí a reconcentrarme como alumno después de varios años de haber terminado mis estudios" (Agustín Antonio).

"Aprendí más del método científico, pero sobre todo del método de enseñar: sin metodología de la investigación sería un administrador, pero no un maestro en Administración: el maestro promueve simultáneamente la metodología de la investigación y los métodos de enseñanza: en congruencia su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje con el método que aplica, tanto en clase como en la evaluación" (Jorge C.).

"Aprendí a utilizar las técnicas de trabajo documental en el proceso de investigación; a partir de esta materia se le despertó a uno el interés de ir aprendiendo en forma consciente, relacionando lo que se aprende con la realidad donde uno vive" (Ana Bertha).

"Aprendí a leer<sup>n+1</sup>; metodológicamente mi aprendizaje no ha sido significativo, más que nada ha sido de motivación para poner en práctica la metodología ya conocida; esta materia es muy importante en un medio educativo como el nuestro, donde no obstante ser profesionales se nota un gran desconocimiento de la metodología de la investigación y, peor aún, una apatía negativa hacia la lectura; en su dinámica grupal fui un líder del silencio, como dice Bauleo, pues sólo participé con mi presencia" (Arturo).

"Aprendí a concebir y presentar una investigación científica: la materia es importante para el maestro en Administración, porque

al alcanzar este grado se vincula estrechamente con el desarrollo de procedimientos y sistemas que permiten aplicar los avances de la ciencia y la tecnología al desarrollo de las fuerzas productivas y a la generación de satisfactores; y en todo esto se requiere el proceso de investigación; estoy convencido de aprovechar este recurso en mis trabajos posteriores" (Rafael).

"Las mesas redondas y discusiones dieron como resultado que todo el grupo se interesara y aprendiera los distintos temas; al fin entendí de qué trata esta materia, después de haberla llevado en casi todos los niveles de estudio, incluso en un curso para la elaboración de tesis; nos diste las herramientas para realizar trabajos profesionales; me quedan la motivación y las bases para seguir estudiando" (Esperanza).

"Aprendí a identificar cuándo un problema tiene carácter científico o no; sólo a partir de su correcto planteamiento se puede avanzar en el conocimiento; el marco teórico permite enlazar el problema con la totalidad en la cual se inscribe; el curso resultó mucho mejor que si sólo se hubiesen expuesto técnicas de investigación; me sentí motivado a participar e interesado por la lectura" (Jorge A.).

#### d.- Evaluación final, tercer grupo: 15 de febrero de 1989

"Comprendí mucho de la epistemología y de la dialéctica; se quedan en mí la curiosidad y el deseo de estudiarlas más a fondo, pues son temas que me atraen; aunque en el curso faltó un poco de rigor en cuanto a la asistencia y la participación de los

talleristas. me voy contento, inquieto y con muchas ganas de seguir adelante" (José Francisco).

"He aprendido nociones claras acerca de la construcción del pensar para plantear y resolver un problema de investigación; lo laborioso que es el trabajo intelectual, y los requisitos que exige la presentación rigurosa de un trabajo por escrito; fué estimulante para mí ver en el profesor su manifiesto interés y deseo de superar las dificultades que se enfrentan en la cátedra" (Moisés).

"En este curso-taller comprendí la importancia de leer mucho; el sistema empleado por el maestro es precisamente el de educación-comunicación, y no puede comunicar algo una persona que desconoce el tema que se está tratando; el curso me sirvió para elaborar mi trabajo de investigación, que será el medio para sustentar ante el maestro si realmente se aprendió o no" (Blanca Estela).

"Este curso-taller, aunque no lo llevé en mi formación como estudiante hasta ahora, lo considero de vital importancia y debiera ser obligatorio en el nivel medio superior; ayuda a crear el hábito de lectura, que nos da como resultado una visión más amplia de la forma como se desarrollan los trabajos científicos, y en especial de la redacción de los mismos que tanta falta nos hace" (Enrique).

## 8.- Otros testimonios, igualmente animadores

### a.- Dos dedicatorias

Hemos procurado en nuestros cursos desmitificar la escala numérica de la evaluación calificaciones, procurando explicar la valoración cualitativa de los productos finales de los alumnos en los siguientes términos: un buen trabajo -que tendrá una calificación de 8- es aquel que reúne los requisitos mínimos de calidad de contenidos y de presentación; un trabajo muy bueno es el que no sólo cumple con aquellos requisitos sino que expresa una mayor profundidad y elaboración -su calificación será 9-; y un trabajo excelente -que está a la altura de 10 o más- es aquel que se pone al nivel de calidad que se debe ostentar en una institución universitaria; de donde se desprende que aquellos trabajos que no entran en esta escala valorativa se ubican en el campo de la mediocridad o de la pobreza académica, niveles éstos que el maestro de metodología se niega a reconocer por la vía de las calificaciones; razón por la cual descarta las notas de 6 o de 7 para aquellos alumnos cuyos trabajos se quedan en ese campo; en cambio, para aquellos trabajos que resulten excelentes hemos prometido como estímulo -y así lo hemos cumplido- el pedir a sus autores que nos obsequien una copia de los mismos, al finalizar el semestre, con el fin de incorporarla a nuestra biblioteca personal como material de consulta; en respuesta a dicha solicitud, algunos alumnos han agregado a su copia una dedicatoria que constituye la respuesta a nuestro esfuerzo animador; he aquí dos testimonios.

"Creo que para un maestro como usted no hay mejor regalo que el producto de lo que ha sembrado en las aulas: y aunque este producto pueda no ser perfecto, tenga por seguro que intrínsecamente lleva algo más significativo que el mero resultado, y que usted también ha tratado de sembrar en nosotros los alumnos: la búsqueda de la superación y la verdad; con agradecimiento y afecto" (Juan Alberto, 15 de mayo de 1990).

"Hacernos acreedor a esta distinción, por parte de un maestro crítico y disciplinado, es motivo de satisfacción; pero implica un gran reto para mantener esa imagen y calidad del trabajo; el maestro nos hizo ser el propio juez de nuestros actos y nuestro aprendizaje; es un crítico en busca de la excelencia; le obsequio la copia de mi trabajo con mucho gusto y agrado; espero que así sea para usted, pues encierra los conocimientos y experiencias adquiridos con usted e interpretados por su servidor" (Leopoldo, 27 de julio de 1990).

#### **b.- De la introducción de un trabajo final a la autoevaluación**

Como se indicó en otro lugar de este trabajo, cada semestre pedimos a los alumnos como producto final una pequeña monografía, en la cual se exprese, por una parte, la capacidad metodológica de abordar un tema, y por otra, la aplicación de normas mínimas de trabajo documental. Hemos observado, con cierto éxito, que dicho producto se realiza en torno a la cuestión: ¿qué es y cómo se elabora una monografía?, de tal manera que no sólo se aprenda las características que debe reunir un trabajo de esta naturaleza sino que a la vez se lleve a la práctica las normas

para su elaboración y presentación. Enseguida ofrecemos las reflexiones de una alumna, cuyo trabajo tituló Un pequeño pero gran paso hacia la derrota de la inmadurez intelectual. En la introducción escribió: "Queremos compartir este trabajo con otras personas a quienes interesa el proceso de investigación; con su realización se formó en nosotros una conciencia crítica en torno a todo cuanto nos rodea; aprendimos a preocuparnos por ser mejores estudiantes y personas por ser mejores mexicanos con inquietud de lograr un estado y un país más grandes en todos los sentidos; el título de este trabajo se refiere a que todo paso hacia la obtención de un conocimiento nuevo, toda acción hacia la derrota de la ignorancia, implica un salto gigante hacia el pensamiento ordenado y preciso, característico de las personas que han hecho de la actitud científica un estilo de vida"(Cita a Ezequiel Ander Reg. Técnicas de investigación social, p. 117). Y en sus conclusiones planteó: "después de elaborar este trabajo nos dimos cuenta de que su finalidad es despertar en nosotros la conciencia crítica en torno a las situaciones de la vida cotidiana y estudiantil, para abordarlas de tal manera que en nuestras acciones se refleje la actividad intelectual como característica que separa al hombre del mundo irracional; conocer qué es la investigación y sus implicaciones nos dota de conocimientos que conllevan la formación de hombres autónomos y libres para cuestionar el mundo que nos rodea, de tal forma que seamos los constructores de nuestra propia cultura" (Guadalupe 13 de julio de 1990).

Vemos ahora lo que expresó en su autoevaluación: "el curso-taller es un importante apoyo para cualquier estudiante; se

aprenden métodos y formas para realizar trabajos académicos durante toda la carrera: fue cambiando nuestra mentalidad en cuanto a todo lo que nos rodea, tratando ahora de mirar el lado objetivo y real de hechos y fenómenos de la vida cotidiana; no rendí lo que podría haber dado, pero cuando estuve en clases lo hice de manera consciente; cuando se nos olvidaba nuestra misión en la escuela, el maestro nos la recordaba, tratando siempre de crear en nosotros el amor al estudio y a la superación personal; en ocasiones, por su tenacidad de hacernos comprender la magnitud de nuestra responsabilidad, creó barreras entre usted y algunos alumnos que no le consultaban las dudas por temor a ser reprendidos; en general, su método lo considero adecuado".

#### c.- Una experiencia sui-générés

Durante el semestre Marzo-Julio 1990, tuvimos oportunidad de vivir y coordinar una experiencia singular en nuestra Universidad: vinculamos al desarrollo del presente trabajo a dos estudiantes de la materia Prácticas de Investigación: las dos alumnas se acercaron para pedirnos cursar la materia con nosotros, previo acuerdo con la maestra con quien se habían inscrito, de tal manera que ella validaría la evaluación que nosotros diéramos sobre su trabajo. En efecto, las alumnas se vincularon al proceso de sistematización de la información que aquí hemos presentado y tuvieron oportunidad de practicar algunas técnicas de trabajo documental. Leamos sus reflexiones al final del semestre.

"El aspecto más positivo fue el poder trabajar al lado de un

profesor como hay pocos: el que haya compartido su experiencia de trabajo en la Universidad con nosotros ha sido muy importante en mi vida, no sólo como universitaria sino en lo personal; como estudiante he aprendido a valorar el trabajo de investigación; con muy pocos los compañeros que se inclinan a desarrollarse en esta actividad porque les parece tediosa y aburrida; aprendí que la investigación, como actividad educativa, no sólo nos desarrolla los sentidos sino también nos ayuda a descubrir aspectos diferentes de hechos o fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y son fundamentales en nuestro aprendizaje; por ejemplo, podemos mencionar la corrupción de algunos maestros en la universidad, o la importancia que algunos de ellos dan a cumplir al pie de la letra los programas oficiales de sus materias; estos y otros aspectos nos dan cuenta de lo importante que es valorar nuestros estudios, darnos cuenta de que no todos tenemos la oportunidad de estudiar y de que son menos aún los que logran crecer dentro de la atmósfera universitaria; es el sentido de desarrollo intelectual, moral, psicológico y de criterio; son estos últimos los que podrán decir que fueron o son estudiantes universitarios; en mi vida personal considero que uno de los principios más importantes en el desarrollo del ser humano es la comunicación; comunicar es participar a otros, a manera de un regalo, algo que antes era exclusivamente nuestro pero que después es del dominio de los demás; el que usted haya compartido su trabajo de investigación es como un regalo, porque nos ha comunicado su experiencia no sólo como maestro sino también como persona; hemos conocido sus sentimientos, su preocupación como profesor-investigador de la

UNAT por la formación de los estudiantes, por el desarrollo docente y por el fomento de la investigación; todo esto ha significado mucho para mí como su alumna y como su amiga; y si le parece que algo he aprendido, lo mucho o poco ha sido gracias a usted; pienso que el único aspecto negativo fue el hecho de que esta experiencia se haya tomado como una materia; hubiera sido mejor si se desarrollara aparte de las materias correspondientes al semestre" (Laura, 13 de julio de 1990).

"Lo más positivo fue comprobar que nuestra investigación se funda en la realidad del estudiante universitario; sentí la verdadera necesidad de investigar lo que pasa en nuestra Universidad en materia sociocultural; por ejemplo, hay que explicarse por qué el estudiante universitario pierde el espíritu de investigación, y por qué no se fomenta desde pequeños la búsqueda, la indagación de datos sobre la realidad que nos rodea" (July del Carmen, 9 de julio de 1990).

El trabajo con estas dos alumnas sirvió de base para vincular, en el semestre que cursa, otros estudiantes a nuestras tareas de investigación. Si bien resulta alentadora su respuesta, por el entusiasmo y la dedicación a las tareas de nuestro proyecto, esto no nos satisface del todo en la medida en que sigue siendo una acción aislada, solitaria, que en nada obedece a una política en virtud de la cual estos muchachos pudieran iniciarse, como ayudantes de investigación, en un proceso de formación que a la vez los capacitara para asumir luego tareas más complejas y profundas. En todo caso, ahí está esa tabasqueña realidad.

## II.- HACIA UNA RECONSTRUCCION TEORICA DE LA EXPERIENCIA

Podemos iniciar este capítulo con una simple y modesta reflexión: tal vez el más inmediato efecto del trabajo que aquí se presenta será devolverlo -vía su publicación- a quienes han sido los actores vivos de la experiencia, en orden a incitar un segundo momento de extensión y profundización de la misma. Si bien hemos hecho un recorte en el tiempo para hablar de una experiencia de 10 semestres, al llegar a este momento de la exposición no deja de seducirnos la idea de continuar narrando nuevas y valiosas observaciones que seguimos registrando y conservando, nacidas en el trabajo del aula-cátedra a lo largo del semestre que transcurre mientras escribimos. Y es que, precisamente en este semestre, ya hemos tenido oportunidad de devolver a y compartir con nuestros grupos, varias de las experiencias que aquí se exponen.

Cuando hablamos de la devolución de estas páginas a quienes han sido nuestros alumnos y también a quienes, como maestros, han sido espectadores de esta experiencia, estamos conscientes de las limitaciones en que se ha cumplido, se cumple y se seguirá cumpliendo nuestro ejercicio docente : a título de ejemplo, basta con señalar que los grupos que atendemos en el presente semestre han rebasado los límites de 40 a 50 alumnos en que nos ubicamos al principio de este escrito; ahora se trata de grupos de 60, 70 y hasta 82 alumnos inscritos al inicio del periodo escolar. A pesar de ello, no hemos bajado la guardia: no hemos perdido la idea de la animación sociocultural como motor y producto a la vez de las

actividades de aprendizaje; al contrario, hemos redoblado los esfuerzos al interior del aula-cátedra, con renovadas energías y con nuevas iniciativas animadoras. No es este ni ahora el espacio y el tiempo para hablar de las causas de esta nueva situación masificadora de nuestro quehacer como maestro: de allí que, frente a nuevos y difíciles desafíos, nos parezca necesario, en lo inmediato, poner los resultados de esta experiencia ante los ojos de quienes la escribieron. Ahí están, y en torno a ellos vamos a discurrir en este tramo final; su discusión teórica y su confrontación con otras experiencias -similares o más ambiciosas, quizá- es la respuesta que esperamos, en la seguridad en que sus aciertos y deficiencias son aprovechables en bien de la universidad mexicana y de la educación en general, pero sobre todo en provecho de quienes, desde la trinchera del aula-cátedra, defienden a diario la camiseta de la comunicación educativa y de la animación sociocultural.

#### **A.- LO QUE SE HA LOGRADO**

Muchas veces, en nuestras pláticas cotidianas con maestros y otros trabajadores de la cultura, hemos declarado: "con cinco alumnos por grupo que, al final de cada semestre, ya sepan que existen el periódico *La Jornada*, la revista *Proceso* y los espacios de *TV UNAM*, podemos dar por cumplida nuestra tarea como maestros de metodología". En verdad, ni somos tan conformistas, ni las evidencias se quedan allí; pero tampoco se puede caer en un inventario triunfalista: ahí está lo que declaran nuestros alumnos

al término de cada experiencia de aprendizaje. No hay que sobrevalorarlo, pero sí cabe ubicarlo en su justo lugar, es decir, enfrente de los propósitos que hemos planteado para nuestra cátedra de metodología : que aprendan a leer y escribir -el texto y el mundo-, que identifiquen la misión de la Universidad y que comprendan el sentido de ser estudiante universitario.

La lectura cuidadosa de sus respuestas nos indica que, en efecto, en cada grupo de cada semestre, se pueden localizar varios alumnos cuyos trabajos son expresión de que -más allá del aprendizaje de las cuestiones fundamentales del método científico y de los pasos que se siguen en un trabajo de investigación documental- ellos han interiorizado una actitud ante el acto de estudiar, definitivamente distinta de la que tenían antes de vivir la experiencia del curso-taller de metodología. En otras palabras, no sólo lo expresan en sus evaluaciones escritas sobre el curso-taller sino que lo demuestran en su capacidad para resolver problemas tan concretos como la elaboración de una monografía, con todos sus requisitos, sobre temas que a veces son escogidos por ellos y en otras han sido propuestos o recomendados por el maestro coordinador.

De igual manera, esta nueva actitud ante el estudio se puede apreciar en su adhesión a las actividades de aprendizaje que se proponen y desarrollan en cada grupo: en su demanda espontánea para que se repitan o programen actividades como el cine, las conferencias y exposiciones, las clases al aire libre, el uso de la biblioteca durante las horas de clase, la lectura comentada de un texto, o el análisis de un problema de actualidad; y en los

comentarios extra-clase, durante y después del semestre que cursan con nosotros, sobre cuestiones relacionadas con la vida universitaria.

Y todo esto en una perspectiva de la evaluación que va más allá de la simple apreciación cuantitativa -calificación- de sus trabajos y se preocupa por la valoración de sus productos en términos de su capacidad para "adueñarse" de un tema, para ordenar su exposición, para argumentar y concluir, amén de su habilidad para el uso de recursos como la bibliografía, los pies de página o el índice de contenido de sus trabajos.

Hay, pues, en todo esto un significativo cambio de conductas, que nosotros valoramos -con Francisco Gutiérrez- como un aprendizaje que va más allá de la simple información: este cambio se efectúa en el momento en que el sujeto no sólo aprehende la información sino cuando logra estructurarla en el bagaje de saberes anteriores a los efectos de sacarla a la luz cuando se presentan nuevas situaciones.<sup>1</sup> (Subrayado nuestro).

La relectura de las respuestas nos llevó a encontrar algunas declaraciones textuales de nuestros alumnos, que nos permiten pensar en cambios de conducta que se expresan, precisamente, cuando ellos afirman con cierta firmeza lo que consideran es su nueva situación de aprendizaje al término de sus cursos de Metodología. Unos se refieren, por ejemplo, a su experiencia anterior de aprendizaje: "no todos sabemos leer"; "yo no sabía resumir"; "yo no acostumbraba"; "antes me pasaba horas"; "no tomaba en cuenta";

---

1.- Gutiérrez, Francisco. El lenguaje total, p. 60

"antes no podía leer un libro entero, ni siquiera una página": "no estábamos acostumbrados": "el curso no me gustaba": "yo no pensaba que fuera tan grave la situación" -de la ciencia en México-.

Otras reflexiones se refieren a la materia: "nos hace pensar y razonar": "ahora le encuentro sentido a la clase": "influyó en mí": "fué un diálogo alumno-maestro": vimos "los problemas de nuestra nación": tuvo "un método diferente, que nos motivó": "es de las más importantes": "se trabajó de forma muy distinta".

Otros alumnos hablan de su aprendizaje: "aprendí a": "me ha hecho recordar": "encontré un mayor gusto por": "descubrí que": "mi manera de pensar la materia cambió radicalmente": "ver las cosas desde otra perspectiva": "reafirmé que a la universidad se viene a estudiar": "me percaté de": "algunas de mis ideas han cambiado": "me siento capaz de": "supe que en mí había valores".

Algunas expresiones se refieren al maestro: "la insistencia del maestro": "dedicamos más tiempo debido a la motivación del maestro": "nos hizo cambiar mucho": "su forma de trabajo es diferente": "es la primera vez que tengo un maestro como usted": "ha desterrado la palabra enseñanza de su lenguaje": "los demás son un fraude": "el alumno es la imagen de la calidad del maestro".

En fin, otros alumnos expresan propósitos en sus respuestas: "hay que profundizar": "voy a": "es primordial leer": "hay que saber leer": "me falta afinar y practicar": "debemos leer más": "pienso que debo contribuir y motivar a mis amigos a estudiar, para sacar al país de donde está".

Y otros más expresan, en todo caso, motivación o ánimo de cambiar: "investigar es crear": "conocerme a mí mismo": "redactar

redactando": "suquiero que usted elabore un trabajo que ayude a los universitarios a elevar su nivel científico": "un país sin ciencia es un país pobre": "en nuestras manos se encuentra salir de esta crisis y avanzar hacia el desarrollo".

Y todo esto -más allá de una intención meramente acumulativa o extensiva de datos, que en todo caso se expresaron estadísticamente- nos hace pensar en el contraste entre las condiciones que uno como maestro percibe al principio de los períodos académicos -llámese semestre, cuatrimestre o semana de veinte horas- y las expresiones que algunos alumnos verbalizan al final de los mismos: éstas últimas se pueden sintetizar en una: "gracias maestro, por habernos 'enseñado' a leer; antes no lo hacíamos de esta forma, y no sabíamos que la lectura era tan importante en la vida universitaria". En expresiones como ésta -que se repiten, de manera espontánea y verbal al término de nuestros cursos, por fuera de los ejercicios de evaluación y más allá de cualquier implicación relacionada con la acreditación formal de los mismos- podemos encontrar por lo menos tres observaciones: 1) el reconocimiento explícito de que se aprendió a leer; 2) la ubicación del origen del problema en las etapas anteriores a la universidad, y que aquí se percibe en la expresión "antes", y 3) el reconocimiento del papel que juega la lectura en la vida universitaria, del cual antes no se tenía una clara conciencia. Las tres implicaciones, en su conjunto, subrayan, entonces, el papel que frente a los alumnos ha jugado la cátedra como animadora, en primera instancia de la lectura crítica y comprensiva del texto universitario, y en segundo término de la

lectura del mundo, es decir, del contexto estatal, nacional y universal que rodea al quehacer universitario en la UJAT.

Esto, a su vez, permite una relectura de nuestro problema-objeto de estudio-transformación y plantearnos el aprendizaje del método científico como una lectura del mundo vía la lectura del texto científico. Si los saberes, lenguajes y códigos del alumno no le son suficientes para la lectura del texto científico y, por tanto, para la lectura del mundo -la realidad social que le da contexto a su formación y futura práctica profesional-, la propuesta de saberes metodológicos, íntimamente vinculada a la práctica de códigos, lenguajes y formas de aprendizaje que rompen con aquella insuficiencia -no posesión-, constituye el punto de partida del proceso de comunicación en el aula y, por tanto, para la ruptura del diálogo entre sordos que prevalece en la vida universitaria de la UJAT.

Como esa propuesta de saberes metodológicos ha pasado -forzosamente en nuestra experiencia- por la propuesta, estímulo y práctica de la lectura como medio de contacto con el mundo de la ciencia y con la propia realidad de los alumnos, aquí entra el papel de la cátedra de Metodología, y dentro de ella la lectura del texto científico, como medios de animación socio-cultural. Además, cabe subrayarlo, la lectura como medio de comunicación educativa, capaz de garantizar el logro de los objetivos de la cátedra; y ésta, a su vez, como contribución al proceso de animación socio-cultural.

## B.- APRENDER A LEER: UN LOGRO Y UN DESAFIO

### 1.- Espíritu crítico, espíritu alerta

Se afirma en Aprender a ser -el informe Faure de la UNESCO sobre la educación del futuro, publicado en 1973- que toda "distribución" de conocimientos ofrece una función formativa de la personalidad y despierta el espíritu crítico;<sup>2</sup> y que la lucha contra la ignorancia es condición por excelencia de una liberación duradera y de una promoción real. Nosotros preferimos emplear el término adquisición en lugar de "distribución", porque en todo caso éste sería más cercano a los esquemas de verticalidad que hemos cuestionado tanto en este trabajo como en nuestra práctica cotidiana; y, en efecto, lo que hemos podido comprobar es el papel formativo de la personalidad que cumple la adquisición de conocimientos -vía la práctica de la lectura- y un mínimo despertar del espíritu crítico en estudiantes a quienes antes de esta práctica les era ajeno su mundo; despertar que empieza por el descubrimiento del tiempo-espacio que les es propio como universitarios. Por supuesto, el despertar del espíritu-crítico lo asumimos como resultante de esa lucha contra la ignorancia que libramos en el espacio-tiempo del aula-cátedra; pero lo aceptamos a la vez, en su condición de despertar, como una semilla de promoción que se ha de cultivar si se pretende que tenga efectos de liberación duradera. Valdría aquí plantear, con Aura Marina Bavaresco,<sup>3</sup> que "el conocimiento es la mejor defensa del hombre".

2.- UNESCO, Aprender a ser, p.20

3.- Bavaresco, Aura Marina, Las técnicas de la investigación, p.VIII

Si por defensa entendemos hacer frente a la ignorancia como enemigo de la libertad humana, entonces el gran desafío de esta experiencia consiste en afianzar lo logrado -que aquí se ha tratado de presentar- y continuar la siembra de semillas de libertad, vía la promoción y la práctica de la lectura, en el espacio-tiempo de nuestra cátedra de Metodología.

Aprender a leer significa, así, aprender a mirar y a escuchar con espíritu alerta; aprender el manejo del lenguaje, es decir, leerlo y escribirlo; aprender el buen uso de la comunicación y de los medios, uno de los cuales en particular -el periódico- nos ha brindado en esta experiencia la satisfacción de manejarlo como una práctica de la comunicación educativa; su lectura la podríamos asumir aquí como la oportunidad de abrir los ojos, que con profunda simplicidad se resume en la leyenda que ofrece un separador de libros que ha caído en nuestras manos: lea y verá.\* He ahí nuestro desafío: leer y ver, con los alumnos; leer el mundo y escribirlo; despertar, vía la lectura, el espíritu crítico, para que cada alumno sea un espíritu alerta. Porque, si bien educar a los jóvenes en el buen uso de los medios de difusión masiva no ha sido tarea central en el desarrollo de nuestra cátedra, no menos cierto es que a partir de la lectura del periódico se ha podido generar una triple dinámica: por una parte, la derivación hacia la lectura específica del texto científico, problema-objeto de la cátedra de metodología; por otra, la extensión del aprendizaje hacia la lectura de la radio, la televisión, el cine, en una palabra, lectura crítica de cualquier mensaje que se reciba de los

-----  
\* Conservamos como documento este separador, editado por Librería Mundial de Bogotá, Colombia.

medios de difusión masiva; y, en definitiva, el desencadenamiento de una dinámica de comunicación educativa que tiene su expresión entre otros hechos, en la valoración del trabajo grupal como medio de aprendizaje y en el acercamiento personal de los alumnos hacia el maestro-coordinador para el tratamiento o comentario de asuntos que trascienden el ámbito de la materia: un problema personal o familiar del estudiante, una cuestión de la universidad, algún evento que ha tenido lugar o en todo caso la noticia del día en los medios informativos; cuestiones éstas que en otro medio universitario habrían de considerarse como naturales, pero que en el contexto de la UJAT adquieren significación como logros de nuestra experiencia de animación socio-cultural a partir de la conversión de la cátedra en espacio de comunicación educativa.

En torno a la segunda dinámica que señalamos a partir de la lectura del periódico, Luis Gregorich comenta que la noción de lectura engloba también la posibilidad de descifrar otros sistemas de signos y no exclusivamente las letras y las cifras del alfabeto. "Leemos también las señales de tránsito... Indudablemente los periódicos, revistas, diarios del mundo están formados por textos que también, a su manera, son 'máquinas para leer'. Del mismo modo, los avisos publicitarios, las historietas y los edictos policiales combinan de manera peculiar el texto y la imagen, y la lectura es imprescindible para su comprensión (subrayado nuestro). Las cartas que mandamos a nuestros parientes y amigos, y las que recibimos de ellos, constituyen asimismo textos con todas sus prerrogativas. El cine y la televisión, sin hablar

del teatro, son...textos en acción, despliegues de una totalidad en la que el texto es el punto de articulación aunque se apoye en la imagen y, en cierta forma, en la lectura en voz alta".<sup>4</sup> Y en otro opúsculo encontramos: "Los medios son...emisores de mensajes que pueden ser descifrados... leídos por el hombre con tanta propiedad como lo ha hecho con los libros...La lectura de un libro y de un diario y la 'lectura' de un programa de televisión se asemejan tanto en su forma de aprehensión privada y personal como en la necesidad de descifrar sistemas de signos con códigos peculiares. Esto último ocurre también en el caso del teatro y el cine, con la diferencia de que ahora los aproxima, además, la experiencia comunitaria del espectáculo".<sup>5</sup> La lectura -por todos los medios- del reciente Informe de Gobierno del Ejecutivo Federal y su discusión en el aula-cátedra de Metodología nos brindaron la oportunidad de evidenciar estas reflexiones de Gregorich, particularmente en lo relacionado con la necesidad de descifrar sistemas de signos con códigos peculiares. De allí que, con Francisco Gutiérrez, pensamos que no podemos cruzarnos de brazos: "Podemos y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance para transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total".<sup>6</sup> Es está también la actitud de Gregorich cuando observa que -si bien los medios representan, en toda sociedad, una forma de control

4.- Gregorich, Luis, "El libro y la lectura", en Ledrón de Guevara, Moisés, *La lectura*, p.32

5.- Gregorich, "La lectura no literaria", en *Idem*, p.43

6.- Gutiérrez, *El lenguaje total*, p.29

social que fomenta la pasividad y la conservación de lo establecido- no hay que caer en posturas catastróficas respecto al papel de los medios ni negar la presencia, en su propio seno, de corrientes de oposición o de crítica. El autor propone "ser realista y sugerir una lectura comprensiva que incluya el desarmado de las trampas y falacias que constituyen... los recursos más típicos del mensaje de los medios... esta clase de lectura contribuirá a que dejemos de creer en la inexorabilidad de los efectos actuales de la civilización tecnológica y restituyamos la confianza en las posibilidades humanas de los medios".<sup>7</sup>

La educación en materia de comunicación es una valiosa antología elaborada por la UNESCO, dirigida a todos aquellos que, educadores o no, saben que la educación en materia de comunicación es algo más que la mera instrucción y desean tener una visión sobre lo que se piensa y se hace en el mundo en la esfera de la educación en materia de comunicación. Si bien esta esfera no es el territorio específico en el cual se ubica nuestra experiencia, las reflexiones contenidas en esa antología contribuyen a reafirmar los ejes teóricos en los que se mueve nuestra práctica de la comunicación al interior de la cátedra de Metodología. En su prefacio leemos : "Nadie niega la necesidad de aprender a leer y de leer críticamente; ¿por qué ignorar entonces la necesidad de aprender a mirar y a escuchar con un espíritu igualmente alerta? La formación del intelecto debe completarse por lo tanto con la educación de la imaginación. Y la mejor manera de formar los niños y a los adolescentes en este nuevo modo de

7.- Gredorich, "La lectura no literaria", p.44

8.- UNESCO, La educación en materia de comunicación, p.7

comunicación es enseñarles a manejar su lenguaje, a leerlo y a escribirlo. Cabe por lo tanto educar a los jóvenes en el buen uso de la comunicación y de los medios de comunicación de masas" <sup>8</sup>

Por otra parte, en *Periodismo y pedagogía* -el primero de los artículos incluidos en el capítulo *Experimentos aislados*-, Gaspare Barbiellini Amidei plantea: "Una persona que sepa leer realmente un diario está en condiciones de defender sus derechos en el ámbito laboral, de elegir el partido por el cual ha de votar, de delegar poderes y de retirarlos, y sobre todo, de saber conducir su propia vida pública y privada sin dejarse dominar por las ideas de los otros. Los semiólogos sostienen que leer un diario luego de haber aprendido a hacerlo, implica descifrar un mensaje o, en resumidas cuentas, entender por qué se ha dicho una cosa de una manera determinada, precisar cuáles son los intereses que contribuyen a destacarla más que otra y descubrir las razones que guían la presentación de las páginas. Yo creo que si cada joven aprende este juego del descifrado, podrá entonces descentrañarse del diario cada uno de los aspectos de la propia realidad, componiendo y descomponiendo las palabras y las construcciones que en el curso de los años le impondrán la vida, el amor, los miedos y la profesión". <sup>9</sup> Y más adelante: "si en el futuro se lograra así crear ciudadanos capaces de leer los diarios de un modo crítico y completo, se podría entonces invertir ese mecanismo casi diabólico que divide a la sociedad entre los que hablan y los que escuchan, entre los que informan y los que reciben o rechazan esa información". <sup>10</sup>

9.- Barbiellini Amidei, Gaspare. "Periodismo y pedagogía", en UNESCO, *La educación en materia de comunicación*, p. 254

10.- *Ibiden*.

Lo que se ha alcanzado en el aula-cátedra de metodología es apenas un desprecio hacia estos cometidos que proponen Gutiérrez, Gregorich y Barbiellini: hemos "metido" el periódico al aula y a la vida de los muchachos y hemos sembrado, por los menos, el gusanillo de que un aparato como la videocasetera sirve también para disfrutar filmes como *La sociedad de los poetas muertos*, más allá de la basura que cotianamente se les estimula a consumir. Y si -como plantea Guillermo Michel- mirar significa tener conciencia; si aprender a mirar significa aprender a prever, anticipar el mundo que ya está germinando ahora, compartimos plenamente con él su reflexión de que "deberíamos comenzar por aprender a mirar":<sup>11</sup> he ahí, otra vez, el sentido de nuestra experiencia: estamos aprendiendo a mirar el mundo, a verlo, a partir de la práctica de la lectura; estamos leyendo para ver.

En el Prólogo de la obra *El lenguaje total*, de Francisco Gutiérrez, encontramos la siguiente reflexión de Gustavo F.J. Ciriqliano: "Con el lenguaje uno se crea a sí mismo y se hace ser, crea al mundo y se constituye en él; dialoga con los otros y comparte su ser. La América Latina necesita decir su palabra; construir su palabra es liberarse. La palabra es praxis".<sup>12</sup> En efecto, esa necesidad de decir la palabra -no descubierta por los universitarios, debido precisamente a esa **ajenidad** que hemos observado y que ha sido punto de partida de nuestra acción socio-cultural- subyace en el fondo de la tarea que hemos emprendido, de la cual este trabajo es apenas un alto para

-----  
11.- Michel Guillermo. *Por una revolución educativa*, p.48

12.- Gutiérrez. *El lenguaje total*, p.11

evaluarla y para proyectar nuevas etapas y nuevas acciones. Y si, como afirma Cirigliano, la palabra es praxis, lo que aquí vemos en la voz de los alumnos es algo así como el inicio de una praxis que por una parte se expresa a la evolución de su capacidad de lectura y escritura y en el incremento de su vocabulario -que al inicio de los periodos escolares es sensiblemente pobre-; y, por otra, en los actos de comunicación a los cuales nos referimos líneas arriba.

Ahora bien, ¿qué significa el lenguaje total como lectura de nuestra experiencia?. Si, por un lado, admitimos la comunicación como diálogo -que en nuestro caso es la posibilidad de romper la incomunicación profesor-alumno, así como el estímulo de una comunicación más estrecha entre los alumnos, vía trabajo grupal- y por otro reconocemos como hecho real que son muy pocos los espacios de comunicación en el aula escolar -tal como se advierte en el caso específico de la UJAT- hemos de subrayar con Gutiérrez que establecer una comunicación más intensa, más viva en el proceso educativo, es uno de los objetivos primordiales de la pedagogía del lenguaje total: que la educación -y en nuestro caso, la cátedra de Metodología- ha de proporcionar técnicas de autoexpresión, participación y recreatividad, en las cuales y por las cuales los alumnos puedan decir algo -decir su palabra, en lenguaje freireano: y me tanto más rica y fructífera será una metodología cuanto más posibilidades de expresión ofrezca al educando.<sup>13</sup>

La redacción de estos apuntes corre pareja con nuestra

-----  
13.- *Idea*, p.48

actividad de fin de semestre. El párrafo anterior nos remite a dos situaciones que vienen al caso como ejemplos, animadores en la medida en que son expresión vivencial de lo que aquí tratamos de reconstruir teóricamente. Lucerito es una alumna cuyos primeros ejercicios nos mostraron su notable pobreza de vocabulario y, por supuesto, una enorme limitación para la escritura de textos. Su trabajo final y su ejercicio de evaluación -en el cual se incluye una pregunta válida para acreditación del semestre y cuatro destinadas a la evaluación del curso-taller de Metodología- constituyen la expresión objetiva del avance alcanzado por ella en términos de aprendizaje. En su ejercicio de evaluación leemos: "Una monografía es un trabajo de investigación relativamente corto, que puede ser o no original y por eso se apoya en la consulta de documentos; para realizarlo se necesita tener conocimientos de Metodología; el trabajo puede ser corto o extenso siempre y cuando tenga claridad y hable de un tema específico". Y en su evaluación del curso-taller escribe: "Yo no sabía hacer una investigación tan profunda; agradezco a usted por haberme corregido los errores que tenía; estudié mucho y espero seguir haciéndolo; el maestro-coordinador nos enseña a pensar y a trabajar por uno mismo; para mí está bien como se lleva el método, porque nos hace ser activos".

La segunda situación la produjo María Evele, alumna cuyo trabajo final presentó un considerable número de errores, suficientes para no aprobar la materia, pero cuya respuesta a la pregunta de evaluación -consistente en explicar, de acuerdo con lo que se aprendió en el trabajo, todo lo que se hace para sistematizar la información que se reúne en una investigación para

elaborar una monografía- es notoriamente expresiva de que ella se ha involucrado en la materia y en su autoformación. Se le indicó que -a cambio de no presentar examen extraordinario- revisara y reconstruiera su trabajo, con el propósito de que ella misma adquiriese el dominio de aquellos aspectos que resultaron erróneos o mal manejados. Grata sorpresa nos brindó cuando en lugar de la indiferencia o de la fácil evasión -a sabiendas de estar acreditada- nos localizó para solicitar orientación y material de apoyo, con el argumento de que "quiero hacer bien las cosas, maestro".

Ahí quedan, pues, esas dos situaciones, que nos ubican de nuevo en la reconsideración teórica de nuestra experiencia: El proceso de aprendizaje -afirma Gutiérrez- es auténtico cuando se ha efectuado un cambio en el que aprende. "Educación será por lo tanto un reaccionar (responder) creativamente del educando, frente a los demás y al mundo que nos rodea. Es lograr que el hombre sea capaz durante toda la vida de interrogarse y encontrar las palabras adecuadas para transformar la realidad. En resumen, que no sean hombres espectadores sino recreadores del mundo".<sup>14</sup> De allí que la finalidad de esta metodología -la pedagogía del lenguaje total- sea, ante todo, desarrollar el proceso creador del individuo. En ella el verdadero agente del aprendizaje es el propio alumno. El profesor orienta, ayuda, favorece al proceso. Es evidente que este proceso es ante todo un método de investigación... Método que no puede llevarse a cabo sino a base de los más variados ejercicios en los cuales el alumno no es

-----  
14.- Iden. p.62

espectador sino actor. Pero... todos los ejercicios van encaminados a provocar la reflexión personal y grupal... La actividad del alumno deja de ser una actividad 'escolar' para confundirse con la actividad vital... El aprendizaje se realiza en el momento en el cual el alumno está elaborando, en la práctica, su propio pensamiento; sin participación de parte del alumno no podrá darse la estructuración de los conocimientos propios... esta forma de trabajo no concuerda con una fragmentación del tiempo y de las asignaturas. En este método no tendrían sentido muchos de los conceptos tradicionales: aula de clase, lección, asignatura".<sup>15</sup>

En efecto, el profesor orienta, ayuda, favorece el proceso; es un facilitador de aprendizajes, en términos de Carl R. Rogers, el impulsor de la educación centrada en la persona; propuesta cuya finalidad es que los estudiantes aprendan a aprender, que es también preocupación de Guillermo Michel.<sup>16</sup> Y cuando Gutiérrez menciona que el proceso de aprendizaje es ante todo un método de investigación, ello nos remite a nuestra propuesta -metodológica y pedagógica a la vez- para el análisis del texto científico, desarrollada a partir de nuestra preocupación por los problemas de lectura del texto científico y de redacción del trabajo escolar que muestran los estudiantes al ingresar a la universidad; propuesta que hemos empleado como documento de consulta en el desarrollo de nuestra materia y que en todo caso, coincide con las

-----  
15.- Idem, pp.172-174

16.- Sobre las propuestas de facilitar el aprendizaje y aprender a aprender, véase: Rogers, Carl R., "La relación interpersonal en la facilitación de aprendizajes", en Molina, Alicia, *Diálogo e Interacción en el proceso educativo*; Mingo, Araceli, "La propuesta educativa de Carl Rogers", en *Perspectivas Docentes*, No.1. p.15; y Michel, Guillermo, *Aprende a aprender y Por una revolución educativa*.

bases teóricas que fundamentan el presente trabajo.<sup>17</sup>

Reconstruimos, pues, las finalidades de la pedagogía del lenguaje total: estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad; establecer una comunicación más intensa, más viva en el proceso educativo; desarrollar el proceso creador del individuo. Cualquiera de estas lecturas que adoptemos para interpretar la experiencia nos conduce -por la fuerza propia de los testimonios aquí expuestos- a reconocer el aprendizaje y la práctica de la lectura como el camino hacia el lenguaje total, que no se agota en la promoción del alumno como individuo sino que -con base en ejercicios que provocan la reflexión personal y grupal- estimula su inserción, primero en el ámbito universitario y luego en el tiempo-espacio de una sociedad a la que es ajeno antes de la cátedra de metodología. Y esto -no quitamos el dedo del renglón- sin el menor sentido de triunfalismo, sino con la certeza de que es apenas semilla que habremos de regar si pretendemos recoger frutos: aprender a leer es logro, pero es más un desafío.

## 2.- La lectura abre espacios de libertad

"Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ya que la lectura tiene su propio ritmo, gobernado por la voluntad del lector: la lectura abre espacios de interrogación y de meditación y de examen crítico, en suma de libertad (subrayado nuestro): la lectura es

17.- Ver Salazar, Alfredo. "El análisis del texto científico: una propuesta metodológica y pedagógica", en Perspectivas Docentes, No.1, pp.24-38

18.- Calvino, Italo, cit. por, Moisés Ladrón de Guevara al final de su prólogo a la antología La lectura, p.12

una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro medio interior a través del mundo que el libro nos abre".<sup>18</sup> Esta cita de Italo Calvino nos remite de inmediato a la espléndida reflexión de nuestra alumna Margarita sobre Tener o ser, la obra de Erich Fromm que ella leyó en vacaciones: en ella hay ritmo propio -"Fromm mantiene vivo el interés del lector"; hay interrogación, meditación y examen crítico-"el libro nos hace pensar sobre lo que estamos viviendo"-; hay relación con su mundo interior -"yo sabía que el tener implica todo lo material, pero nunca lo que esto significaba"-; hay, en todo caso, un sentido de ubicación en el mundo -"yo nunca había estado interesada en lo que me rodea, nunca había pensado en la importancia del ser"-; y todo ello, para nosotros, es el camino a la libertad que nos abre la lectura cuando nos abre el mundo que antes no teníamos presente.<sup>19</sup>

Toda bibliografía -dice Paulo Freire- debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Ello exige, a quien hace la bibliografía, un triple respeto: hacia las personas a quienes la ofrece, hacia los autores citados y hacia sí mismo; triple respeto que, obviamente, sólo cabe esperar de parte de aquel que concibe el acto educativo como un ejercicio dialógico, es decir como un acto de comunicación. Por ello quien la recibe debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática sino un desafío.<sup>20</sup> Tal es el sentido del ejercicio que consistió en leer un libro durante

19.- Véase testimonio de Margarita en el apartado I.C.3. de este trabajo: Leer un libro en vacaciones, p.126

20.- Freire, Paulo, "Consideraciones en torno al acto de estudiar", en La importancia de leer y el proceso de liberación, p.47

las vacaciones, del cual hemos retomado el testimonio de Margarita. Proponer a cinco grupos de alumnos aquel ejercicio tuvo la intención fundamental de despertar o estimular el interés, el gusto y el amor por el hábito de la lectura: de allí la libertad para elegir temas y títulos, pero también la participación orientadora del maestro para recomendar la lectura de cierto tipo de obras que habrían de incidir en el logro de aquella intención.

Observa Julio Barreiro que el pensamiento pedagógico de Freire es en realidad un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra y que por ello alfabetizar es concientizar. En efecto, aprender a leer y a escribir es algo más que adquirir un simple mecanismo de expresión: es conquistar, en ese acto de aprender, la libertad de la conciencia para integrarse a la realidad nacional de uno, como sujeto de su historia y de la historia;<sup>21</sup> es -en palabras de Thomas G. Sanders- un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad.<sup>22</sup> Margarita concluye así su testimonio: "nosotros pensamos, o más bien dicho, nos obligan a pensar: tanto tienes tanto vales, nada tienes nada vales: por ello luchamos por el poder, por algo que podría ser nada en un momento dado, ya que después del poder está el miedo a perderlo todo: estamos cegados por la ambición y sin darnos cuenta nos estamos dirigiendo a una catástrofe que lamentaremos siempre".<sup>23</sup> Entre paréntesis, se antoja esta reflexión para hacer una lectura, hoy, del conflicto bélico en el Golfo Pérsico.

-----  
21.- Barreiro, Julio, "Educación y concientización", en Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, p.47

22.- Citado por Barreiro, *Ibidem*

23.- Ver testimonio de Margarita

Nos indica Barreiro que a la experiencia de Freire con adultos analfabetos del Nordeste de Brasil siguieron otras en América latina, en las cuales se demostró la posibilidad de adaptar su pensamiento y su método a otros niveles de la especial situación de las capas sociales consideradas globalmente como iletradas. En una de ellas, en Uruguay, un equipo interdisciplinario comprobó que es posible dicha adaptación en grupos humanos semialfabetizados "con los cuales muchas veces la tarea de concienciación presenta dificultades más serias que...entre los grupos de analfabetos, a causa de las especiales deformaciones de las estructuras del pensamiento que genera la semialfabetización".<sup>24</sup> El subrayado es nuestro, y tiene la específica finalidad de rescatar lo que expusimos en el planteamiento del problema: el estudiante que llega a la universidad no sabe leer; y ese estudiante que no sabe leer es objeto de otro tipo de propuestas que para él constituyen focos de interés y que concentran su atención más allá de lo que pueden hacerlo los objetos propios del quehacer universitario. En otras palabras, es un estudiante en las fronteras del analfabetismo funcional, con estructuras de pensamiento y de acción deformadas por la invasión sociocultural, a la que también nos hemos referido al plantear nuestro problema, y sobre la cual hemos de volver cuando valoremos esta experiencia como una tarea de resistencia cultural. Si decir la palabra es transformar la realidad;<sup>25</sup> y si nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por decisión personal, sino por la imposición de los demás hombres, a

-----

24.- Barreiro, Op. Cit., p.11

25.- Freire, cit.pos. Barreiro, Iden.

consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra, entonces lo que hemos intentado -vía la lectura- es la transformación de esa realidad: es decir, de esas condiciones objetivas en que se encuentra nuestro estudiante y que hacen de él un falso sujeto del quehacer universitario. De allí que cuando evaluamos sus respuestas -e incluso las sometemos a consideración en espacios como un reciente curso sobre educación y comunicación que ofreció el Centro Regional de Educación Funcional de Adultos para América Latina (CREPAL) en la ciudad de Villahermosa- no tengamos reparo en ver esta praxis como una experiencia de educación de adultos: a fin de cuentas un estudiante de primer semestre, con apenas 18 años en promedio, es un principiante de adulto; y ello con el agravante de que arrastra consigo 12 años de malformación académica que lo ubican en las fronteras del analfabetismo funcional. Y de allí que también esta praxis la evaluemos como una experiencia de lucha contra la ignorancia, tal como lo veremos cuando enfrentemos las cuestiones de la calidad educativa y de la educación como práctica política. En fin, educación de adultos y lucha contra la ignorancia que asumimos, vía la lectura, como apertura de espacios de libertad.

En su obra *¿Para que futuro educamos?*, Reina Reyes reflexiona en torno a lo racional y lo irracional del hombre y señala que, en nuestros días, nuestros sentimientos están debilitados: el hombre es esclavo de lo inmediato y fácil de la vida, y hace ídolo a una forma de vida cuyo vértigo lo aleja de las formas más profundas de sentimiento. "Para evadirse de su angustia, para eludir sus miedos, el hombre se fuga de sí mismo por el camino de la frivolidad, la

puerilidad y la vanalidad... El hombre siente la imperiosa necesidad de mantener la mente ocupada en algo que no se relacione con la realidad que lo circunda, porque sus miedos ante la inseguridad lo trastornan. Para librarse de la angustia ha de tener confianza en sí mismo, capacidad para el esfuerzo continuado y, sobre todo, algo por lo cual luchar integrándose emocional y racionalmente a la comunidad (subrayado de la autora).<sup>26</sup> Esto es alcanzable, dice, por una educación que dé sentido a la vida y que no se limite a reactivar la inteligencia o transmitir conocimientos y técnicas. Y, retomando a John Dewey, plantea que la "labor de la enseñanza... tiene también que fortificar el espíritu contra las tendencias irracionales corrientes en el medio social, y ayudar a desterrar los hábitos erróneos ya producidos".<sup>27</sup> Nuestra práctica de la de la comunicación educativa en el aula-catedra vía la lectura, se inserta en esa perspectiva de inspirar al alumno confianza en sí mismo y capacidad para el esfuerzo continuado, pero sobre todo de que él reconozca en su proceso de formación profesional -que apenas inicia- algo por lo cual luchar integrándose emocional y racionalmente a la comunidad universitaria. Cuando en el seno mismo de su casa de estudios se le ofrecen opciones como el concurso "Señorita Universidad", para que tenga la mente ocupada en algo que no se relaciona con la actividad académica: cuando desde la pantalla chica se le atrapa en las redes de un campeonato mundial de fútbol o en una final del llamado fútbol americano;

-----  
26.- Reyes, Reino, ¿Para qué futuro educamos?, p.24

27.- Dewey, John, "Cómo pensamos", cit. pos. Reyes, p.24

cuando a falta de un ambiente académico que estimule la actividad docente, investigativa y cultural, los propios maestros estimulan o aceptan la práctica de hábitos erróneos como el "viernes cultural" o los "puentes" antes o después de días festivos; o, en todo caso, cuando todavía son corrientes en el medio de la UJAT tendencias irracionales como la memorización de textos, nosotros remamos contra la corriente y vamos encontrando -en aquellos cuatro o cinco alumnos que, en cada grupo y cada semestre se descubren y descubren la misión de la Universidad- pequeñas ramas donde se aferra nuestra utopía de la animación socio-cultural que, vía la lectura, pretende a su vez aportar a la revolución educativa.

Ante los miedos y la inseguridad que trastornan la capacidad potencial de los alumnos, nosotros pensamos con Freire que una comprensión crítica del acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y prolonga en la inteligencia del mundo. "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra".<sup>28</sup> Y como lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente, la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. De allí la felicidad de Freire cuando -en su ejercicio de arqueología del arte de leer- recuerda: "En la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo 'entendía' en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo".<sup>29</sup> Felicidad que leemos, no sólo en los escritos de

28.- Freire, "La importancia del acto de leer", en La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, p. 94

29.- Ídem, pp. 99

autoevaluación que aquí presentamos y analizamos, sino en los rostros sonrientes de aquellos a quienes con frecuencia preguntamos si este o aquel ejercicio de lectura les han despertado algún saber, ganancia o satisfacción personal. Esta felicidad, este sentimiento de satisfacción y de seguridad nos da pie para introducir dos reflexiones más que vienen al caso: una sobre el sentido práctico del aprender a leer; otra, sobre su sentido libertario. Sobre lo primero, leamos con Mortimer J. Adler: "Si consideramos a hombres y mujeres en general, desligándolos de sus profesiones o medios de vida, sólo existe una situación...en la cual pueden ellos surgir casi por sus propios medios, realizando un esfuerzo para leer mejor que lo que lo hacen por regla general. Cuando se hallan enamorados y leen una carta de amor lo hacen poniendo en ella sus cinco sentidos... Entonces, aunque no lo hayan hecho antes o después, leen"<sup>30</sup>. Los subrayados son nuestros, y el texto completo de este párrafo lo hemos compartido muchas veces con nuestros alumnos. El autor sugiere que no existe un arte de pensar independientemente del arte de leer y de escuchar, por un lado, y del arte del descubrimiento por el otro. Si es cierto, dice que leer es aprender, es también verdad que leer es pensar; por ello es importante saber cómo pensamos cuando leemos un libro o escuchamos una conferencia. Asimismo, vincula el arte de leer con el arte de escribir: "Dudo de que cualquier persona que no sepa leer bien sea capaz de escribir bien"<sup>31</sup>. Las escuelas -comento- están fracasando tanto, si no más.

30.- Adler, Mortimer J., "Cómo leer un libro", en Ladrón de Guevara, Op. Cit., p.51

31.- Iden, p.60

en el asunto de la lectura como en el de la conversación y la escritura. Estas destrezas -conversar, leer, escribir- son artes de hacer uso del idioma, ya sea iniciándola o recibíendola. Alguien que no puede escribir bien tampoco puede leer bien, insiste: su falta de capacidad para leer es responsable en parte de sus defectos en lo que a la escritura se refiere.<sup>32</sup> Estas reflexiones de Adler nos remiten a tres asuntos que cabe incluir en este recuento de nuestra experiencia: 1) nuestra observación de los problemas de lectura y redacción fué lo que nos llevó a escribir el artículo sobre análisis del texto científico, ya mencionado en este trabajo;<sup>33</sup> 2) una maestra de preescolar -de una escuela Montessori- nos invitó hace poco a platicar con los padres de familia acerca de la pobreza de lenguaje que ella observaba en sus pequeños pupilos: allí estaba presente la pobreza de lenguaje en el hogar y, como telón de fondo, la ausencia de la práctica de la lectura; 3) en estas reflexiones y experiencias fundamos dos principios de trabajo: el que proponemos cuando instituciones o grupos de personas nos solicitan un curso-taller de redacción -escribe claro quien piensa claro-, y el que escribimos en el pizarrón como primer contacto con el estudiante universitario -aquí aprendemos a (pensar)<sup>n+1</sup>-; uno y otro, profundamente vinculados a la animación de la lectura como camino al pensar, al escribir, al conversar, a comunicarse en suma.

Ahora bien, respecto al sentido libertario de la felicidad, la seguridad y la satisfacción que se genera en el acto leer,

32.- *Ibid.*, pp.66-67

33.- Véase Salazar. *Op. Cit.*, p.24

recordemos con Freire que dicho acto no se agota en la descodificación del texto escrito sino que su comprensión se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. Nuestra insistencia -subraya- en cuanto a profesores y profesoras en que los estudiantes "lean" en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. Esa insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no ser mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Y esa visión mágica se encuentra también en quien valora la posible calidad de un trabajo por la cantidad de páginas escritas. En espléndido ejemplo, pero en sentido contrario, Freire nos recuerda que uno de los documentos filosóficos más importantes que se conoce, las Tesis sobre Feuerbach de Marx, está escrito en apenas dos páginas y media. De allí la necesidad que tenemos educadores y educandos, de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal a cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es imposible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes".<sup>34</sup> Precisamente a crear esa disciplina intelectual se han orientado nuestra reflexión y nuestra praxis. Y para ello recomendamos prácticas tan sencillas como llevar siempre a la mano una revista o un libro de bolsillo. Aquí nos distanciamos de Adler cuando piensa que el discernimiento que se ha de poner en la lectura de un libro no es el mismo que ponemos en práctica para leer periódicos o revistas: o él minimiza el papel educativo, e

-----  
34.- Freire, "La importancia del acto de leer", p.103

incluso organizativo de los periódicos y revistas, o se olvida de que en materia de contenidos, forma y política editorial se pueden establecer notables diferencias entre ellos, siendo tal vez la principal aquella entre los que publican y distribuyen basura enajenante y los que ofrecen información y análisis útiles al estudioso, y en todo caso al ciudadano-lector común y corriente. No obstante, compartimos con él su idea de que cuando leemos sólo para informarnos sólo obtenemos hechos, en tanto que si leemos para entender, no sólo comprendemos hechos sino también su significado. "Es un desperdicio tan grande -dice- el leer un gran libro con el único fin de informarse como el hacer uso de una pluma fuente para escarbar en busca de lombrices".<sup>35</sup> Pues sí, es un gran desperdicio para la sociedad formar profesionales y para la universidad contar con profesores que -como nos consta en la vida cotidiana de la UJAT- sólo pasan las páginas del periódico para buscar el precio de los tomates en el supermercado. De allí nuestra recomendación de llevar siempre con uno un libro de bolsillo, una revista o el periódico: porque -más allá de la terapia que representa para quien espera 15 o 30 minutos mientras le atienden en el banco, en el consultorio médico o en una oficina de gobierno- el acto de leer a pedacitos va creando, en quien lo practica, no sólo la disciplina intelectual de que habla Freire sino también el gusto por el hábito de la lectura. De de luego, esa disciplina va, más allá de la mera voluntad de informarse, al discernimiento que permite desentrañar significados.

---

35.- Adler, *Op. Cit.*, 59

Dijimos, con Freire, que aprender a leer y escribir es algo más que adquirir un simple mecanismo de expresión; y que es conquistar la libertad de la conciencia para integrarse a la realidad nacional de uno, como sujeto de su historia y de la historia. Convenzamos, por ahora, en que la lectura crítica de la realidad, en cualquier proceso educativo en que ella tenga lugar, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de organización y movilización, puede constituir un instrumento para la acción contrahegemónica, como dice Gramsci.<sup>36</sup> Sobre esta cuestión, que se vincula con otras como la resistencia cultural, reflexionaremos en nuestra visión prospectiva del maestro, de la educación y de la universidad.

#### C.- EL AULA, LA CATEDRA Y EL MAESTRO

En este apartado nos proponemos valorar el papel que juegan -en el proceso de animación sociocultural que hemos tratado de impulsar- el aula-cátedra como espacio de comunicación educativa y el maestro-coordinador como incitador, animador o facilitador de aprendizajes.

Partimos de las reflexiones de Carlos Zarzar Charur en torno al aprendizaje en la escuela, según las cuales la situación de docencia es un proceso indisoluble de enseñanza y aprendizaje. Nos oponemos, con él, a la idea de que "a la escuela el estudiante va a aprender y el profesor va a enseñar", pues en la situación de docencia -que nosotros preferimos llamar de aprendizaje- aprenden

-----  
<sup>36</sup>.- Freire, "La importancia del acto de leer", p.107

tanto el profesor como los alumnos, aunque el tipo y nivel de aprendizajes sean diferentes en unos y en otros. En la perspectiva de los estudiantes, dice el autor, ellos aprenden no sólo de sus profesores sino también de otras fuentes como los libros, el material impreso, películas, teatro, visitas guiadas, consultas con otras personas, discusión y estudio con sus compañeros, entre otras: mas aún -subraya- puede darse el caso de que un grupo aprenda mucho sobre el tema del curso sin que el profesor les haya enseñado nada, por lo menos en el sentido tradicional del término; e imagina un curso en el cual el profesor se convierte en un coordinador del esfuerzo y el trabajo grupal. asesora metódicamente, indica bibliografía, corrige la orientación que va tomando el grupo y coordina las sesiones de discusión, entre otras actividades.<sup>37</sup> Surgen aquí varias observaciones: 1) la práctica que aquí presentamos nos ha ido acercando más a la idea de situación de aprendizaje, instantáneamente en la medida en que nos distanciamos de la idea de "enseñanza"; 2) ciertamente, nuestra intención en cada curso ha sido y es que el grupo aprenda mucho sobre el tema del mismo sin que el profesor haya enseñado nada: así lo expresamos al inicio de cada periodo escolar cuando advertimos a los grupos que "el maestro no sabe dar clase, porque se le olvidó", y que todo lo que se pueda aprender será resultado del esfuerzo individual y grupal de los alumnos; y así lo constatan ellos en sus evaluaciones, la más expresiva de las cuales es aquella de Jesús Antonio cuando escribe : "usted ha

-----

37.- Lazzar Charur, Carlos, "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", en Perfiles Educativos, No. .p.31

desterrado la palabra enseñanza de su lenguaje";<sup>38</sup> 3) esto tiene que ver, precisamente, con aquellas fuentes de aprendizaje que menciona Zanzar Charur : esas fuentes no las busca el estudiante por generación espontánea, ni le caen del cielo, sino que las propicia el maestro-coordinador en la medida en que concibe y asume, como su tarea central, propiciar el aprendizaje de sus alumnos, ayudarlos en su proceso de aprendizaje, tal como el mismo autor admite: "mi preocupación principal, cuando preparo un curso, no se dirige a qué voy a enseñar, ni cómo lo voy a enseñar, sino a qué quiero que aprendan los alumnos durante el curso, y sólo les puedo ayudar a que lo aprendan bien".<sup>39</sup> En la dialéctica de esa preocupación está la riqueza de nuestra propuesta de animación sociocultural a partir del espacio de comunicación educativa que es para nosotros el aula-cátedra: si -retomando el pensamiento freireano- los contenidos de aprendizaje son apenas propuestas y no imposiciones, que han de desafiar a los alumnos, resulta claro que el papel del maestro es coordinar las actividades de su curso-taller en orden a facilitar el aprendizaje, y no "impartir clase"; es animar el aprendizaje y no "enseñar".

#### 1.- El aula-cátedra: espacio de comunicación educativa

En su artículo El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, Mercedes Charles Creel analiza los elementos que intervienen en los procesos de comunicación que se llevan a

---

38.- Ver observación de Jesús Antonio en el apartado I.C.I.C. de este trabajo: El papel del maestro-coordinador, p.99  
39.- Zanzar Charur, Op. Cit., p.37

cabo en la educación, y se centra en el salón de clases, ámbito natural del aprendizaje. La autora asume el aula como un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto a las determinantes sociales e institucionales, donde las prácticas y procesos de interacción ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa. Subraya que no existen modelos puros para analizar esas prácticas y procesos -pues ello depende de los entornos y experiencias particulares- pero sí formula una propuesta para comprender sus determinantes principales, a partir de la crítica del modelo tradicional.<sup>40</sup>

En tanto que dicho modelo sacrifica el diálogo -que hace de la educación una práctica analítica, crítica y humanizadora-, las nuevas corrientes pedagógicas descalifican el carácter expositivo de la cátedra, precisamente porque se corresponde con dicho modelo. Sólo cuando la acción pedagógica -situación de aprendizaje- toma como base el diálogo podemos lograr la participación de los alumnos como interlocutores activos del proceso de aprendizaje. En ese proceso de comunicación -que se da en el aula y muchas veces fuera de ella- se relacionan diversos sujetos con el fin de expresar, crear, recrear y renegociar un conjunto de significaciones, con base en reglas preestablecidas, en un determinado contexto educativo. Allí entran en juego prácticas comunicativas de diversa índole, que se interrelacionan para constituir universos de significación, pero el rumbo de esas

-----  
40.- Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en Perfiles Educativos, No. 39, pp. 36, 37

prácticas está determinado por mediaciones como el contexto institucional, el currículum, los planes de estudio, los temarios y los objetivos de las materias, mismas que se materializan en las relaciones de comunicación que se establecen entre maestros y alumnos. Esta relación está sujeta a un complejo proceso de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores, que contiene diversas maneras de ver el mundo e interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes inscritos en su universo cultural e introyectados como propios.<sup>41</sup> En otras palabras, en el aula se materializan la situación y las contradicciones de todo el sistema social donde está inserto el aparato escolar.

En ese orden de ideas conviene retomar la cuestión de la cátedra y el proceso de aprendizaje: si, por un lado, cuestionar la cátedra conlleva desterrar la idea vertical y deshumanizadora de "enseñar", por otro también es cierto que -en el contexto de la matriz arriba señalada- al maestro le cabe ser quien propone contenidos y métodos, es decir, quien elabora mensajes educativos con un alto grado de significación para el grupo de alumnos. Veamos las implicaciones de esto : por una parte, el proponer implica la posibilidad de una respuesta descodificadora de lo propuesto -a diferencia del imponer- y en esa medida se vale como ejercicio de comunicación educativa; pero, por otra, la construcción de mensajes para que el grupo reconstruya responde a una manera de conceptualizar la formación de los alumnos e implica elegir determinada concepción del mundo y de la realidad, desde el

-----  
41.- *Idem*, pp.38.39

punto de vista de la disciplina que el maestro imparte, así como difundir, recrear y reinterpretar el discurso de otros autores.<sup>42</sup> Y es aquí donde salta el problema de los códigos y lenguajes : emisor y receptor han de compartir los códigos para que la comunicación sea satisfactoria, pues códigos diferentes obstaculizan el proceso de comunicación entre maestro y alumnos y entre éstos y los contenidos de aprendizaje. En nuestro caso, la realidad nos enseñó muy pronto que el hábito de la lectura -como requisito para el acceso a la teoría y la práctica del método científico- es un código no compartido en la universidad por maestros y alumnos; y lo que es peor, ni siquiera compartido por los docentes entre sí; de allí nuestra empresa de animar la lectura del periódico como ejercicio de aprestamiento para la lectura del texto científico; si nuestra preocupación es que los alumnos aprendan a leer el texto científico -y, por consiguiente, asuman el papel que les compete como universitarios- podemos ayudar a que lo aprendan bien a partir de nuestras propuestas de lectura de aprestamiento: aprestamiento que -en el lenguaje que aquí estamos manejando- significa sencillamente el acceso a los códigos, al capital lingüístico y cultural que -por no poseerlos- limitan la comunicación de los alumnos con el maestro y con el texto científico. Si los textos universitarios, en sus diversas áreas disciplinarias, exigen de los educandos el manejo técnico de términos, conceptos, ideas y maneras de aprehender la realidad, la práctica pedagógica que aquí analizamos trata de superar este

-----  
42.- *Idea*, p.41

conflicto en la medida en que propone otros códigos -como el hábito de la lectura- con los cuales los educandos se pueden defender de aquellas prácticas de exclusión que los dividen entre quienes saben y quienes no, y por tanto entre quienes aprueban o reprueban, sin que en efecto -como lo exhibe la vida profesional- ello signifique que aprendieron. Nuestra cátedra es, pues, una lucha de ruptura contra la incomunicación que rige el "encuentro" entre profesores y alumnos en las aulas universitarias. Lo que denominamos ruptura o lucha contra la invasión deformadora equivale, en el lenguaje freireano, a develar aquellos condicionamientos socioculturales que entorpecen la comunicación profesor-alumno; y en el lenguaje de Ander-Egg significa un esfuerzo de animación sociocultural que busca el descubrimiento, por los estudiantes, de la realidad que les cabe vivir como universitarios, muy distinta a la que -desde dentro y fuera de la propia universidad- hoy se les impone.

Muchos educadores -afirma Reina Reyes- mantienen al alumno aislado de la vida, aislado en el tiempo y el espacio, como aislado lo mantienen la televisión y el cine ante imágenes con las cuales no puede dialogar. Nada de lo que ocurre en el país o en el mundo -ni siquiera lo que acontece en la universidad, agregamos- es materia de información objetiva por parte del profesor. Por ello, cuando no se sabe despertar un auténtico interés intelectual por la disciplina que se nos encomienda, arrullamos a los estudiantes con conocimientos que están al margen de sus intereses; y cuando un profesor roza tímidamente algún tema referido a la realidad que ellos viven, entonces "la clase se

ánima y miradas nuevas iluminan los rostros".<sup>43</sup> Como si fuera poco, en el orden afectivo, la familia transmite hoy de padres a hijos actitudes de competencia, que luego la escuela fortalece: y es así como los jóvenes se van quedando sin amigos, porque en el aula no se fomentan las situaciones compartidas; porque allí predomina la preocupación por el conocimiento verbalizado y por la adquisición individual de técnicas. Es contra ese aislamiento de la realidad, y contra esa soledad que genera sólo respuestas individuales que distan mucho de constituir rasgos de participación en el seno de la comunidad universitaria, contra lo que luchamos en el espacio-tiempo del aula-cátedra: luchamos para que el roce con la realidad no sea tímido y eventual, sino para que a cada instante y en cada aula de la universidad se propicie la reflexión y el cuestionamiento de la realidad a partir de los contenidos específicos de cada disciplina. Las transformaciones que pretendemos -quiere Ofelia Eusse Zuluaga- deben estar basadas en una concepción dialéctica del conocimiento: no se trata sólo de incorporar conocimientos sino también de generar capacidades, habilidades y destrezas que conduzcan a la transformación de la realidad.<sup>44</sup>

Todo ello implica un proceso de interacción en el aula. Las relaciones que allí se establecen entre maestros y alumnos suponen una concepción determinada de educación y de construcción de conocimiento y determinan, por ello, la existencia de diversos modelos pedagógicos. Pero, "el intercambio de flujos informativos

43.- Reyes. Op. Cit., p.121

44.- Eusse Zuluaga, Ofelia, "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula", en Perfiles Educativos, No.19, p.14

no garantiza la construcción del conocimiento. El diálogo implica un encuentro que brinda la posibilidad de que maestro y alumno puedan intercambiar información constituyéndose simultáneamente en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores fundamentales del proceso educativo... el diálogo sólo es posible cuando se comparten saberes, códigos y lenguajes entre los protagonistas, y entre estos, los textos y el material pedagógico ... el diálogo implica no sólo intercambio de opiniones sino un intercambio organizado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza, que permita la transición de la doxa, o sentido común, no crítico, ni reflexivo, al episteme, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento" <sup>45</sup> (subrayados nuestros). Compartimos plenamente la reflexión de Mercedes Charles Creel, que en el orden metodológico coincide con la distinción que muchos autores establecen entre saber doxa y saber episteme cuando en sus textos de metodología invitan al principiante a conocer los problemas que están en la base de la ciencia, del método científico y del proceso de investigación. Ciertamente, hemos trabajado con autores como Raúl Rojas Soriano -para establecer que el conocimiento es un proceso que se construye-, o como Ezequiel Ander-Egg -para la distinción entre doxa y episteme-, o como Elí de Gortari -para dejar claros los momentos del trabajo científico como proceso organizado y sistematizado- pero sólo ha sido posible llegar a estos autores y a estos temas después de un laborioso trabajo de aprestamiento para la lectura del texto

-----  
45.- Charles, Creel. Op. Cit., p.44

científico. al que nos hemos referido páginas antes. ¿Qué pasa entonces -nos preguntamos- cuando uno de los protagonistas -en este caso. los grupos de alumnos- no posee saberes, códigos y lenguajes imprescindibles para que se establezca el diálogo educativo en el aula-cátedra? ¿Qué hacer cuando la ausencia de lectura se refleja en la falta de pericia para manipular el texto, en la ausencia de lenguaje oral y en la falta de participación sistemática de los alumnos en las sesiones? Esa es la tarea que nos imponemos los Quijotes de la educación, sobre todo en la universidad: esa es la lucha de ruptura a que nos referimos en esta reflexión; nos corresponde a nosotros -¿a quién más?- proponer saberes, códigos y lenguajes que propicien una ruptura de la actual incomunicación, un diálogo a futuro y una transformación de la realidad universitaria.

En su obra *La comunicación humana*, José Luis L. Aranzuren nos remite a Bordieu y Passeron, quienes estudian acudamente el contenido del mensaje profesoral, desde el punto de vista de su descodificación o comprensión. Sostienen estos autores la hipótesis de que la "lengua de ideas" usada por el profesor en el aula es una pura ficción: su lenguaje requiere ser descodificado y la mayoría de los estudiantes no es capaz de hacerlo correctamente. Así, ese lenguaje es útil sólo para una reducida minoría que capta una gran cantidad de información sin perder tiempo en explicaciones que no necesita; pero la gran masa de la población no sólo no comprende sino que se acostumbra a usar su lenguaje ritual y a encañarse a sí mismo. Y agrega Aranzuren que otro tanto ocurre en el campo de la comprensión existencial...donde

se da un tacito convenio de mantener una comoda reduccion al minimo de la comunicacion. "La ficcion de comunicacion permite que ni los profesores ni los estudiantes se integren de verdad a la educacion, y que la universidad sea para ambas partes mucho mas un expediente que hay que cumplir que una dedicacion y entrega total de la personalidad" (subrayado del autor).<sup>46</sup> Es lo que advierte Maria del Pilar Jimenez cuando plantea que la indiferencia convierte el proceso educativo en un ritual por el que el alumno tiene que pasar.<sup>47</sup> Lo señala tambien Mortimer J. Adler cuando observa que si el estudiante recuerda lo suficiente de lo que le fue ensenado en conferencias y libros de texto, y si esta bien al corriente de los prejuicios favoritos del maestro puede pasar de curso con toda facilidad, pero tambien esta pasando por alto una oportunidad de educarse. Si los maestros- subraya- no sabemos que nuestros estudiantes no pueden leer bien, somos algo peor que farsantes. En cambio, si lo supieramos y lo asumieramos como el gran desafio a resolver en el aula-catedra, llegaríamos a interesar a los estudiantes en el juego de aprender y no en el de pasar.<sup>48</sup> Contra la ficcion de comunicacion, el lenguaje ritual, la indiferencia, y nuestro papel de farsantes en el juego de pasar, nuestra aula-catedra se reconoce como espacio de lucha ideologica. que solo se da en nuestro lenguaje cotidiano de toda comunicacion educativa. "De hecho, la educacion, y singularmente la escuela, es uno de los campos donde se desarrolla

46.- Aranguren, José Luis S., La comunicacion humana, pp. 180-182

47.- Jimenez, Maria del Pilar. "Trabajo en el aula y fracaso escolar", en Perspectivas Docentes. No. 1 p.35

48.- Adler, Mortimer J., Op. Cit., pp. 49-50

el debate ideológico actual, un terreno de contradicciones y de luchas incesantes, que influyen sobre sus finalidades" (Subrayado nuestro).<sup>49</sup> Por ello concluimos con Mercedes Charles Creel que, si bien no existen recetas elaboradas para mejorar la comunicación en el aula, sí hay aspectos que el docente debe considerar para mejorar la interacción y la comunicación que establece con sus alumnos; uno de ellos es la comprensión de la matriz socio cultural que poseen los alumnos, con sus códigos, saberes y lenguajes específicos.<sup>50</sup> Pero -aclaramos- en el contexto de esta discusión, comprensión no significa asimilación pasiva y resignada; al contrario, significa desafío, en el sentido teórico y práctico en que aquí hemos asumido la cátedra: desafío de incitar en los alumnos al descubrimiento, o la perplejidad, al saber, cuestión a la cual nos avocamos en el siguiente apartado.

Cabe aquí subrayar lo que plantea la UNESCO en Aprender a ser: "Todo acto educativo se sitúa en un proceso que tiende a un fin. Esos fines obedecen a finalidades generales. Y esas finalidades son esencialmente dictadas por la sociedad ... Asignar una finalidad a la educación no es investirla de tal o cual función; es significar que las funciones que le son propias deben ejercerse sobre finalidades que la trasciendan."<sup>51</sup> Para nosotros, como para A. Biancheri, "formar hombres libres, espíritus creadores, llevar a cada uno a su máximo desarrollo son finalidades" del quehacer educativo inserto en una perspectiva

---

49.- UNESCO, Aprender a ser, p.224

50.- Charles Creel, Op. Cit., p.45

51.- UNESCO, Aprender a ser, p.223

humanista.<sup>52</sup> A eso le llamamos desafío en nuestro lenguaje de la comunicación educativa y en nuestra práctica de la animación sociocultural.

## 2.- El maestro: incitador, animador y facilitador del aprendizaje

La formación científica y tecnológica es un componente esencial del humanismo científico, y en ella se basa la búsqueda de un nuevo orden en la educación. Una concepción humanística de la educación implica colocar al hombre y su pleno-ser como centro de sus preocupaciones, es decir, como su finalidad; y una concepción científica implica que a esa finalidad se oriente todo lo que la ciencia aporte de nuevo al dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo. Es esencial -subraya la Comisión de la UNESCO que elaboró el informe *Aprender a ser*- que la ciencia y la tecnología se conviertan en los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa; que ellas ayuden al individuo a dominar no sólo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales, y que ellas ayuden al hombre a impregnarse del espíritu científico, de tal manera que promueva las ciencias sin convertirse en su esclavo (subrayado nuestro).<sup>53</sup> En ese contexto de finalidades, nosotros insertamos la situación de aprendizaje del método científico y de las técnicas de investigación en la cátedra de Metodología; y, por supuesto, el papel del maestro como incitador, animador y facilitador de dicho aprendizaje. En la búsqueda de ese nuevo orden educativo lo que

52.- Biancheri, A., "Le systeme éducatif et la rénovation pédagogique, en *Idea*, p. 224

53.- *Idea*, pp. 33 y 225

define nuestro ser y quehacer como maestro; es ello lo que convierte el aula-cátedra en espacio de comunicación educativa, donde planteamos a diario el trabajo intelectual y el conocimiento científico como una aventura; y la actitud científica como un estilo de vida del que no podemos eximirnos si pretendemos aprender a vivir con sabiduría.<sup>54</sup>

El hombre moderno puede captar y comprender convenientemente el universo donde está situado sólo en la medida en que posea las claves del conocimiento científico. Para nosotros, esas claves -contenido de la tarea en la situación de aprendizaje- están en la formación científica y tecnológica; o, en otros términos en la formación del espíritu científico. Por ello pensamos, con la UNESCO, que "El dominio del pensamiento científico y de los lenguajes de la ciencia deviene tan indispensable al hombre medio como el dominio de los demás medios del pensamiento y de la expresión. Por lo cual interesa menos poseer un acervo de conocimientos que hallarse iniciado en la metodología científica" (subrayado original).<sup>55</sup> Para nosotros, la cátedra de metodología es una siembra de claves para la comprensión del universo: ha sido más importante iniciar a los estudiantes- sembrar el gusanito de la metodología científica- que abrumarlos con un supuesto acervo que nada les aportaría; hemos, procurado, pues, despertar un auténtico interés intelectual por la disciplina que se nos encomienda, por la universidad y por el conocimiento del mundo que

---

54.- Estos conceptos los compartimos con los alumnos a partir de la lectura de tres obras: El proceso de la investigación científica, de Raúl Rojas Soriano; La aventura del trabajo intelectual, de Armando F. Zubizarreta, y Técnicas de investigación social, de Ezequiel Ander-Egg

55.- UNESCO. Aprender a ser. p. 225

nos rodea a profesores y estudiantes. Nos asaltan ahora tres situaciones que ilustran esta reflexión: 1) las conclusiones de los alumnos cuando evaluaron las ponencias sobre la educación en México y sobre el viaje de Juan Pablo II a nuestro país; 2) la frecuente consulta de ex-alumnos, en búsqueda de apoyo metodológico para sus trabajos de titulación; 3) la muy reciente visita, de una alumna del semestre que acaba de terminar (enero 1991), buscando el mismo apoyo para elaborar una ponencia sobre la educación y la libertad, que pretende presentar en un certamen nacional.

"Enseñar -indica Carl R. Rogers- es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Pero el mundo moderno vive en un ambiente de cambio continuo. Para este autor, el propósito en educación debe ser facilitar el cambio y el aprendizaje. "Sólo se educa quien aprende cómo aprender, pues sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad"(subrayados nuestros).<sup>56</sup> En el mismo sentido se pronuncia Severo Iglesias: "La educación cambia hoy de sentido: de una educación basada en la enseñanza se pasa a una educación basada en el aprendizaje. Y más aún: más que aprender se requiere problematizar, y esto nos lleva a centrar la actividad educativa en la investigación: más que aprender se trata de autoaprender, de aprender a aprender, de estar en posesión de los medios para la autoformación profesional"(subrayados nuestros).<sup>57</sup> En el hecho educativo -se subraya en Aprender a ser- "el acto de enseñar cede

56.- Rogers, Carl R., "La relación interpersonal en la facilitación de aprendizajes", en Molina, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, p.68

57.- Iglesias, Severo. *Principios del método de la investigación científica*, p.333

el paso al acto de aprender". El individuo es cada vez más sujeto: su educación ya no es un don que se recibe sino una conquista sobre el saber y sobre sí mismo que le convierte en el dueño, no en el recipiente, de los conocimientos que adquiere. Y esto nos plantea el asunto de la relación maestro-alumno. En una óptica de educación permanente, el "enseñante" - maestro- tiene cada vez menos como tarea el inculcar conocimientos, y cada vez más el papel de despertar el pensamiento; es cada vez más un consejero, un interlocutor que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios; dedica, por tanto, más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras: interacción, discusión, animación, comprensión y estímulo.<sup>58</sup> Para nosotros, esa búsqueda en común es lo que da sentido a una nueva relación entre educandos y educadores, y fundamento a una auténtica democratización de la educación.

En esta misma perspectiva, la epistemología genética -la escuela científica iniciada por Jean Piaget- considera la invención -el descubrimiento- como una construcción continua de estructuras, a la cual se subordina la comprensión de las realidades. "La inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones bajo una forma interiorizada y reflexiva; estas acciones, que son procesos de transformación, son las operaciones lógicas y matemáticas, motores del juicio y del razonamiento; los conocimientos se derivan de la acción... mediante una asimilación

-----  
58.- UNESCO, Aprender a ser, p.142

de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. La pedagogía consistiría, pues, en incitar al sujeto a organizar lo real en actos y pensamientos, y no simplemente en copiarlo".<sup>59</sup> Por ello, acota la UNESCO, se ha de consagrar un menor esfuerzo a la distribución y almacenamiento del saber adquirido y prestar mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Eso es para nosotros el papel que nos compete en el aula-cátedra de Metodología: incitar, animar, y facilitar el camino para aprender a aprender. De allí nuestra propuesta -desde hace ya siete años- en el sentido de que todas las carreras de la UJAT, o por lo menos las de nueva creación, incluyesen en su primer semestre las materias Redacción y Matemáticas, por considerarlas fundamentales como motores del juicio y del razonamiento.

Pero, ¿qué es lo que nosotros entendemos y asumimos como incitar el aprendizaje? En ¿Para qué futuro educamos?, Reina Reyes plantea: "Crear es una disposición natural del hombre porque resulta más fácil creer que crear una respuesta propia (subrayado original). La credulidad es primitiva en tanto que la duda debe ser cultivada por la educación".<sup>60</sup> Retoma a Paul Legrand, quien advierte que el sistema educativo actual crea hombres conformes con las cosas como están: "La curiosidad del espíritu es lo que más teme el poder constituido, porque este ánimo de interrogación es lo que hace autónomo al hijo, democrático al ciudadano y adulto al hombre".<sup>61</sup> Por otra parte,

---

59.- *Idem*, p.180

60.- Reyes, *Op. Cit.*, p.185

61.- En la misma obra, Reina Reyes cita el planteamiento de Legrand, en UNESCO, *El Correo*, enero 1970

en la teoría psicopedagógica del sabio soviético L. S. Vygotski -según la cual el proceso de aprendizaje se ubica en el centro del sistema de organización de la vida del niño- resulta claro que la facultad de reflexión no es innata en el hombre; el individuo aprende a pensar, a dominar las operaciones reflexivas; el pedagogo debe aprender a dirigir estos procesos, a controlar no sólo los resultados de la actividad mental sino, además, su desenvolvimiento.<sup>62</sup> Acrequemos a esto que los sistemas de aprendizaje individual se basan en la idea de que la eficacia en el estudio no es función del rigor científico de la enseñanza sino de la calidad de la relación entre el que aprende y la fuente del conocimiento.<sup>63</sup> Nos cabe, entonces, resaltar el proceso de ruptura con el concepto de enseñanza y la defensa -cada vez más fundada- del concepto de aprendizaje como resultante de la incitación que ejerce el maestro sobre los sujetos del conocimiento. Dicho papel de incitador o despertador del pensamiento sería, a su vez, el indicador de la calidad de una relación sujeto-fuente de conocimiento: fuente, por su parte, equivaldría a los objetos de estudio-transformación que se dan como mediadores de la comunicación en el aprendizaje; y eficacia sería, en todo caso, sinónimo de aprendizaje.

Esto nos ubica, por supuesto, ante la cuestión de la autodidaxia, que nosotros entendemos como vehículo y producto a la vez de la incitación al aprendizaje ejercida por el maestro. "La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial

-----  
62.- UNESCO, Aprender a ser, p.181

63.- Iden, p.210

la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo"(subrayado original).<sup>64</sup> Aclara la UNESCO que la autodidaxia no nace, salvo excepciones, de una evolución espontánea del individuo. Aprender a aprender significa un enfoque pedagógico que los maestros debemos dominar si queremos transmitirlo a otros. Ello implica la adquisición de hábitos de trabajo y el despertar de motivaciones que interesa formar desde la infancia y la adolescencia, con la ayuda de programas escolares y métodos universitarios. Cada sujeto ha de encontrar modalidades e instrumentos adecuados para hacer del estudio personal una actividad fecunda. También en este sentido se pronuncia Severo Iglesias cuando se plantea la distinción entre educación formativa y metodología: "la educación simplemente informativa no da gran cosa, no permite explicar los problemas, y la educación formativa aísla, encierra en posiciones que impiden el acceso a lo presenciado... la formación metodológica constituye una alternativa diferente a estas dos"<sup>65</sup> Para él, la contradicción entre información y formación es falsa, es una cortina de humo que se tira en las universidades para evadir el problema central: la autoformación. De acuerdo con él, nosotros pensamos que para ubicarse profundamente en su quehacer, primero universitario y después profesional, el estudiante ha de aprender a autoformarse. Cada estudiante ha de escoger su propio camino, ha de resolver los problemas por cuenta propia; pero si carece de metodología para ello, estará perdido. Y en esa óptica, los maestros y los libros son sólo una infraestructura de la formación profesional. Nosotros

64.- *Idem*, p. 294

65.- Iglesias, *Op. Cit.*, p. 242

los llamamos portadores o mediadores del texto científico, que a su vez funcionan como vehículo de comunicación entre quien aprende y el problema-objeto de conocimiento.<sup>66</sup> "Autodidacta es -afirma Zubizarreta- en su más claro sentido quien, responsable de sí mismo, observa su propio desarrollo intelectual para conocer cómo y por qué avanza, se detiene o retrocede, de tal modo que, empeñado en superarse, emplea todos los recursos de su personalidad y de su ambiente con el fin de aprovechar al máximo todas las enseñanzas recibidas".<sup>67</sup> Nuestra aula-cátedra de Metodología procura cultivar la duda frente a la creencia: exige al estudiante crear una respuesta propia ante el problema del aprendizaje; incita el ánimo de interrogación, la curiosidad del espíritu; incita a la autodidaxia.

Si bien los términos incitar, animar y facilitar pueden confundirse como sinónimos en el lenguaje de comunicación educativa que aquí manejamos, en este apartado los separamos para facilitar su exposición. Veamos ahora nuestra idea de animar el aprendizaje. Ofelia Eusse nos dice: "Aprender significa que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento a los efectos de apropiarse de él y transformarlo".<sup>68</sup> Ello implica mucha actividad en el trabajo dentro del aula: es un reto para seleccionar situaciones problemáticas en la búsqueda del objeto de conocimiento. El trabajo del aula, la instrumentación del proceso de aprendizaje y su coordinación se han de orientar a motivar a los alumnos para que participen en la búsqueda y selección de los

---

66.- Salazar, Op. Cit., p.24

67.- Zubizarreta, Armando F., La aventura del trabajo intelectual, p.15

68.- Eusse, Op. Cit., pp.8-11

satisfactorios a sus necesidades de aprendizaje. "El proceso de aprendizaje -plantea Francisco Gutiérrez- es auténtico cuando se ha efectuado un cambio en el que aprende... aprendizaje supone interacción, intercambio entre el que aprende y lo que le rodea... Educación será por lo tanto un reaccionar (responder) creativamente del educando... frente a los demás y al mundo que nos rodea. Es lograr que el hombre sea capaz durante toda la vida de interrogarse y encontrar las respuestas adecuadas para transformar la realidad. En resumen, que no sean hombres espectadores sino recreadores del mundo. O el alumno se moviliza y se compromete en el aprendizaje o no hay aprendizaje posible... La misión del maestro no es tanto de enseñar cuanto de movilizar, comprometer, adaptar, motivar, animar"(subrayado nuestro).<sup>69</sup> Como cada grupo exige una instrumentación diferente, acorde con sus propias necesidades, es indispensable tomar en cuenta las experiencias del alumno y su historia personal -sus marcos de referencia-, básicos para su aprendizaje. Por ello, coordinar implica promover la interacción grupal, observar los principales papeles, estimular la participación de todos. "Por interacción entendemos una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, no tanto desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo. Las interacciones serán tanto más adecuadas en tanto mejor contribuyan a propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación con la tarea".<sup>70</sup> Pese a que nos ha resultado difícil la atención individual a cada alumno para conocer sus

-----  
69.- Gutiérrez, Op. Cit., pp. 62-63

70.- Fusse, Op. Cit., pp. 7-8

experiencias y su historia personal -dado el tamaño de los grupos que se nos asignan- hemos estimulado la participación en el trabajo grupal -en equipos casi siempre de cinco alumnos- en orden a propiciar precisamente la reflexión y el cuestionamiento, no sólo en torno a la tarea sino también respecto al contexto de la universidad y de la sociedad que rodean a la cátedra y a las carreras en las cuales se inician nuestros educandos. Procuramos, pues, que en nuestra profesión docente priven cada día más las funciones de educación y animación sobre la función de instrucción. Intentamos desterrar la palabra enseñanza de nuestro lenguaje en la medida que reconocemos como tarea esencial educar la personalidad de nuestros alumnos y abrir su acceso al mundo real: he ahí la contundencia de la expresión *lea y verá*. El maestro -siguiere Gilles Ferry- es un mediador del saber: aporta información y se convierte en observador. Pero esta actitud -advierte- no es fácil para quien tiene el hábito de enseñar. El hombre dedicado a la enseñanza -plantea citando a Alfred Binet- debe convertirse en un observador: y esta nueva formación del espíritu es indispensable hoy para las tareas de promoción que incumben a la escuela.<sup>71</sup> Tal es el sentido que asume en este trabajo la idea de la animación sociocultural.

Actualmente -observa la UNESCO- la educación se define como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. El hombre es un ser inacabado, que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje

---

71.- Ferry, Gilles. *Pedagogía y Psicología de los grupos*, p.25

constante. La adecuación, en su verdadera naturaleza global y permanente, franquea los límites de los programas, las instituciones y los métodos que le han sido impuestos.<sup>72</sup> Por ello, la educación superior -y en concreto nuestra Universidad- se debe inscribir en una estrategia audaz y a largo plazo de animación sociocultural, enmarcada y asistida a la vez por un esfuerzo global de democratización política y social. Esa estrategia, a nuestro modo de ver, debe partir de y apuntar a estimular la creatividad, cuyo precio es consagrar a ella todas las capacidades del ser; y se debe apoyar en y practicar la disciplina intelectual, como precio de la seguridad a que todos aspiramos en la búsqueda constante del ser más. Sabemos -y ese ha sido nuestro punto de partida- de la escasa formación de nuestros alumnos en el dominio de destrezas culturales básicas e instrumentos de trabajo intelectual a la cual se refiere Olac Fuentes Molinar cuando enumera las condiciones académicas que encuentran los estudiantes de la universidad mexicana en su formación profesional.<sup>73</sup> Nosotros no sólo la ubicamos en la universidad sino que la asumimos como continuidad de los 12 años de malformación académica a que nos hemos referido en este trabajo. Pero es ahí, en el umbral de la universidad, donde planteamos y enfrentamos el desafío de resolver esa pobreza académica: es ahí, en los dos primeros semestres y en nuestras cátedras de Metodología, donde proponemos a los alumnos la lectura crítica, la búsqueda de información, la planeación del

72.- UNHSCO, Aprender a ser, p.220

73.- Fuentes Molinar, Olac, "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México", en Crítica, p.16

trabajo intelectual, la argumentación, la exposición oral y escrita, y la simbolización, entre otros instrumentos y destrezas; y a eso le llamamos esfuerzos de animación sociocultural, en el sentido de pedagogía social que aquí proponemos, como proceso autoeducativo de los sujetos de la vida universitaria. No pretendemos señalar que este esfuerzo llega a alcanzar -en medio de las limitaciones aquí expuestas- el propósito de afirmación de la propia identidad cultural de los sujetos; pero sí cabe esperar, de ese ligero despertar que provocamos a partir de nuestra cátedra, una mínima expansión de su efecto animador entre la comunidad de maestros y alumnos de nuestra Universidad. Nos mantenemos, pues, en la lucha por recuperar las identidades perdidas o deformadas.

Para avanzar en esta reflexión sobre la tarea del maestro en el aula-cátedra, veamos su papel de facilitar el aprendizaje. "Después de diez o doce años pasados en los bancos de la escuela, el colegio o el instituto -advierde Gilles Ferry-, los alumnos no conciben siquiera la posibilidad de proponer, organizar, investigar o confrontar detalle alguno de lo que pueda ser de su interés en el marco de la vida escolar".<sup>74</sup> Y esto se conecta y se continúa, decíamos, con las condiciones académicas que encuentran los estudiantes en la universidad, señaladas a manera de hipótesis por Olac Fuentes Molinar: débil formación en ciencias básicas; desvinculación entre lo teórico y lo técnico profesional; escasa formación en el dominio de destrezas culturales básicas e instrumentos de trabajo intelectual; ausencia de elementos de la

74.- Ferry, Op. Cit. p.25

realidad como objetos del conocimiento científico; uso infrecuente de fuentes primarias de información; y la cátedra convencional como medio de enseñanza, en lugar del seminario y otros procedimientos -de aprendizaje- para la formación de investigadores.<sup>75</sup> El propio Fuentes Molinar observa también que las universidades incorporan a la docencia a sus propios egresados, que no tienen la experiencia de la práctica profesional ni el adiestramiento en la investigación;<sup>76</sup> ni la formación necesaria para la docencia -como hemos lo hemos dicho en este trabajo- y en los peores casos ni la vocación, agregamos. Y esto conduce a que los docentes -veteranos y novatos, para el caso no importa- consideren a la ciencia como un simple saber, es decir, como un conocimiento o un pensamiento acabados, que ellos se limitan a transmitir de manera vertical y rutinaria. "Efectivamente -plantea Severo Iglesias-, uno de los elementos de la ciencia es su resultado, el saber verdadero... Pero concebir a la ciencia simplemente como un cuerpo de conocimientos, conduce a entenderla como algo hecho y no como una manera de hacer, algo conocido y no una manera de conocer. Tal es la pobre concepción predominante en el ambiente universitario, donde la ciencia es sólo el resultado vertido en los libros, conocido por los profesores y transmitido a los estudiantes".<sup>77</sup>

Frente a estas realidades, consideramos con Carl R. Rogers que el propósito de la educación "si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación del cambio y del aprendizaje(subrayado del autor).

75.- Fuentes, Op. Cit., p.16

76.- Idem, p.12

77.- Iglesias, Op. Cit., p.20

Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad (subrayado nuestro). El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático". Para el autor, facilitar el aprendizaje es transformar un grupo en una comunidad de aprendizaje. "Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable".<sup>78</sup> Llama la atención en Rogers el ir y venir, o mejor dicho el conjugar lo individual, lo grupal y lo comunitario; y esto mismo encontramos en Guillermo Michel: "El proceso educativo requiere que nadie piense por nosotros, ni vea por nosotros, ni hable por nosotros ni -finalmente- actúe por nosotros. Por estas razones es tan importante aprender a aprender, aprender a educarnos, a liberarnos. Desde esta perspectiva la educación consiste en un proceso de liberación -de autoliberación- individual, grupal y social, y no es la mera transmisión de 'conocimientos' de los que se nos examinará en función de cuánta información memorizamos. Y nada más. Vamos pues, a tratar de aprender a aprender, a educarnos, a liberarnos (subrayados del autor)".<sup>79</sup> Ahora bien, si convenimos en que estas propuestas

78.- Rogers, Op. Cit., p.63

79.- Michel, Guillermo, Aprende a aprender, p.33

centran su visión educativa en la persona, hemos de admitir que la facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno. Una de ellas -sugiere Rogers- es la confianza en el ser humano: si el facilitador es dueño de una profunda confianza en el ser humano, puede abrir a cada alumno la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje. Rogers maneja la hipótesis de que "cuando los estudiantes tienen un real contacto con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollar autodisciplina. El maestro trata de crear cierto clima en el aula y un tipo de relaciones personales tales que impulsen estas tendencias naturales hacia su realización".<sup>80</sup> Pero esa confianza en el ser humano por parte del facilitador es, también, confianza en sí mismo: así lo establece Araceli Mingo en su comentario sobre la propuesta educativa de Rogers: la educación centrada en la persona presupone, antes que nada, que el facilitador educativo tenga "la suficiente seguridad en sí mismo y en su relación con otros como para sentir una confianza en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos y para aprender por sí mismos".<sup>81</sup>

Centrar la atención del aprendizaje en la persona no significa, desde luego, olvidar o desdeñar el espacio grupal o el sentido comunitario de ese proceso. Si retomamos la idea de Rogers de que facilitar el aprendizaje es transformar un grupo en una

80.- Rogers, Carl R., Op. Cit., p. 69

81.- Mingo, Op. Cit., p.17

comunidad de aprendizaje, observamos que ella comprende las tres instancias, de las cuales el grupo viene a ser algo así como el mediador como el medio donde se puede concretar dicho proceso con todas sus implicaciones. Admitimos, pues, con Rafael Santoyo, que entender y reivindicar al grupo como sujeto de aprendizaje "nos sensibiliza por su riqueza de posibilidades para encarar y resolver problemas y nos muestra que, como resultado de la interacción y la comunicación, se modifica de manera significativa la conducta de los individuos".<sup>82</sup> Si bien todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio de conducta, en el caso grupal el aprendizaje es resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento; en él se producen dos aprendizajes: la apropiación de un saber determinado y la interacción con otros sujetos, que son dos procesos convergentes y complementarios que dan al aprendizaje la fuerza del vínculo social. Para el hombre -acota Santoyo citando a Martín Buber-...lo esencial es su relación con los otros seres. Más que una individualidad el hombre es una relación con el otro".<sup>83</sup> En el aprendizaje grupal el conocimiento no aparece como algo terminado sino como una elaboración conjunta que parte de situaciones-problema. En el grupo el individuo tiende a ser más sensible a la lógica de su argumentación, al mismo tiempo que advierte las contradicciones de sus propias ideas. Todo sujeto confronta sus marcos de referencia con los de otros sujetos. La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación. La comunicación cara a

-----

82.- Santoyo, Rafael. "Apuntes para una didáctica grupal", en Molina, Alicia, Op. Cit., p.146

83.- Iden, p.152

cara es la más rica en situaciones: tono, intensidad, afectividad. El aprendizaje grupal es proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo, y éste por la de sus miembros. La comunicación es, pues, un instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta. La comunicación en el grupo es una constante confrontación de esquemas de referencia (Pichón Riviére), que permite a cada uno de sus miembros rectificar, ratificar, y enriquecer sus esquemas anteriores.<sup>84</sup> Esto nos acerca de nuevo a la pedagogía del lenguaje total, en virtud de la cual el proceso de comunicación es esencial a la educación. En un mundo en el que la comunicación es un hecho social total -sostiene Francisco Gutiérrez- una pedagogía no centrada en la transmisión de conocimientos sino en técnicas de conducción de grupos, de compromiso personal, de investigación y de creatividad nos prueba que la educación es un proceso de comunicación y que las más prometedoras posibilidades de la didáctica prospectiva se vinculan a la teoría de la comunicación.<sup>85</sup> "Al definir la comunicación como diálogo -plantean Becerra y Lorenzano-, la teoría de la comunicación desborda el estrecho marco de los medios de masa, para convertirse en una reflexión en torno a todas las relaciones sociales dialógicas... También en el campo educativo se muestra la riqueza de esta concepción ya que encontramos su correlato en la contraposición entre 'instrucción' y 'aprendizaje', dando así un sesgo renovado a la problemática de la comunicación educativa".<sup>86</sup>

84.- *Idem.* op. 153-154

85.- Gutiérrez, El lenguaje total, p.51

86.- Becerra, Susana y Lorenzano, Luis, "Observaciones para una sociología de la comunicación", en Fernández, Pátina, Comunicación y teoría social, 171

Y todo esto -que resulta válido en términos de comunicación educativa- desde el punto de vista epistemológico responde a la idea fundamental de que el conocimiento es un proceso que se construye. Si -como insiste Gutiérrez- a los educadores la comunicación nos interesa en cuanto es provocadora de conductas nuevas y permanentes -y no como mera transmisión de información-, nuestra labor en el aula-cátedra se ha preocupado por facilitar el aprendizaje, por y con los alumnos; de que ellos puedan construir, elaborar su propio conocimiento; y esto, de por sí, implica un cambio de conductas, un aprendizaje significativo que se puede apreciar en las diferentes situaciones que hemos expuesto en nuestro primer capítulo. Nos interesa, pues, como finalidad educativa del trabajo grupal, "el juicio u opinión personal cada vez más autónomo, que está llamado a formular el alumno sobre su propio aprendizaje y sobre sus capacidades para atrontar en forma personal sus propias responsabilidades".<sup>87</sup> Además, como sostiene Ofelia Kusse, "la puesta en común de las informaciones que cada miembro del grupo posee, facilita el análisis y la toma de decisiones colectivas".<sup>88</sup>

En orden a concluir este apartado, veamos lo que propone Luis Enrique Orozco, quien a su vez se apoya en Juan Teófilo Fichte: "La educación ha de ser capaz de determinar y formar las emociones e impulsos vitales.... es falso pensar en el libre albedrío del estudiante: hay que formarle voluntad para que se convierta en una persona firme, decidida y constante. La educación debe imprimirle

---

87.- Gutiérrez, El lenguaje total, p.134

88.- Kusse, op. Cit. p.12

un carácter que lo impulse al bien....a la creatividad. a la capacidad de crear cierto estado de cosas que no existe en la realidad -educación para el futuro-... la educación es formación de la capacidad intelectual... la universidad debe cuidar que en su claustro no se enseñen cosas. El educando debe experimentar placer al aprender y para ello hay que estimular su espontaneidad y creatividad. así como evitar en todos los casos el uso mecánico de la memoria... La nueva educación ha de ser una educación en eticidad".<sup>89</sup> Los subrayados son nuestros: si a las expresiones formarle e imprimirle las despojamos de la connotación vertical que pudieran tener en otro discurso, en el nuestro ellas significan incitación, animación y facilitación; y, más aún, se acercan y se identifican con el criterio de Antón S. Makarenko, quien en su novela Poema Pedagógico nos ofrece una muestra de lo que se puede alcanzar con seres humanos como Zadórov\* cuando en el presente se educa para el futuro, cuando a los educandos se les concede un mínimo de confianza y se les hace responsables de una labor. "La perspectiva pedagógica de esta experiencia -que se narra también en la novela Banderas en las torres- es válida en otras esferas y niveles del sistema educativo. Como señala Makarenko, para que un conglomerado de alumnos se desempeñe positivamente basta presentarles determinadas exigencias y darles posibilidades de cumplirlas. Esto los convierte en personas completamente normales, capaces de pensar el mundo donde viven".\*\*

-----  
89.- Orozco, Luis Enrique, et. al., ¿La universidad a la deriva?, p. 29

\* Personaje central, a nuestro modo de ver, de esa obra.

\*\* Esta reflexión es tomada del texto que escribimos, en la página 461 de Banderas en las torres, al término de su lectura, el 28 de diciembre de 1989

En ese mismo orden de ideas, recuperemos aquí la reflexión de Armando F. Zubizarreta\* sobre la escuela y el discípulo: "El maestro es quien asegura la continuidad de la vida en el hogar intelectual, conservando el contagioso fuego de la inteligencia gracias a su personalidad ejemplar que investiga, enseña y conduce. En torno a él se constituye la familia de investigadores, profesores y aprendices que solemos llamar escuela. Sin embargo, conducir no es tarea fácil. El maestro capta la personalidad del alumno con todas sus experiencias, sus dudas y sus esperanzas, sin dejarse cegar por un único aspecto de ella, ni siquiera por los talentos de una inteligencia deslumbrante, porque si bien la inteligencia es necesario para la vida intelectual, ella sola no basta. El sabe que hace falta constancia y tenacidad en el trabajo para que el joven asegure el rendimiento y aún el desarrollo mismo de su inteligencia. En trato estrecho y diario con el discípulo, el maestro no rehusa hacerse cargo del mundo completo en que se mueve y del que depende aquél, porque sus costumbres, actitudes y valores han nacido de las relaciones familiares y ambientales o viven en pugna con ellas. Con singular imaginación proyectiva, no sólo mira lo que el alumno es en el momento y las circunstancias presentes, sino que descubre la imagen posible que alienta en el discípulo, de modo que su función es concebir y planear de antemano su desarrollo futuro de profesional, de profesor y de investigador. Dotado de flexibilidad, energía y entusiasmo, comprende las dificultades, corrige los defectos y presta ánimo en

-----  
\* Sea esta la oportunidad para reconocer a los alumnos del semestre Septiembre 85-Enero 86 el habernos otorgado el apoyo que hasta la fecha llevamos en la Universidad: Maestro Zubi

los momentos de vacilación".<sup>90</sup> De nuevo los subrayados son nuestros, y corresponden a actitudes de incitación, animación y facilitación que practicamos en nuestra aula-cátedra de Metodología. Es que el maestro -como sugiere Gilles Ferry- "puede recuperar el crédito y la confianza -que en nuestro medio, acotamos, están bastante perdidos- si se presenta como el guía que puede ayudar a los jóvenes a comprender mejor su época y a desentrañar los numerosos problemas que se le presentan... Negándose a sí mismo, el maestro se adaptará a una configuración totalmente nueva".<sup>91</sup> Definitivamente, para ingresar a un aula, pararse frente a un grupo de alumnos y plantear propuestas de aprendizaje, es indispensable ante todo aceptar que los alumnos cambien para aprender y aprendan para cambiar; y si ellos cambian obligan al maestro a cambiar; esto equivale en cierto modo a aceptar nuestra muerte como maestros, destruirse, negarse y volver se a crear a cada paso y a cada instante de la práctica docente.

"Mientras en la práctica domesticadora -puntualiza Freire- el educador es siempre educador del alumno, en la práctica liberadora, en cambio, el educador debe 'morir' en cuanto educador exclusivo del alumno a fin de 'renacer' en cuanto alumno de su alumno. Simultáneamente debe proponer al alumno que 'muera' en cuanto alumno exclusivo del educador, a fin de 'renacer' en cuanto educador de su educador".<sup>92</sup> Y esta profundidad filosófica para ver el acto educativo corre pareja con la profundidad poética de Jaime

91.- Ferry, Op. Cit., p.30

92.- Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducation", Serie Opinions, No.36, UNESCO, Paris, 1971, p.7, citado en Aprender a Ser, p.125

90.- Tobizarreta, Op. Cit., p.14

Sabines cuando escribe: "Morir es retirarse, hacerse a un lado... y estar en todas partes en secreto".<sup>93</sup> Un espléndido ejemplo de ello, a nuestro modo de ver, es la presencia discreta, casi imperceptible, en *Banderas en las torres*, de Zaiárov -el director- quien siempre aparece en los momentos claves de la Colonia para iluminar con su sabiduría las decisiones de la colectividad. Es que nuestra presencia viva en el aula, y fuera de ella, de cara al aprendizaje del mundo, sólo adquiere sentido en la medida en que nos retiramos: en la medida en que nos hacemos a un lado para que emerja el alumno en toda la potencialidad de su ser. Cuestión que no excluye la vigilancia epistemológica -que también es problema- objeto de estudio- ni mucho menos la disciplina de trabajo que nos cabe animar entre nuestros discípulos: al contrario, las acepta y fomenta como pilotes de la comunicación educativa.

#### D.- EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, METODOLOGIA

Por su naturaleza misma, resulta difícil analizar por separado estos tres elementos, por lo menos en la perspectiva de este trabajo. El desarrollo mismo de nuestro escrito nos fue llevando a conjuntarlos en una sola reflexión, de tal manera que cada uno se entrelaza con los otros en el discurso.

Hemos de comenzar planteando -con Angel Díaz Barriaga- que "sólo se puede comprender el sentido de una propuesta educativa (y la acción escolar como acción social) si se parte de reconocer que existe una articulación entre procesos sociales y procesos

---

93.- Sabines, Jaime, *La Jornada*, 11 de noviembre de 1989, p.25

educativos... un cambio sustantivo en la sociedad reclama un cambio de igual índole en los procesos de la educación".<sup>94</sup> Precisamente por ello -porque sostenemos que el cambio de la sociedad pasa por una profunda revolución educativa y cultural, sin que ello signifique caer en un determinismo educativo ni en extremos culturalistas- nosotros defendemos y practicamos la tesis de que la educación que queremos para el futuro hay que sembrarla y practicarla con los jóvenes de hoy; postura que se asemeja a la que asume Francisco Gutiérrez en La educación como praxis política: tal es la siembra y la práctica que en este trabajo manejamos en el lenguaje de la comunicación educativa y de la animación sociocultural.

Por otra parte, si nos planteamos la universidad como espacio de ciencia y de formación del espíritu -como lo formula Luis Enrique Orozco- hemos de proclamar que, para que una institución sea universidad, debe permitir que quien pase por ella sea capaz de hacer otra cosa con lo que aprende, es decir, debe desarrollar el arte de utilizar los saberes. "La universidad es el lugar en el que debe transmitirse la ciencia... con la conciencia de que enseñar una ciencia es ayudar a estructurar en cada quien una manera de ser y de estar en el mundo".<sup>95</sup> Muchas veces hemos aclarado: se trata de que los alumnos aprendan a pensar, no de que "piensen" igual que su maestro; ese es el sentido de nuestro subrayado en el texto de Orozco, quien sostiene también que lo que se desarrolla en la universidad no es el saber mecánico sino la

94.- Díaz Barriola, Angel, "El currículum: un campo de conocimiento, un ámbito de debate", en Currículum y evaluación escolar, p.

95.- Orozco, Op. Cit., 28

capacidad de estudiar. "Aprender a aprender" -aclara- es no sólo aprender algo, sino saber cómo se aprendió (comillas y subrayado del autor). La universidad es, pues, el lugar donde se aprende a usar científicamente el intelecto: un lugar de formación del espíritu, de búsqueda y transmisión de la verdad. "Una institución universitaria no es concebible sino como... comunidad espiritual de maestros y discípulos unidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la ciencia y mediante la docencia calificada".<sup>96</sup> La educación -repetimos con el autor- ha de generar la capacidad de crear cierto estado de cosas que no existen en la realidad -educación para el futuro-; educación es formación de la capacidad intelectual. Y todo esto, de alguna manera, es lo que se pretende con la cátedra de Metodología. Sabemos que la ciencia se integra hoy, cada vez más, a las fuerzas productivas y, por tanto, es uno de los motores del desarrollo social. Sin embargo, las tareas docentes -muy específicamente las de la universidad- se limitan a la mera transmisión de los conocimientos ya hechos. Ante esta situación "es necesario hacer de las tareas de investigación una búsqueda de nuevos conocimientos y de innovaciones, si no queremos estar fuera del proceso social".<sup>97</sup> Un cambio en la naturaleza del quehacer educativo, como lo propone Severo Iglesias, estaría en la óptica de un cambio sustantivo en la sociedad como lo reclama Díaz Barriqa. Y para ello se requiere que la formación del espíritu científico aparezca como una de las finalidades fundamentales de

-----  
96.- *Ibídem*

97.- Iglesias, Op. Cit., 322

todo sistema educativo contemporáneo; ello implica: "aceptar que el acceso al saber sea el producto de una conquista sobre la rutina, sobre la inercia; sobre las ideas y los esquemas prefabricados, sobre la complejidad o la oscuridad del objeto a conocer; saber que todo conocimiento es el punto de partida de una nueva búsqueda; reconocer en la parte de verdad que se posee, el trabajo de muchas generaciones; decidir y actuar cuando es preciso, pero no formular ningún juicio sin previa comprobación".<sup>98</sup>

Al analizar los resultados sociales y humanos de la investigación, Severo Iglesias señala que las tareas de investigación hacen posible la formación de actitudes de reflexión crítica respecto a los problemas de que se ocupan estudiantes y maestros. Tales tareas inducen a centrarse en problemas importantes para la vida del país, y por añadidura viene el desarrollo del profesional; en otros términos, permiten superar el sentido utilitarista y monetario con que se ve el ejercicio de las diferentes profesiones. Conviene aclarar que el término *añadidura* no lo captamos en un tono despectivo sino en el sentido de que el desarrollo profesional se puede esperar como una consecuencia natural del uso científico del intelecto. Además, esta experiencia nos ha demostrado que las tareas de investigación ayudan a centrar a los estudiantes en problemas importantes para la vida del país; a identificar la misión de la universidad; a aterrizar... en lenguaje más llano. Por supuesto, como advierte el mismo autor, no se puede experimentar -ni siquiera llevar a cabo una investigación

-----  
98.- UNESCO. Aprender a ser, pp. 225-226

documental, agregamos- si se carece del espíritu crítico, si no se es capaz de elaborar hipótesis. De allí la validez de las sugerencias de Guillermo Michel en Por una revolución educativa: "Nada será mejor para estimular el auto-desarrollo que inculcar la actitud científica en el ambiente educativo. Aprender a distinguir, por supuesto, entre verdaderas y falsas generalizaciones; entre teorías e hipótesis; entre hechos y opiniones; entre inferencias lógicas e ilógicas".<sup>99</sup> Y como todos los fenómenos están en constante cambio, es necesario estudiar el método dialéctico para acercarse a las visiones de proceso. Se requiere una visión sistemática que nos de una idea del conjunto de relaciones contenidas en un problema, visión que es fundamental en el aprendizaje de cualquier ciencia. Cabrían aquí dos precisiones: 1) Recordar que las carreras o disciplinas que se estudian en la DACEA -con cuyos alumnos de 1o. y 2o. semestres se realiza nuestro trabajo- no corresponden exactamente a la noción de ciencia; con excepción de la economía, que -de paso, vale aclarar- por cierto en la UJAT se aborda con un enfoque marcadamente econométrista: 2) El estudio y la práctica del método dialéctico, así como la visión sistemática de los problemas, son cuestiones metodológicas que modestamente se alcanzan al final de un semestre; señalarlo implica reconocer que las limitaciones de toda índole impiden intentar una profundidad -e incluso extensión- teórica que sería presuntuoso mencionar aquí como logro de nuestra labor de animación sociocultural; pero si cabe hablar de semillas que, posteriormente y en el camino, vamos encontrando

-----  
<sup>99</sup>.- Michel, Por una revolución educativa, p.102

con un cierto grado de desarrollo. Y, a partir de estas dos precisiones, tal vez anticipar una conclusión sobre la investigación como respuesta a la obsolescencia: se necesitan -indica Severo Iglesias- estudios interdisciplinarios que otorguen una formación general, con flexibilidad para adaptarse a las diversas situaciones que el profesional encuentra en su ejercicio; es decir, que permitan comprender el contexto en el que se va a trabajar y sobre el cual se va a actuar; todo esto para una comprensión estructural de los problemas y para facilitar la reconversión de las capacidades cuando esto se requiera.<sup>100</sup>

Nosotros estamos convencidos de que, a veces, son más importantes los conocimientos de orden social y humanístico que las mismas capacidades técnicas. Tales conocimientos están muy ausentes de la cátedra en nuestro medio; tan ausentes que su práctica -pero a la inversa- está al orden del día en el quehacer cotidiano de los docentes: ¿de qué sirve a los alumnos saber que sus maestros X o Y, de contabilidad o de farmacología, trabajan en éste o aquel lugar cuando en el espacio-tiempo de la cátedra no comparten con el grupo siquiera sus "conocimientos" y mucho menos practican valores tan sencillos pero necesarios como la asistencia o la puntualidad? O, como señalaba un conferencista hace algún tiempo, ¿Para qué sirve disponer de ciertas capacidades técnicas si nos falta sensibilidad y emoción para el desempeño de una profesión, cuando sólo desarrollamos la parte racional de nuestro ser -y esto en apariencia- y olvidamos su componente emocional? Sabemos que es relativamente fácil llenar las lagunas de información profesional.

-----  
100.- Iglesias, Op. Cit., p. 332

pues de hecho los verdaderos estudios vienen después de terminar la carrera: cada quien se hace experto y busca por sí mismo la información; se va nutriendo por su cuenta. Pero los conocimientos de orden social y humanístico se desprenden de los estudios interdisciplinarios, los cuales a su vez sólo pueden surgir de una sólida formación metodológica.

Esto que acabamos de subrayar es con el propósito de insistir en la importancia de la metodología en la formación del profesional universitario; y, más aún, en la necesidad de practicar la lectura y la redacción del texto científico como ejercicio de aprestamiento para ubicarse en el quehacer investigativo, docente y cultural de la universidad: es, en definitiva, defender la formación metodológica como medio para plantear, buscar y encontrar soluciones a muchos problemas de la universidad, de la educación y de la sociedad en general: desde luego sin verla como una fácil panacea. Si asumimos la ciencia como desentrañamiento de las leyes de la realidad para ponerlas al servicio de la transformación del mundo, hemos de admitir que desentrañar y transformar implican meter el método en la vida humana: hacer de la actitud científica un estilo de vida. Y esto en el ámbito de la universidad tiene un punto de partida: dar paso a la formación metodológica, en todos y cada uno de sus espacios académicos; esto significa la formación y promoción de un ambiente de investigación, tarea larga para la cual el país necesita el entusiasmo de varias generaciones. La tarea -propone Iglesias- comienza con la problematización: esto consiste en incorporar a los estudios una serie de problemas, en los cuales quizá lo

importante no sea resolverlos, sino ejercitarse en la búsqueda de soluciones; además, completar el trabajo de la cátedra con pequeñas investigaciones y encargar a los alumnos una pequeña monografía; al aprendizaje de la metodología se debe agregar el de las técnicas de investigación bibliográfica, documental y de campo.<sup>101</sup> (Valga un paréntesis para advertir que no compartimos la distinción entre lo bibliográfico y lo documental, como lo hace Iglesias, por cuanto lo segundo es lo genérico y comprende por tanto a lo primero; y tampoco la clasificación de Zubizarreta en investigación bibliográfica, de laboratorio y de campo<sup>102</sup>, porque en ella deja de lado otras técnicas que forman parte de la investigación documental, tales como la hemerografía, la audiografía, la videografía y la iconografía: de donde se desprende que nuestra propuesta de aprendizaje comprende, además de la metodología, la distinción entre técnicas de investigación documental, de laboratorio y de campo, según el aspecto de la realidad al que se aboca cada disciplina: así como la práctica de la investigación documental, precisamente bajo la forma de una pequeña monografía durante o al final de cada periodo escolar). Dado que, en la vida real, la formación metodológica no es preocupación de primera línea en la universidad -ya hemos indicado que los maestros de todas las materias, en todas las carreras, encargan la responsabilidad de promover el espíritu de investigación en el maestro de Metodología-, ni tampoco el estudio interdisciplinario de problemas -el análisis de casos prácticos

-----  
101.- Iglesias, Op. Cit., p.346

102.- Zubizarreta, Op. Cit., p.

en Administración y en Relaciones Comerciales no pasa de ser un ejercicio formal que, a lo sumo, estimula la asimilación de algunas técnicas profesionales-. nosotros hemos asumido y verbalizado ante los alumnos la siguiente posición: si ustedes consideran que aprendieron algo de Metodología y algunas técnicas de investigación documental, no dejen de practicarlo a partir de este momento: no esperen que otro maestro se lo exija: cada vez que les pidan un trabajo, ejerciten lo que en esta materia han aprendido: de esta manera realizarán bien todos sus trabajos durante su carrera: estarán bien preparados para su trabajo de titulación y su examen profesional, y en todo caso estarán seguros de saber enfrentarse a problemas reales en su futura práctica profesional. De paso, hemos tratado de demitificar el examen profesional, desde el momento mismo de los cursos de introducción a la Universidad, incluso con ejercicios de sustentación de las pequeñas monografías que elaboran los alumnos: el examen profesional -aclaramos a ellos- no es un evento para juzgar a un reo; es una confrontación de conocimientos entre quien ha elaborado un trabajo de tesis sobre determinado aspecto de la profesión que estudió y un equipo de profesionales -los sinodales- a quienes la universidad les pide que rindan testimonio de que el sustentante conoce, en efecto, la profesión y es capaz de discutir, analizar y resolver asuntos de dicha profesión como los que él mismo ha propuesto en su trabajo.

Por supuesto, no es descubrir el hilo negro ni el agua tibia señalar la inminencia de que el estudiante desarrolle las actitudes necesarias para introducirse en la investigación y

modificar su forma de aprendizaje. Este es el problema que subyace en la presentación de nuestra experiencia de cinco años -seis y medio- a estas alturas, pues estamos incluyendo hechos y aprendizajes recientes- y en las reflexiones teórico-metodológicas de este capítulo. Pero, de cara a los objetivos de este trabajo y a los desafíos que nos seguirá deparando el aula-cátedra, retomamos de Severo Iglesias su propuesta de actitudes metodológicas a desarrollar en y con el estudiante: 1) **Estar en contacto con la realidad**; ponerlo en contacto con ella sería -debe ser- una función básica de la universidad, que en Tabasco no se cumple, o por lo menos se soslaya y se desdibuja; 2) **Partir de problemas que conduzcan a saberes**; esto implica conocer la temática y operación del método inductivo para la toma de contacto; valga decir, aprender a generalizar lo particular; 3) **Establecer los parámetros dentro de los cuales se va a examinar un problema**; esto es, aprender la importancia y el manejo del marco teórico en todo trabajo de investigación; sin teoría no hay método, hemos advertido a nuestros alumnos: tener método es tener una perspectiva teórica, un punto de vista, una óptica para ver y analizar un problema; y vaya que en este punto nos hemos apoyado didácticamente en el filme *La sociedad de los poetas muertos*; 4) **Desarrollar capacidades activas**; esto es, aprender a experimentar, organizando la observación; aprender a investigar investigando; haciendo camino al andar.<sup>103</sup> Recetas no son estas, desde luego; pero ahí han estado en nuestra praxis; de ella las recuperamos y en ellas se ha de apoyar la proyección de esta experiencia a otros espacios

-----  
103.- Iglesias, Op. Cit., p.334

de la universidad y del medio educativo mexicano.

Al hablar de proceso de conocimiento -indica Ofelia Eusse Zuluaga- tenemos que pensar en la metodología para lograrlo: es decir, hemos de pensar en el aprendizaje como instrumento -vehículo, preferimos- de discriminación y de selección para la orientación y la promoción humana. La metodología traduce los hechos de conocimiento con la finalidad de formar estructuras y capacidades, y armoniza las rivalidades de la instrucción y de la educación para, en suma, provocar el aprendizaje. La enseñanza -aprendizaje, preferimos- debe orientarse no sólo a la asimilación de nociones y aptitudes sino también al desarrollo intelectual del alumno, en orden a engendrar la capacidad de aprendizajes posteriores. 104

De cara a la formación de actitudes metodológicas, a la formación de estructuras y capacidades en el alumno, a su desarrollo intelectual y a su capacidad de engendrar aprendizajes posteriores, no podemos soslayar los problemas que enfrentamos los docentes desde la perspectiva de la organización de los conocimientos y de las prácticas educativas: el principal de ellos -telón de fondo de otros innumerables problemas- es la inercia, o sea la tendencia a conservar las estructuras y prácticas que caracterizan a la vieja universidad. La inercia conduce a la simple ampliación de los espacios de escolarización, sin cambio alguno de sustancia en los ejes del funcionamiento institucional: el currículum, la escuela o facultad, la cátedra y el catedrático, el libro de texto y la evaluación. Un ejemplo de inercia es la

UJAT, cuyo Proyecto de Excelencia y Superación Académica 1985-1988 y el Plan de Desarrollo Académico 88-92 no han cambiado en lo sustancial esos ejes de funcionamiento: el primero instituyó la desconcentración de la Universidad en unidades y divisiones académicas, a partir de un modelo matricial de organización, pero en la práctica sólo engendró una fronda burocrática que terminó por opacar sus aspiraciones de excelencia académica -la academia está supeditada a la administración y se dice en los pasillos que "ahora somos muy pocos indios para tantos jefes"-; el segundo se expresa en una danza de millones que se reparten aquí y allá para pintar, demoler, construir o remodelar instalaciones o para dotar de equipos todos los espacios de escolarización, pero que en términos de docencia, investigación, difusión cultural y extensión universitaria no cobran expresiones significativas. Aquí se debe agregar, de nueva cuenta, la serie de factores que contribuyen a esa inercia y que en el caso de la UJAT sobreviven por encima de las buenas intenciones de sus rectores: chambismo, ausencia de formación para la docencia y falta de vocación, que a su vez se insertan en el espacio-tiempo de una crisis económica que reduce presupuestos y limita las posibilidades de desarrollo académico de nuestras universidades. Ampliar y profundizar el tema de la inercia nos desviaría del asunto que nos ocupa en este capítulo. Tampoco lo mencionamos con ánimo lastimero o justificatorio de las limitaciones que pueda exhibir este trabajo. Preferimos hacerlo en su justa dimensión de realidad y desafío. En este último sentido, retomamos la reflexión en torno al deber ser de la universidad y de la educación a partir de la formación metodológica que aquí

defendemos. De la mano de Guillermo Michel<sup>105</sup> afirmamos: "si quisiéramos ser innovadores, deberíamos hacer hincapié en desarrollar (hacer crecer) el deseo de aprender y las habilidades para satisfacer ese deseo: deberíamos organizar la sistematización del aprendizaje (más que de la enseñanza) como un proceso continuo -recordemos la propuesta de educación permanente de la UNESCO-; deberíamos tratar de construir un ambiente educativo en el que la reflexión y la acción sobre la realidad enseñen a transformarla...dentro de la educación formal habría que hacer flexible el sistema de aprendizaje, de tal manera que la informalidad vaya sustituyendo la rigidez de lo formal, y que los estudiantes sean capaces de elegir la forma y el contenido de su educación; que aprendan a aprender y adopten su método según lo requieran los contenidos del tema en cuestión; la motivación precede a la instrucción o el aprendizaje autogenerado, autodidáctico... debería combatirse la institucionalización de una innovación, y propiciar la experimentación y la búsqueda continua de nuevos derroteros para un aprendizaje más fructífero y más orientado a la transformación de la realidad... lo que promueve el cambio es, precisamente, la desviación de ciertas normas que han resultado inoperantes, improductivas e ineficaces para solucionar la crisis de la sociedad, en general, y de la universidad en particular" (subrayados del autor).

Refiriéndose a la necesidad de que muchos problemas, cuya solución pretendiera la universidad, fueran analizados en el lugar mismo de los hechos, Michel sugiere: "habría que involucrar a los

---

105.- Michel, Por una revolución educativa, p. 132-140

estudiantes en la elaboración de políticas y en la toma de decisiones para llevar adelante planes de estudio en lugares alejados de la familia, y de las comodidades e incomodidades urbanas".<sup>186</sup> Esto, evidentemente, vincula el asunto de la innovación en materia educativa con el de la educación en y para la democracia: involucrarse, elaborar políticas, tomar decisiones, todo ello es participación; y este concepto es clave en cualquier análisis sobre la democracia. "Una participación del cuerpo discente -afirma Aranquren-, una coestión universitaria, es necesaria para esa doble tarea de educación para la democracia y educación democrática que, junto con la instrucción científico-tecnológica y profesional y la formación moral, han de asumir la escuela y la universidad".<sup>187</sup> A reserva de nuestra discrepancia con la idea de instrucción, pensamos que la reflexión de Aranquren se vincula con lo que plantea el Informe Faure de la UNESCO en este sentido: "La democratización de la educación sólo es posible a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un diálogo libre y permanente en el acto educativo, de que éste engendre un proceso personal de toma de conciencia existencial -de su situación, sus derechos y sus responsabilidades, puntualizamos nosotros- y oriente en todo momento al que aprende hacia la autodidaxia, en una palabra, que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuanto más revista el carácter de una ascensión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en vez de ser... una cosa dada o

-----  
186.- Iden, p.140

187.- Aranquren, Op. Cit., p.177

inculcada"(subrayados nuestros).<sup>108</sup> Esto nos permite cerrar este apartado con otro aporte de Reina Reyes en "¿Para qué futuro educamos?": "La educación ha de liberar a los hombres de las fuerzas coercitivas que sobre ellos se ejercen, capacitándolos para la reflexión y el juicio crítico y para actuar solidariamente en defensa de intereses comunes. Política y educación han de ser instrumentos para liberar a todos los seres humanos, sin distinción, y para cultivar el respeto recíproco entre ellos" (subrayados de la autora).<sup>109</sup>

En torno a los temas de la educación y la democracia y de la educación como práctica política volveremos en las conclusiones del presente trabajo. Enseguida nos ocuparemos de la calidad de la educación, en términos de futuro... o de utopía, si se prefiere.

#### **E.- LA CALIDAD: PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACION**

No podríamos avanzar en el recuento de lo que queda y sus perspectivas sin detenernos en la problemática de la calidad; he ahí un hito que nos obliga a asimilar el presente y a proyectar el futuro: ¿en dónde estamos y para dónde vamos?

Sostiene Olic Fuentes Molinar -como hipótesis general de su trabajo sobre el sistema universitario mexicano- que en México la educación superior constituye un sistema complejo de calidades desiguales, de segmentación múltiple, que atienden a necesidades y demandas sociales y productivas de distinta naturaleza. Así, el

-----  
108.- UNESCO, Aprender a ser, p. 139

109.- Reyes, Op. Cit., p. 98

carácter socialmente heterogéneo de la población de cada institución permite que los factores originales de clase conserven su influencia en la ubicación de los egresados en el empleo profesional. A ello agreguemos -con el autor- que tanto el trabajo de los científicos como el debate científico dedican escasa atención a la calidad de la experiencia escolar de la universidad latinoamericana: se deja de lado la consideración obvia de que la multiplicación de la oferta de estudios superiores puede actuar en dirección contraria a sus objetivos si se ignora lo que sucede en los procesos de escolarización y sus efectos sobre los mecanismos de integración productiva a la vida social.<sup>110</sup> Así, en dirección contraria a los objetivos de la educación se generan formas distorsionadas de incorporación al empleo como el compadrazgo y la grilla, que en la UJAT se expresan en odontólogos o médicos veterinarios que ocupan cargos como la coordinación del Servicio Social o la selección y reclutamiento de personal -que deberían ocupar especialistas en administración educativa y administración de recursos humanos, respectivamente-, o en egresados de Contaduría Pública o de Administración que laboran como locutores de radio o conductores de programas de televisión; cuatro ejemplos que ponen de relieve el despilfarro de los recursos económicos que la sociedad invierte en la formación profesional de personas que no van a retornar dicha inversión con trabajo productivo en sus respectivos campos; en los dos últimos casos podemos hablar, por un lado, de la incompetencia para lanzarse al ejercicio de lo que se estudió; por otro, del pánico escénico a enfrentar el mundo

-----  
110.- Fuentes, Op. Cit., p.10

profesional, producto precisamente de dicha incompetencia.

Sea este el momento para plantear la hipótesis -que sustenta nuestros esfuerzos de animación sociocultural- de que esta pobreza de la educación superior forma parte de una "invisible" intención de a-educar -que, en todo caso, estaría contenida en el currículum oculto-, que a su vez se vincula con otros fenómenos y realidades que van contra la identidad cultural. Uno de ellos, la invasión, consiste según Paulo Freire "en la penetración cultural que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión... la invasión cultural es siempre una violencia".<sup>111</sup> "La invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos está fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide". Por esta razón no puede existir el desarrollo socioeconómico en ninguna sociedad dual, refleja, invadida, dependiente de la sociedad metropolitana, pues es ésta quien decide los destinos de aquella. Por estas razones advierte Freire: "es necesario no confundir desarrollo con modernización. Esta en el fondo sólo interesa a la sociedad metropolitana".<sup>112</sup> Los subrayados son nuestros, y los hacemos pensando que todo este análisis freireano es aplicable a nuestro objeto de estudio -la universidad de Tabasco- y que, en todo caso, es extensivo a todos los niveles del sistema educativo nacional.

111.- Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.195

112.- *Ibidem*, pp.114, 115

¿De dónde resulta, por ejemplo, que en una institución de educación superior el tiempo, los recursos y las energías que requiere la actividad académica se dilapiden en un certamen de belleza como el "Señorita Universidad"? ¿Quién decide las acciones de las llamadas sociedades de alumnos? ¿Qué sentido tiene convertir un evento como la elección de una sociedad de alumnos -por naturaleza democrático- en un carnaval de dos semanas, en plena época final de un semestre? Responder estos interrogantes daría pie a un estudio completo, o por lo menos a otro capítulo, que no responde a la preocupación original de este trabajo. Pero sí son ubicables e interpretables en el lenguaje de nuestro autor cuando indica que "en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el sentido propio de la estructura. Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas (subyugados nuestros).<sup>113</sup> Esto es nítido en el caso de Tabasco: la Universidad entrega su autonomía a los designios del autoritarismo gubernamental; y, en su seno, la posibilidad de organización estudiantil se disuelve en el pan y circo auspiciado por las autoridades. En la escuela -argumenta Freire- "los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establezcan

-----  
113.- *Idea*, p. 106

en forma vertical. Y uno de esos preceptos es el de no pensar".<sup>114</sup> A cambio de no pensar y de garantizar con ello "paz y tranquilidad", cualquier prebenda o satisfacción es alcanzable en nuestra Universidad. Desde luego, ello va de la mano con otra realidad que exhiben Patricia Ducoing y otros profesores del Colegio de Pedagogía de la UNAM cuando afirman: "Una gran proporción del estudiantado, producto de una tradición escolarizada, es resistente a la adquisición de hábitos de estudio propios, así como de actitudes críticas ante los contenidos y las modalidades de enseñanza" (subrayados nuestros).<sup>115</sup> No es del caso extendernos en ejemplos y lamentaciones sobre estos aspectos que afectan la calidad de nuestra educación universitaria. Es preciso oponer resistencia a la indiferencia de que habla María del Pilar Jiménez y a la resistencia que señalan estos autores. De allí la sensatez de Francisco Gutiérrez cuando propone: "Una posición inteligente es enfrentarse al problema tratando de suscitar nuevas formas de aprendizaje y no perder tiempo en críticas estériles de una época ya desaparecida".<sup>116</sup> No hay que lamentar lo que pudo haber sido y no fue sino comprometerse con lo que puede ser, haciéndolo en el presente: tal es el sentido de nuestra praxis en el aula-cátedra de Metodología. A la invasión cultural oponemos un trabajo que, a nuestro modo de ver, forma parte de un proceso más amplio y complejo de resistencia cultural y de animación sociocultural para el cambio de la sociedad.

-----  
114.- *Ibid.*, p.107

115.- Ducoing, Patricia, et. al., *La formación en investigación*, fotocopia sin datos documentales, p.27

116.- Gutiérrez, *El lenguaje total*, p.38

Entendemos la resistencia cultural -guardando las debidas acomodaciones a las diferencias de tiempo y espacio en los términos que la plantea Amílcar Cabral, el revolucionario quineano: como una expresión de la cultura dominada. No tiene sentido alguno que un hombre, una mujer, un ser humano produzca, haga política y hasta combata en un frente de guerra "pero sin avanzar como ser inteligente, como el ser más importante que existe en la naturaleza, sin que él sienta que cada día aumentan en su cabeza tanto los conocimientos de su medio como los del mundo en general".<sup>117</sup> Ello implica que, al tiempo que se combate a las expresiones de invasión cultural y se eliminan los aspectos negativos de la propia cultura, en el ambiente se ha de crear una cultura nueva, basada también en las tradiciones propias pero respetando aquellas conquistas que hoy en día sirven al hombre en el mundo. Podemos, por ejemplo, combatir el lenguaje de la violencia que se difunde por el cine y la televisión, pero ello no significa que dejemos de emplear esos medios como recursos educativos o recreativos. En estas páginas hemos mencionado la experiencia de ver y analizar filmes como *La sociedad de los poetas muertos*, con los cuales pretendemos crear una nueva cultura del aprendizaje. Pensamos, con Amílcar Cabral, que la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, pues la ciencia y la tecnología deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre. Resistencia cultural, para nosotros, es poner alto a todo

-----  
117.- Cabral, Amílcar. "La resistencia cultural", en Varela B. Bildo, *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, pp.85-86

lo negativo que se trae como indiferencia o como resistencia a la formación de hábitos de pensar: es sembrar en el aula-cátedra una nueva cultura, en orden a recuperar una identidad que se pierde debido a la invasión cultural; y es, también, recuperar a futuro la inserción crítica de los profesionales en su sociedad.

En esta visión a futuro de nuestro quehacer, pensamos con Rafael Reygadas que los profesores universitarios podemos contribuir a un proceso social de acumulación de fuerzas que genere un nuevo bloque histórico que dirija intelectual y moralmente a la sociedad. Ello implica, dice el autor, dos aspectos: 1) La crítica de la cultura dominante: ésta plantea hacer de la ciencia una tarea de maquila intelectual de la tecnología que producen los países capitalistas centrales, de tal manera que los profesionales egresados de la universidad sean asalariados al servicio de los intereses de grupos muy pequeños y administradores de los nuevos procesos técnicos e ideológicos que exige hoy la acumulación de capital; criticar la cultura dominante implica criticar el rumbo del país, los perfiles profesionales, la investigación condicionada a intereses extra-universitarios, los perfiles curriculares obsoletos, las expectativas profesionales de que son portadores muchos estudiantes, en fin, las formas de decisión del rumbo de las universidades; 2) La construcción de una nueva cultura, valorando el pasado y en base a la congruencia, a la articulación intelectual, teórica y práctica, con los intereses de una verdadera independencia y de soberanía nacional. Esto es, atender los intereses de la sociedad en su conjunto y en especial de las clases subalternas, no sólo a largo sino también a mediano

y corto plazo: forjar prácticas profesionales alternativas, ligadas no sólo al desarrollo de las fuerzas productivas sino al cambio de las relaciones sociales de producción: prácticas universitarias orientadas a la transformación democrática del país: establecer condiciones de investigación para generar y usar la ciencia y la tecnología al servicio de prioridades nacionales establecidas por las grandes mayorías. Este esfuerzo de crear una nueva cultura -explica Reygadas- comprende a los avances científicos, a los destinatarios colectivos de los mismos, y a los hombres y mujeres que los realizan como sujetos en la historia.<sup>118</sup>

Todo esto que él propone tiene, desde luego, una lectura en los lenguajes de la resistencia cultural, de la comunicación educativa y de la animación sociocultural: todo esto apunta en el sentido de nuestra lucha por la creación de una nueva cultura universitaria, que no es otra cosa que defender la calidad de la educación en el ámbito específico de la universidad. En este mismo sentido va la reflexión del profesor Alberto Mendoza Morales, de la Universidad Industrial de Santander -Bucaramanga, Colombia-, en base al supuesto de que la calidad de una universidad depende de la calidad de sus profesores: estamos obligados -dice- a restituir a la universidad su papel de poder espiritual de la nación: ello exige la intervención de los universitarios en la vida corriente y cotidiana de la sociedad: la fuerza académica cumplirá en la universidad funciones que le son propias: debate de problemas cotidianos, investigación científica, producción de conocimiento, extensión universitaria, crítica del bagaje cultural heredado y

-----  
118.- Reygadas, Rafael, "Técnicos y procesos de formación de profesores", en *Perspectivas Docentes*, No.1, pp.1-8

proponición de innovaciones, entre otras: pero situarnos en tan alto grado nos exige a los profesores estudio, conocer el pasado, reflexionar el presente, indagar el mañana: en épocas de crisis -a las que no son ajenos Colombia y México, observamos el profesor tiene la opción de quedarse quieto o insurgir, aliado a la evolución, con papel protagónico y dinámico en medio de los acontecimientos en ebullición.<sup>119</sup>

Todas estas tareas -que en la UJAT no se cumplen, o se cumplen a medias, o se simula cumplir- constituyen también ámbitos de lucha por la calidad de la educación. Cuando, a mediados de 1984, participamos en la formulación del Proyecto de Excelencia y Superación Académica de esta Casa de Estudios, uno de los aspectos fundamentales que abordamos fue el sustento conceptual de aquella propuesta: fue entonces cuando planteamos el concepto de excelencia y superación académica, acorde con las realidades que conocíamos y con los lineamientos de política que enmarcaban su formulación. He aquí sus aspectos esenciales:

"Atención a la demanda y contribución al desarrollo constituyen un doble desafío para las instituciones universitarias en la medida en que suponen y exigen el equilibrio entre cantidad y calidad... la contribución al desarrollo de la sociedad debe partir de su adecuación de su desarrollo y crecimiento a las necesidades y exigencias del entorno social... y sólo en ese sentido se podrá evaluar... la calidad de su servicio a la sociedad...

"Desde el punto de vista de la magnitud, la excelencia

---

119.- Mendoza Morales, Alberto. Universidad: Pedagogía y Política, pp. 18 y 26

académica no se alcanza por la extensión de los conocimientos que un estudiante o profesor puedan acumular, sino más bien por la profundidad y la consistencia metodológica de dicho saber; no se trata, pues, de 'producir' profesionales con un océano de conocimientos pero con un centímetro de profundidad, sino de formar ciudadanos capacitados para participar consciente y activamente -mediante la aplicación del saber científico, tecnológico y humanístico- en la transformación de la sociedad en la cual están insertos...

"Ubicados en el tiempo y el espacio, la excelencia no constituye un propósito distante o por alcanzar en el largo plazo. Al contrario, la excelencia es el desafío cotidiano de realizar con calidad -en extensión y profundidad- el quehacer universitario... De allí que... exija el compromiso y la participación de todos los sectores que integran la comunidad universitaria -directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo- en la ejecución de la propuesta...

"Excelencia significa, pues, calidad, organización, disciplina, responsabilidad e idoneidad en el ejercicio cotidiano de la docencia, la investigación, la difusión cultural y la extensión universitaria, funciones estas que constituyen la razón de ser de la Universidad y, por tanto, el aspecto sustantivo de cualquier propuesta o acción encaminada a su superación y desarrollo".<sup>120</sup>

Siete años después, aquel Proyecto es poco menos que un documento olvidado -como ocurre en el estilo administrativo de nuestras universidades, copia fiel de lo que se hace en ámbito

-----  
120.- OJAY. Proyecto de Excelencia y Superación Académica, p.57

gubernamental-, pero la necesidad de la excelencia, es decir, de calidad en el quehacer universitario, sigue siendo desafío de hacer futuro desde el presente.

En toda sociedad global diferenciada -explica José Luis L. Aranguren- se da un cultural lag en virtud del cual ciertas partes, instituciones y organismos, grupos o individuos de ella, quedan rezagados, apegados a los valores recibidos, cerrados a toda posibilidad de evolución, en tanto que otros optan por los "valores emergentes". Cuando la crisis alcanza al aparato estatal mismo, éste, disimulando una actitud abiertamente política, preconiza una universidad incomunicada con la sociedad, que imparta una enseñanza, si no militantemente defensora de los valores tradicionales, por lo menos política y socialmente ascéptica, cerrada al mundo exterior sin contacto alguno con la realidad social en transición. Sólo una parte, la más juvenil espiritualmente del profesorado, y la porción activa y militante del cuerpo estudiantil, buscan a todo trance la comunicación entre la escuela y la sociedad, y apuesta, frente a los "valores tradicionales", por los "valores emergentes". A la escuela, a la universidad, parece corresponder, casi por naturaleza, el papel de avanzada cultural, de planta-piloto de la sociedad del porvenir, de fermento que ha de poner en movimiento la comunidad entera.<sup>121</sup> Esto, que sociológicamente es válido en otros contextos y políticamente significa una opción en busca de la calidad y del compromiso con el porvenir, en Tabasco ni tiene referentes en la realidad ni es opción entre la comunidad estudiantil y profesoral.

-----  
121.- Aranguren, Op. Cit. . pp.173-175

De allí el desafío de poner en común esta experiencia, con todo y sus limitaciones, a corto y mediano plazo, dispuestos a romper la incomunicación en el seno mismo de la Universidad. Es necesario, como propone Aranquren, ampliar los espacios colectivos de comunicación entre profesores y alumnos -y al interior de cada uno de estos sectores-, tanto en lo que se refiere a las relaciones interpersonales como en lo que respecta a la comunicación del mensaje docente y a la identificación con la Escuela o con la Universidad. Es decir, abrir el ámbito del trabajo aquí expuesto más allá de los grupos que semestralmente nos corresponde atender.

"El porvenir pertenece a quien sepa reunir, en la educación, las fuerzas de la crítica, de la participación democrática y de la imaginación, con los poderes de la organización operacional, científica y racional, a fin de utilizar los recursos latentes y las energías potenciales que residen en las capas profundas de los pueblos".<sup>122</sup> Este desafiar el porvenir tiene un sentido de transformación en Paulo Freire: "Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y humanística, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida".<sup>123</sup> Nuestra experiencia es una toma de partido por los valores emergentes; una apuesta por el porvenir; un compromiso con la educación para la liberación, en cuya base está la batalla por la calidad de nuestro quehacer educativo dentro y fuera del aula; es nuestro presente para engendrar futuros y utopías.

-----  
122.- UNESCO, Aprender a ser, p.222

123.- Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducation", en Aprender a ser, p.215

## CONCLUSIONES: LA UTOPIA EN EL SENO DE LA UNIVERSIDAD

A estas alturas, en el tiempo y el espacio, este reporte se perfila como un alto en el camino, como un hito y no como un corte: es una expresión del presente que nos ayuda a comprender el pasado reciente, pero es una clara proyección hacia el futuro. Se nos hace difícil abordar este apartado bajo el nombre de conclusiones: preferimos plantearlo como síntesis que reconstruya la totalidad de nuestra experiencia, y que a su vez proyecte futuros desarrollos teórico-metodológicos. Sea, pues, el momento de responder a la sugerencia de un alumno que nos recomendó escribir un libro que cubra los objetivos de la materia: aquí está la sistematización de nuestra experiencia, como devolución que alumnos, maestros y nosotros mismos habremos de ampliar y profundizar. Tal es la intención de este apartado, que desarrollamos en tres momentos: primero, un recuento de logros, de cara a los objetivos que nos propusimos; luego, la construcción que hicimos -cuando este trabajo andaba en pleno desarrollo- de la figura del maestro-ombudsman como defensor número uno del derecho que tienen los hombres y los pueblos a la calidad de la educación; y para terminar este tramo y poner un pie en el siguiente, algunas reflexiones en torno al concepto de utopía en el contexto del quehacer educativo.

### A.- LOS OBJETIVOS Y LOS LOGROS: UNA RELECTURA TEORICO-METODOLOGICA

Sea el lector de este trabajo quien evalúe la coherencia

entre el mismo y los objetivos que nos propusimos alcanzar. A nosotros como practicantes de esa difícil pero alentadora tarea que es la investigación-acción, nos corresponde ahora rescatar de la praxis lo que a nuestro juicio se ha vuelto realidad; de otra manera no tendría sentido el ejercicio de sistematizar esta experiencia.

Nos propusimos -en la justificación de este estudio- elaborar algunas reflexiones o recuperación teórico-metodológica, a manera de propuestas sobre el papel que debe jugar el profesor universitario como animador de los procesos de auto-aprendizaje y auto-formación del futuro profesional en cualquier área del conocimiento científico, de la tecnología o de la formación humanística. Aspiramos, pues, a que las observaciones y reflexiones del capítulo anterior contribuyan en el sentido de recuperación teórico metodológica, a la vez que proponemos -en este apartado- la figura del maestro-ombudsman y el desafío de la animación sociocultural como el camino hacia el logro de la utopía educativa. Estamos seguros de que nuestras propuestas no son inventos a posteriori sino producto de nuestra inserción teórico-práctica en la dinámica del aula cátedra como espacio de comunicación educativa. Por ello mismo, sostenemos la validez de la Investigación Directa y Participante, como técnica que nos ha permitido vivir, desde dentro, la realidad de la comunidad educativa universitaria; desde luego, en la medida que hemos aprovechado nuestro papel de maestro-coordiador para funcionar como observador participante de los procesos que se viven al interior de cada curso-taller de Metodología.

Como aspectos específicos, que recordamos en el ir y venir de la realidad a la teoría y de ésta nuevamente a la praxis, señalaremos sumariamente: el aprendizaje, por los alumnos, de las cuestiones fundamentales del método científico, de los pasos que se siguen y de las técnicas que se emplean en un trabajo de investigación documental; el reconocimiento, por ellos, del trabajo como medio por excelencia para el aprendizaje; la práctica, también por ellos, de la consulta hemerográfica, impulsada por nosotros como vehículo de comunicación educativa y de animación sociocultural; la diversificación de actividades en el contexto de la situación de aprendizaje: desde la lectura comentada hasta la explicación orientadora por parte del maestro-coordinador, pasando por la asistencia a conferencias magistrales, seminarios y eventos organizados dentro y fuera de la universidad, cine, teatro, recitales y exposiciones, la clase al aire libre, la clase en la biblioteca, la discusión de temas en equipos y el análisis de los mismos por todo el curso, entre otras: pero, sobre todo, la desmitificación del acto y el significado de evaluación, al convertir ésta en valoración de los productos de los alumnos, lejos -muy lejos- de la constatación memorística de supuestos saberes por medio de los llamados exámenes. Sea este el momento de indicar que hemos desterrado de nuestra materia la práctica de la exención: los propios alumnos han llegado a entender y aceptar que, siendo la meta final del semestre terminar una monografía sobre un determinado tema, es necesario avanzar -semana a semana- en su elaboración y, en consecuencia, no tiene sentido alguno interrumpir dicho trabajo -"exentar" se dice en nuestro argot-

porque el profesor juzga que van bien o muy bien. A nuestro modo de ver, estos aspectos constituyen la respuesta que ha tenido nuestra propuesta educativa: en esa respuesta se concreta, se plasma, la validez o no de nuestra propuesta. Ahí queda para la discusión.

Ahora bien, toda la riqueza de lo aquí expuesto -pero, en particular, de nuestro capítulo anterior- podemos releerla con el enfoque teórico-metodológico que propone Hugo Zemelman en su artículo **El estudio del presente y el diagnóstico**. Captar la realidad como presente -observa el autor- nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar el curso que seguirá. El contenido de cualquier problema de interés requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta, si se le quiere comprender en su especificidad. Los subrayados son nuestros y apuntan a vincular estas observaciones de Zemelman con su idea de que la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro: v. a la inversa, un proyecto de futuro se transforma en un modo de apropiación del presente.<sup>1</sup> Esto, en el lenguaje pedagógico de Francisco Gutiérrez -en **La educación como práctica política**- significa practicar hoy la educación que deseamos tener mañana; y, a la inversa, la idea que tenemos del mañana en materia educativa es nuestro modo de apropiación del presente educativo. Es lo que hemos intentado, como ejercicio teórico-metodológico y como práctica política, en el aula-cátedra de Metodología.

-----  
1.- Zemelman, Hugo. "El estudio del presente y el diagnóstico", en **Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente**, pp.15-16

Es necesario -indica Zemelman- pensar la realidad como una articulación, es decir, como una relación entre procesos. Una lectura articulada exige considerar, de forma abierta y crítica, cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran. La realidad es una totalidad dinámica entre niveles. De allí que sea necesario considerar algunas exigencias epistemológicas del presente, que según este autor son:

a) centrar el diagnóstico del presente en la exigencia de viabilidad; hay que reconocer opciones derivadas de un proyecto; en nuestro caso, atrevernos a ver nuestra praxis en el aquí y el ahora del aula-cátedra ha sido siempre una opción derivada de un proyecto de sociedad que animamos y es animado a la vez por aquella praxis; viable, subrayemos, es todo aquello que puede ser, y esta es una de las notas características de toda utopía como veremos en la última parte de estos apuntes; b) determinar el contexto especificador del contenido de los observables empíricos; en esta exposición -tanto al plantear nuestro marco teórico-conceptual y nuestra metodología, como en el recuento mismo de la respuesta que se ha obtenido a nuestra propuesta, y en el desarrollo mismo del capítulo anterior- resulta claro que nuestros observables empíricos -esas realidades mencionadas aquí y allá- no sólo forman parte de un contexto universitario local sino que en muchos casos expresan la realidad universitaria nacional y la problemática del sistema educativo en su conjunto; carecería de sentido, pues, ver nuestro objeto de estudio -la cátedra y la UJAT, si los sintetizamos al máximo- como una especie de insula carente de contexto especificador; c) el propósito es descubrir

bases sólidas de teorización, más que aplicar una teoría particular: los conceptos ordenadores cumplen la función de instrumentos de diagnóstico: ciertamente, a medida que vamos reuniendo la información de campo y a lo largo del trabajo de sistematización -ordenación y análisis- de la respuesta a nuestra propuesta, hemos ido descubriendo esas bases sólidas de teorización: hemos ampliado -como se habrá observado en el capítulo anterior- nuestras perspectivas teóricas para ver el objeto de estudio: y, ciertamente, conceptos ordenadores como diálogo, comunicación educativa, animación de la lectura, lectura del mundo, y muchos otros han cumplido en este ejercicio esa función de instrumentos de diagnóstico que indice Zemelman: sin ellos no sería posible la lectura articulada que él propone de los diferentes aspectos de la realidad, que en nuestro caso surgieron y surgen sin cesar en la medida que nos apropiamos del presente como praxis pero también como reflexión teórica: d) es necesario distinguir los observables de acuerdo con escalas de tiempo y espacio, con el fin de posibilitar la distinción entre micro y macroespacios: en efecto, para nosotros ha sido importante movernos en tiempos que van desde lo estrictamente semestral hasta la posibilidad de globalizar nuestra experiencia en 12 semestres y en espacios que van desde el micro-cosmos del aula-cátedra hasta la problemática general del sistema educativo, con especial referencia a la vida académica universitaria: es así como hemos observado las relaciones posibles entre el espacio y el tiempo, tanto de los sujetos sociales con quienes nos hemos involucrado como de los procesos estructurales que nos ha tocado vivir y

analizar; e) por último, hay que problematizar la realidad: la experiencia acumulada se debe contextualizar de tal forma que, al iniciar el análisis de un problema real e importante, sea posible avanzar en la reformulación del mismo como marco para la definición de políticas, mediante la identificación de sus relaciones con otros problemas o necesidades.<sup>2</sup> Las reflexiones de nuestro capítulo II van en este sentido: en efecto, y de cara a los objetivos mismos de este trabajo, hemos avanzado en la reformulación del problema en orden a dejarlo como propuesta teórico-metodológica susceptible de mejorar y desarrollar: y hemos identificado, sobre la marcha, sus relaciones con otros problemas o necesidades, que no nos hubiesen asaltado si no fuese por nuestra inserción en la teoría-praxis de la comunicación educativa y en ese proceso de animación sociocultural que busca la utopía de la calidad educativa. Uno de esos problemas, necesidades o asuntos -que surgió sobre la marcha misma de nuestro proyecto- es el de la perspectiva de la protección, defensa y promoción de los derechos humanos: a este asunto dedicamos nuestra reflexión en el siguiente apartado.

## B.- EL MAESTRO: ¿UNA SUERTE DE OMBUDSMAN? \*

Antes del pasado 16 de Octubre de 1989, fecha en que recibimos el número 674 de la revista Proceso, del 2 de Octubre,

2.- Idem, pp.20-22

\* El contenido de este apartado corresponde a la ponencia que, en noviembre de 1989, enviamos al Segundo Foro de Análisis sobre la Figura del Ombudsman y su difusión en México, que se efectuó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El artículo se acaba de publicar en el número 3 de Perspectivas Vocentes, de la UJAY. Por su relevancia, lo incluimos en esta parte de nuestro trabajo, con las debidas adaptaciones.

no nos habíamos ocupado de la figura del ombudsman -palabra de origen sueco que, en castellano, significa defensor del pueblo-. Fue el sentido de la convocatoria -análisis y difusión de la figura del ombudsman en el contexto de la transición de México al siglo XXI- lo que nos llevó, primero a plantear la hipótesis de que el maestro -cualquiera que sea su trinchera- constituye una suerte de ombudsman, y segundo a bucear en nuestra experiencia docente y entre los basamentos teórico-metodológicos de la misma, algunos elementos que nos permitiesen desarrollarla.

Presentamos aquí el resultado de esta pesquisa, que no es otra cosa que la sistematización de nuestra práctica docente desde la novedosa y comprometedora perspectiva de la protección, defensa y promoción de los derechos humanos.

#### 1.- La educación : un derecho humano

Una aproximación a la idea del maestro como alguien a quien compete el papel histórico, político y cultural de proteger a su pueblo nos impone ubicar las esferas donde tiene lugar su quehacer docente: el ámbito general de la sociedad; la esfera institucional del sistema educativo, y el microcosmos del aula, donde se da la cotidianidad del acto educativo. Es en esos tres niveles o espacios donde, a cada instante y a cada paso, se juega la calidad de la tarea educativa; donde se vive la contradicción entre quienes valoran dicha tarea como un proceso mecánico de transmisión de contenidos encaminado a la mera preparación de la fuerza de trabajo que requiere el aparato productivo de la

sociedad, y aquellos que la enfocan como un proceso de formación de seres humanos, orientado a liberar las potencialidades creadoras de la conciencia humana, para que los hombres se apropien del mundo que conocen y lo puedan transformar.

Recuperemos en este contexto, algunos planteamientos que sobre la educación como un derecho nos ofrece la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Entre sus considerandos, la Asamblea General de las Naciones Unidas señala que "se ha proclamado como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, libres del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias". Agradece que "los pueblos de las Naciones Unidas han afirmado su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y acelerar el nivel de vida dentro de un concepto amplio de libertad". Y proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos "como ideal común por el que los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones... promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades y aseguren... su reconocimiento y aplicación universales y efectivos".<sup>3</sup> El artículo 26 de la declaración plantea que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "la educación tendrá por

3.- Organización de Naciones Unidas, Asamblea General, Declaración Universal de los Derechos Humanos, en UNESCO, IV Comité Regional COVALMEX, Boletín, AÑO 4, No. 8, Villahermosa, Feb., May.-Dic. 1990

objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". En el artículo 27 se consagra el derecho de todo ser humano "a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten". En el 28 se advierte el derecho de toda persona "a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos". Y en el 29 se indica que toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad".

Cuestiones como la libertad de palabra y de creencias, la fe de los pueblos en los derechos fundamentales del hombre y su voluntad de promover el progreso social y elevar su nivel de vida, y el propósito -explícito en la Declaración- de promover mediante la enseñanza y la educación el respeto a estos derechos y libertades y asegurar su reconocimiento y aplicación, se constituyen en marco de referencia para el análisis de la educación como uno de esos derechos fundamentales y para plantear el quehacer educativo como uno de los espacios vitales -¿por qué no el principal?- donde se concreta el espíritu del artículo 28 de esa Declaración: es decir, como el orden social -tiempo espacio- donde los derechos fundamentales del hombre -la educación, uno de ellos- deben hacerse plenamente efectivos, a cada instante y a cada paso.

Estos dos asuntos -la educación como derecho y el quehacer

educativo como el espacio-tiempo por excelencia de la lucha por los derechos humanos- nos llevan a plantear la hipótesis de que el maestro -el educador, cualquiera que sea su trinchera- constituye una suerte de ombudsman; hipótesis que nos interesa analizar en el contexto de otros problemas que a su vez nos sirven de enfoque teórico-metodológico: en primer lugar la educación como un campo de la lucha de los pueblos por su identidad cultural; segundo, la transición hacia el siglo XXI como un proceso de lucha y construcción cultural que se inserta, a su vez, en el proceso de construcción de un hombre nuevo y de una nueva sociedad, y, por último, la educación y la cultura como la razón de ser del maestro, que le convierten, por eso mismo, en ese ombudsman que aquí proponemos: el defensor de la cultura o animador socio-cultural como protector del pueblo, no en el equivoco paternalista de quién haría por el pueblo, sino en el sentido político-pedagógico de quien toma partido frente a la realidad para denunciar la injusticia e involucrarse en su solución. Y es que en el terreno educativo-cultural sí que podemos examinar y encarar la injusticia como violación a los derechos fundamentales del ser humano.

## 2.- La educación: Un campo de lucha por la identidad cultural

Nuestra más reciente experiencia universitaria nos ha llevado a asumir el desafío teórico-práctico de plantear la cátedra como espacio de comunicación educativa en un proceso de animación socio-cultural. Ello implica una visión teórica del acto

educativo que rompe con los tradicionales esquemas de verticalidad que rigen las relaciones sociales dentro del aula; así como se rompe con el esquema emisor-mensaje-receptor también se descarta el esquema maestro-materia-alumno, en virtud de los cuales los actos de comunicación y educación se reducen a la mera transmisión de contenidos -mensajes o materias- y se viola la dignidad humana de los sujetos de dichos actos en la medida en que cada uno de ellos se cosifica y enajena; en la medida que se les prohíbe ser.

Esta ruptura implica, a su vez, dos esferas o ámbitos de confrontación: una, la esfera formal de lo institucional en cuyo contexto se libra la batalla cotidiana contra conceptos y prácticas -plan de estudios, programas de materia, exámenes, calificación- que inhiben la creatividad de maestros y alumnos en la medida que ellos no participan de dichas prácticas como sujetos, sino como ejecutores o recipientes de lo que otros "piensan": otra es la esfera de la identidad cultural, donde la cátedra se convierte en espacio de lucha contra todas las manifestaciones de invasión socio-cultural que distorsionan el papel de los actores del proceso educativo. En este segundo ámbito aquella distorsión consiste en ver a la universidad como club social y lugar de pasatiempo y no como una casa o centro de estudios adonde se asiste para crearse y recrearse como seres humanos en la práctica cotidiana de la inteligencia y del espíritu científico, en los campos de la docencia la investigación y el servicio a la sociedad de la cual forma parte la institución educativa.

Esta situación le plantea al docente la necesidad de tomar

partido por la universidad: de incitar al alumno a ubicarse en el medio universitario -cuestión que en el lenguaje administrativo corresponde a identificarse con la misión de la organización para la cual se trabaja-. Tales esfuerzos para ubicar al estudiante en la universidad se convierten, así, en un verdadero proceso de animación socio-cultural. Animar es dar vida, y el animador es un incitador de vida, afirma Ezequiel Ader-Eqq.<sup>4</sup> Si en los hechos culturales hay un estilo de vida, si en ellos hay elementos germinales o emergentes de la vida cultural del futuro, es preciso asumir la animación socio-cultural como el fomento a la participación de los alumnos en los procesos que tienen lugar en la universidad. Es preciso considerar lo educativo-cultural como un ámbito donde es posible ese fomento de la participación cultural y la vida asociativa. Y es necesario, en fin, asumir el acceso a la cultura no sólo en el sentido de adquirir saberes sino también como asunción de un estilo de vida que reconquiste la cotidianidad como ámbito de realización personal. Así entendida la animación socio-cultural, ese es el sentido que adquiere la ruptura que aquí asumimos tanto frente a aquello que inhibe el pleno desarrollo de las facultades y de la personalidad de alumnos y maestros como frente a todo lo que signifique invasión socio-cultural y, por tanto, distorsión de los espacios y los quehaceres educativos. Subrayemos: inhibir la creatividad y distorsionar la identidad cultural de un conglomerado social, constituye para nosotros un acto de violencia, una injusticia ante la cual se verque la figura del maestro ombudsman como defensor, promotor y

4.- Ader-Eqq. Metodología y práctica de la animación socio-cultural. p.290

constructor de la vida cultural del país y del mundo.

### 3.- La transición hacia el Siglo XXI: un proceso de construcción cultural

Sostenemos que el cambio de la sociedad pasa por una profunda revolución educativa y cultural, y ésta es la óptica con que fundamentamos la figura del maestro-ombudsman en el contexto de transición de la sociedad mexicana hacia el siglo XXI. Como estudiosos de las ciencias sociales, no somos ajenos a la estrecha vinculación de lo cultural con los aspectos históricos, jurídicos y políticos de dicho proceso de transición, pero nos acogemos respetuosos a escuchar y atender las reflexiones y propuestas de los especialistas en esos campos, con el mejor ánimo de incorporarlas a nuestra comprensión de la figura del ombudsman y a su consecuente difusión en nuestro ámbito educativo.

Una profunda revolución educativa y cultural no se explica por sí sola sino por su inserción en y su contribución al cambio radical de la sociedad. Esto nos obliga a poner en orden aquellos valores educativos y culturales que han sido trastocados y distorsionados y, en consecuencia, a luchar por la recuperación de las identidades deformadas o perdidas. Y esto implica el rescate del espacio académico como casa de estudios y de la misión de la universidad como formadora de seres humanos y no como simple maquiladora de fuerza de trabajo. A riesgo de parecer conservadores, asumimos la idea de revolución como la puesta en orden de una sociedad que está al revés.

Hemos convertido la cátedra de Metodología de la

Investigación -que pudiera ser cualquiera otra- en el espacio propicio de comunicación educativa donde impulsamos ese proceso de animación socio-cultural, que a la vez entendemos como el medio de ejecución de la tarea que nos imponemos en el párrafo anterior. Y es en este contexto de la cátedra donde hemos asumido e incitado la práctica de la lectura como un gran desafío, como el más valioso vehículo de animación. Hemos tenido que asumir, como lo propone Francisco Gutiérrez,<sup>5</sup> el papel de maestro-jardinero a quien -si pretende sembrar hoy para recoger frutos en los albores del siglo XXI- no le queda otra salida que la reflexión profunda sobre el sentido y la finalidad de su función educativa; reflexión que -subraya Gutiérrez- tiene que ser penetrante, radical y totalmente irrespetuosa de cuantos tabúes lo aprisionan al sistema: el plan de estudios, el programa de la materia, los exámenes y las calificaciones entre otros; y que, puntualizamos, debe ser refrendada en la vida cotidiana del aula si lo que nos proponemos es construir hoy la educación y la sociedad que deseamos disfrutar mañana. Esa profunda reflexión-acción encuentra en la práctica de la lectura el mejor aliado en la lucha contra la ignorancia, que es la condición por excelencia para alcanzar una libertad duradera y el pleno desarrollo de la personalidad. Que nadie se espante o avergüense por hablar de la lucha contra la ignorancia en un escrito que analiza los procesos educativos de la universidad; y menos porque se hable así en términos de protección y defensa de los derechos humanos. Es precisamente aquí y ahora cuando cabe plantearnos esa lucha contra la ignorancia en el seno

-----  
5.- Gutiérrez, La educación como praxis política, p.56

de la universidad. como la tarea que -vía la práctica de la lectura- le compete al maestro-ombudsman. Si el conocimiento es la mejor defensa del hombre, como lo advierte Aura Marina Bavaresco, ¿por qué no plantearnos la lectura del mundo -el conocimiento- como el camino por excelencia para ir al encuentro del siglo XXI? ¡Tarea de Quijotes! dirá el pesimista. Pero si el pesimista es un optimista bien informado, permitamos al maestro-ombudsman partir de esta realidad y construir, a partir de su siembra de hoy, la libertad y la dignidad de los mexicanos de la próxima centuria.

#### 4.- El maestro-ombudsman: jardinero de la educación y la cultura

¿Cuáles serán las características deseables de ese maestro afín a la figura del protector del pueblo? Si jardinero, como reza el diccionario, es la persona que cuida los jardines, y si por cuidar asumimos como sinónimo el verbo proteger, estamos de cara a una desafiante concepción del ombudsman: el jardinero de los pueblos, el cuidador de los derechos humanos. Y, entonces, el maestro-ombudsman resulta ser el cuidador-protector de los jardines de la educación y la cultura. Allí donde se forjan los hombres, allí donde se crea la cultura -lo que equivale a decir, en cualquier trinchera donde se encuentre el maestro: desde el más humilde jardín preescolar hasta el más disciplinado centro de investigación científica, tecnológica y humanística- el maestro ha de ser el número uno de los defensores de los derechos humanos. Defender el derecho a la educación es una cuestión que pasa por la

defensa irrestricta y radical de su calidad, misma que se puede expresar en las siguientes características del maestro-ombudsman.

a.- Su quehacer se debe fundar en una concepción de la educación como práctica de un humanismo científico, uno de cuyos componentes esenciales es la formación científica, técnica y cultural. La búsqueda de ese nuevo orden educativo, el humanismo científico, es tarea esencial que define el ser y el quehacer del docente. En esa dirección, la lucha contra la ignorancia es una permanente búsqueda y adquisición de conocimientos, que ejerce una poderosa acción formativa de la personalidad y despierta el espíritu crítico de los individuos. Fomentar la capacidad creadora e innovadora de los educandos-educadores es tarea que hace del educador-educando un despertador del pensamiento, un consejero-asesor, un interlocutor en la búsqueda de argumentos para comprender y transformar el mundo que les es común.

b.- El maestro trabaja en la satisfacción de una necesidad básica del ser humano, la educación. Pero dicha satisfacción no ha de limitarse a dotar al individuo de "haber" como se le dota de alimento, vestido, vivienda, y hasta de otros bienes no necesarios para su existencia. En un sentido más profundo y humano, se trata de formar hombres autónomos, libres, responsables y auténticos, capaces de significar y expresar el mundo donde viven en y con la satisfacción de sus necesidades. Significar y expresar el mundo, cuestionarlo, implica que la ciencia, la tecnología y la cultura sean elementos esenciales de toda empresa educativa, con el fin de que el individuo aprenda a dominar tanto las fuerzas naturales y productivas como las fuerzas sociales y, por tanto, a adquirir el

dominio de sí mismo, de sus elecciones y sus actos; en una palabra a **impregnarse del espíritu científico**. El hombre moderno sólo puede captar, comprender y transformar el universo donde está situado si se apropia las **claves del conocimiento científico**, mismas que puede encontrar más en la metodología científica que en la posesión de un acervo de conocimientos. Si el desarrollo social implica la adopción del espíritu científico, toda doctrina razonable de la educación ha de reconocer que su finalidad es formar a los hombres en ese espíritu científico, a partir de la investigación de soluciones a los problemas planteados por el medio natural y social.

c.- Desde el punto de vista epistemológico, hemos de afirmar que la pedagogía consiste en incitar al sujeto a organizar lo real en actos y pensamientos, y no simplemente en copiarlo. Como la facultad de reflexión no es innata en el hombre, el individuo aprende a pensar, a dominar las operaciones reflexivas. El pedagogo debe aprender a dirigir estos procesos y a controlar su desenvolvimiento, de tal manera que el aprendizaje individual se pueda valorar por la calidad de la relación que se establezca entre quien aprende y sus fuentes de conocimiento. Esto nos permite asumir la defensa abierta del aprendizaje como la resultante de la incitación que ejerce el maestro sobre los sujetos del conocimiento, muy lejos del estrecho concepto de enseñanza, que en su verticalidad deshumaniza tanto a los alumnos como al propio maestro. Es esta lucha por humanizar el acto educativo lo que pone en primer plano el estímulo a la construcción de aprendizajes como quehacer fundamental del maestro

ombudsman.

d.- Nuestro perfil del maestro-ombudsman lo concibe también como educador político, es decir, como un hombre que educa para la política. Si la política, en su más elemental sentido, consiste en tomar partido frente a la realidad, resulta que la función prioritaria de la escuela y del maestro es de orden político-social. Si pedagogía y política son partes inseparables del todo social, el maestro constituye la pieza clave de la acción político-pedagógica. Aquellos que dicen no hacer política practican de hecho la política de la sumisión, y gracias a su actitud acrítica y conformista funciona el sistema escolar, se preserva el estatu-quo y se transmiten y reproducen los valores dominantes en la sociedad. Lejos del partidarismo que no admite cabida en el aula-, el docente recobrará su dimensión educativa en la medida en que haga de su profesión una opción política: es decir, una toma de partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética y el bien común; y en esa medida asumirá consciente y comprometidamente su verdadero papel de defensor de la educación y la cultura como derechos inalienables de los seres humanos con quienes trabaja en la proximidades de una nueva centuria.

e.- En fin, el maestro-ombudsman es para nosotros un sembrador de semillas de libertad y democracia. El informe Aprender a ser : la educación del futuro formula la democracia como "el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir". Así concebida, la clave de una democracia reside en la educación y esto significa entonces que la educación debe ser el

ejercicio diario de la democracia para la construcción de la democracia. y entonces deviene la práctica política por excelencia. Esta práctica educativa excluye, por supuesto, los extremos del paternalismo -tolerancia- y del autoritarismo -prohibición-. Sólo en la libre opción de los sujetos se pueden dar su responsabilidad y compromiso con la libertad y la justicia como ideales de una sociedad democrática. Libertad y disciplina no son procesos antagónicos y por eso la disciplina para aprender en la libertad proviene de la convicción personal y de las exigencias de la vida grupal, factores éstos que ha de estimular nuestro maestro-ombudsman.

#### 5.- Acercar utopía y realidad

Estamos, pues, ante la utopía de construir hoy al hombre nuevo y a la nueva sociedad del siglo XXI. Los educadores estamos llamados a producir el acercamiento entre la utopía -el cambio deseado- y la realidad -nuestra praxis, aquí y ahora-. Como todo proyecto alternativo en educación debe contemplar el doble propósito de cambiar las estructuras sociales al tiempo que cambian los hombres, nuestras propuestas y prácticas educativas deben impulsar la concreción de un proyecto histórico nacional. Y como no hay una buena estrategia sin previsión utópica, es preciso mirar lejos si queremos actuar con resolución y prudencia. Los maestros debemos mirar más allá de nuestras aulas: aliar la creatividad y la disciplina libremente consentida de nuestros alumnos, y librar a fondo un rudo combate político, social y

cultural capaz de crear las condiciones objetivas para un nuevo orden de la educación.

Esta reflexión es un llamado al esfuerzo, a la imaginación creadora, a la audacia conceptual y política. Antes que enseñantes, los docentes debemos ser democráticos dentro y fuera de la institución escolar, y estimular los dos resortes fundamentales de la vida democrática: la capacidad crítica y la participación. Por ello hemos de convertir cada centro educativo en una comunidad democrática que se autodetermina en la libertad y la responsabilidad. En las aulas debemos generar las relaciones y el tipo de poder que deseamos para la sociedad futura.

La democracia debe ser una práctica diaria en la familia, la escuela, la comunidad y todas las instancias que conforman la estructura de la sociedad. Así lo hemos planteado en un reciente escrito que hemos propuesto en el seno de una sociedad de padres de familia, en el cual subrayamos que la democracia es un propósito al alcance de nuestras manos y que la única manera de aprenderla es practicándola a cada paso y cada instantes. Si, como dice Zorba el Griego, vivir es lanzarse a los problemas, estas páginas sobre la figura del Ombudsman tienen la vital intención de incorporar a su análisis y difusión nuestra concepción educativa y cultural del protector del pueblo en la perspectiva del año 2000. ¡Vaya problema!

#### C.- EL OMBUDSMAN EN LA UNIVERSIDAD: ¿UNA UTOPIA?

Hemos analizado, con Zemelman, su idea de que es necesario

pensar la realidad -el presente- desde la perspectiva de lo objetivamente posible. Y hemos creado la figura del maestro-ombudsman como parte de nuestra concepción educativa y cultural de la sociedad en la perspectiva del año 2000. Pero, ¿no estaremos, acaso, jugando a las utopías? Hemos visto en nuestra reflexión que, frente a quienes le a van los valores tradicionales nosotros apostamos a los valores emergentes: apostamos al futuro; pero el futuro está preñado de utopía; a su vez, la utopía está preñada de posibles; y, por todo ello, nos cabe destinar estas líneas finales al sentido teórico y práctico de nuestra utopía; o, lo que es lo mismo, al sentido utópico de nuestra teoría-praxis de la comunicación educativa.

Porque consideramos nuestra experiencia objetivamente posible de extender y profundizar, nos animamos a releer su sentido presente y futuro en el espléndido opúsculo de Adolfo Sánchez Vázquez La utopía de Don Quijote que apareció en el número 76 de la revista La Jornada Semanal. "Podemos encontrar en el Quijote -advierte la redacción de la revista-, incluso más allá de la intención del propio Cervantes, una visión utópica de la realidad, que parte de la crítica a un presente injusto y del deseo de transformarlo para acceder a una mejor forma de vida. Tal es la lectura que se propone en este original ensayo, en el que asimismo se nos recuerda la necesidad de recuperar el poder de las utopías".\* (subrayados nuestros). Con la venia de nuestros lectores, resumimos a continuación los aspectos más sobresalientes de la lectura del Quijote, que nos propone Sánchez Vázquez.

-----  
\* Glosa de la redacción de La Jornada Semanal al artículo de Sánchez Vázquez

El artículo empieza con la advertencia de que toda creación literaria muestra siempre la capacidad de dialogar con los lectores de otras sociedades y otros tiempos. Por ello, puede responder a sus preguntas en un interrogatorio inagotable. Así, cuando Heine -el poeta romántico amigo de Marx- pregunta por el significado de la locura de Don Quijote, lo encuentra en "querer introducir demasiado pronto el porvenir en el presente". A su turno, la pregunta de Sánchez Vazquez es: "¿podemos leer la novela de Cervantes como una utopía?"; y tiene sentido, desde el lado de la obra -aclara- porque "Don Quijote es, a lo largo de ella, un hombre de acción; lo que lo mueve a actuar es una utopía, y su comportamiento práctico, su modo de realizarla, es utópico"... "Ahora bien, desde el ángulo del sujeto, se trata de la pregunta que brota de un presente, el nuestro, en el que el pragmatismo, el eficientismo y el consumismo impuestos por la lógica de la acumulación capitalista y el fracaso histórico de los grandes proyectos de transformación social ponen en cuestión la necesidad y la vitalidad de las utopías". Preocupado por el destino de la utopía en nuestro tiempo -cuando, debido al desencanto, se busca sepultarla-, el autor toma el pulso a la obra de Cervantes y trata de ver lo que su lectura aporta a quienes están preocupados por su destino en nuestro tiempo. Al hablar del discurso y del comportamiento de Don Quijote, nuestro autor supone un concepto de utopía; y aclara que es el que se ve aplicado en un conjunto de obras al cual pertenecen las utopías más conocidas: las de Platón, en la Antiquedad griega; de Tomás Moro, Campanella y Bacon, en el Renacimiento; a las de Fourier, Owen y Cabet, en el siglo XIX; a

ellos -opone un pensamiento antiutópico como el de Aristóteles y Maquiavelo, ajustado a la manera de vivir de su época, o como el de Orwell en 1984, que prolonga y extrema en el futuro los rasgos más negativos del presente.

Enseguida, Sánchez Vázquez plantea, con base en las expresiones más conocidas de la mentalidad utópica -tanto en una caracterización suya como en las de tratadistas contemporáneos como Mannheim o Ricoeur-, los siguientes rasgos de la utopía:

1.- La utopía remite imaginativamente a una sociedad futura, inexistente hasta ahora; en el presente no hay lugar para ella.

2.- La utopía no es, pero debe ser; es asumida por sus autores y propuesta a sus lectores como valiosa y, por lo tanto, deseable.

3.- La utopía es valiosa y deseable por su contraste con lo real, cuyo valor rechaza y considera detestable. Toda utopía entraña una crítica de lo existente.

4.- La utopía no sólo marca un distanciamiento de lo existente sino también una alternativa imaginaria a sus males y carencias.

5.- La utopía expresa también el deseo, aspiración o voluntad, de realizar una alternativa; esto significa que la sociedad utópica, que se desea o aspira a realizar, se tiene por posible.

6.- Al tratar de realizar la utopía, se muestra la impotencia o imposibilidad de realizarla. Pero esta impotencia es absoluta en unas utopías, y relativa y condicionada en otras. El fracaso de hoy puede ser el éxito de mañana. El sueño, la ilusión presentes, pueden ser una realidad en el futuro; pueden ser, subraya el autor.

Hasta aquí los rasgos de la utopía. Pero Sánchez Vázquez agrega: "La utopía se hace necesaria cuando no se acepta lo que

en y, por lo tanto, se hace necesario trascenderlo... la utopía es subversiva. Subvierte lo real y abre una ventana a lo posible. Hay una incongruencia... entre lo posible y lo real, que se trata de superar trascendiendo lo real, transformándolo, para que lo posible encuentre su lugar en la realidad... Pero el fracaso de una utopía concreta no anula toda utopía...

"En suma, no hay 'fin de la utopía', como no hay 'fin de la historia'... Sólo quien se adapta a lo existente como un límite insalvable, y se siente satisfecho dentro de sus límites, puede renunciar a los sueños, aspiraciones o proyectos de subvertir y transformar -aunque sea imaginariamente- lo real: es decir a la utopía..

"En Don Quijote no sólo encontramos la crítica de lo existente, sino también la utopía que nace de ella con sus principios y valores... la percepción de lo que es lleva a la visión de lo que debe ser, y en lo que debe ser está la razón de que se critique lo que es... Su utopía... es la visión de un mundo ideal que debe realizarse, o de un pasado que debe ser restaurado. Lo ideal, la edad dorada, deben introducirse ahora y aquí...

"Para él su utopía no es sólo idea o sueño, sino aventura o acción... Se trata de convertir en realidad lo que para él es un claro sueño o un firme ideal... no se trata de 'pedir al cielo' -como hacen los religiosos- el bien de la tierra, sino de poner en ejecución lo que ellos piden, defendiéndolo...

"En suma, no se trata sólo de criticar lo que es, o soñar con lo que debe ser, sino de actuar para transformar lo real y realizar la utopía...

"Ahora bien, ¿significa esto que hay que renunciar a realizar toda utopía, a dejar a un lado fines y valores, aceptar el mundo como es, acomodarse a sus exigencias, y, en nombre de un realismo de vía estrecha, gritar '¡Basta ya de sueños!' '¡Basta ya de ideales!'; o, lo que es lo mismo: '¡Basta ya de utopías!'?...

"El fracaso de Don Quijote al realizar su utopía no significa el final de ella. La utopía sigue siendo una tarea a realizar...Lo que debe ser no puede quedar absorbido por lo que es. La topía no puede imponer su dominio hasta el punto de tragarse toda utopía...

"En conclusión, no se puede vivir sin metas, sueños, ilusiones o ideales; o sea, sin tratar de rebasar o trascender lo realmente existente. No se puede vivir, por tanto, sin utopías".<sup>6</sup>

En la presentación de esta experiencia nos referimos a una sociedad futura, inexistente hasta ahora; lo que debe ser lo hemos propuesto como valioso y deseable; hemos criticado lo existente, que muchas veces subrayamos detestable; hemos planteado, desde el presente, una alternativa de futuro para el aula-cátedra, la universidad y la educación; sostenemos como posibles nuestras utopías: la comunicación educativa, el estudiante con los pies en la tierra, el maestro comprometido con su camiseta de jardinero de la educación y la cultura, el maestro-ombudsman en suma; pensamos que nuestros sueños e ilusiones del presente pueden ser una realidad en el futuro... pueden ser; de lo contrario -lo hemos dicho ante nuestros alumnos- cambiaríamos de oficio. No aceptamos lo que hay y por eso buscamos trascenderlo. Partimos de la crítica

-----  
6.- Sánchez Vázquez, Adolfo, "La utopía de Don Quijote, en La Jornada Semanal, Nueva Época, No. 76, 25 de noviembre de 1990, pp.21-27

al presente injusto y deseamos transformarlo para acceder a una mejor forma de vida. Queremos introducir el futuro en el presente. Si lo hemos conseguido -en el aquí y el ahora que nos ha tocado como universitarios- corresponde al lector y a la historia constatarlo. Nosotros seguiremos.

#### D.- CONSIDERACIONES FINALES

En la base de toda experiencia alternativa en educación, -reconoce la UNESCO- hay una utopía: la construcción de una sociedad libre, abierta, soberana...<sup>7</sup> Y Carl R. Rogers nos desafía cuando observa que, ante la incertidumbre del descubrimiento -en alumnos y maestros, agregamos-, el único modo de descubrir si estas modalidades de acción -nuestra utopía y las bases de facilitación que dicho autor propone- son eficaces o adecuadas es correr el riesgo de ensayarlas.<sup>8</sup> No hay que perder el tiempo: hay que lanzarse a construir la utopía que está en la base de nuestra experiencia.

El futuro es, pues, nuestro proyecto educativo. Compartimos con Michel su idea de que están por inventarse, por descubrirse modelos de organización social que, en nombre de la construcción del futuro, no destruyan a las personas concretas del presente. La búsqueda de una nueva sociedad es, por tanto, la tarea educativa primordial. Deberíamos comenzar por aprender a mirar: porque mirar es aprender a prever, o sea anticipar el mundo que ya está

7.- UNESCO, Aprender a ser, p.97

8.- Rogers, Op. Cit., p.70

germinando ahora. Por ello, también, la experiencia de ser hombre en el pasado, en el presente y en el futuro, puede llegar a constituir el objeto de conocimiento de todo programa educativo. Es posible -subraya Michel- concebir la educación como una preparación para un mundo que aún no existe: el mundo del futuro. Y puntualiza: los "educadores" están muy lejos de llegar a ser guerrilleros... pero pueden serlo si realmente emprenden el camino de la liberación con métodos revolucionarios que, por lo menos, produzcan en los "educandos" deseos de aprender... aprender ¿qué? Realmente no importa tanto los contenidos cuanto el proceso pedagógico, didáctico, para llegar a adquirir conocimientos.... sobre el mundo.<sup>9</sup>

Incitar, animar y facilitar en los alumnos el deseo de aprender: he ahí nuestra utopía en pequeño; a mediano plazo, se perfila la lucha por extender y profundizar nuestra experiencia; la animación sociocultural -como el aprendizaje y la práctica del método científico- es tarea que compete a todo maestro y a todos los maestros. Esta experiencia es apenas una llamita que se enciende y que estamos dispuestos a oxigenar en el futuro inmediato. Pero, como una sola golondrina no hace verano, será necesario involucrar a muchos más para que pongan la camiseta del maestro-ombudsman, que es la de la revolución educativa y la del cambio de la sociedad. "Sin la fuerza del ejemplo -observa Carlos Díaz- nosotros no seremos capaces de enseñar nada". Si trabajamos por la autogestión y el autoaprendizaje, nuestra alternativa es

-----

9.- Michel, Por una revolución educativa, pp.45-51, 91, 97 y 121  
10.- Díaz, Manifiesto de la enseñanza libertaria, p.32

definir y asumir al educador como un servidor de la colectividad, en una comunidad donde, si se quiere crecer, hay que compartir.<sup>10</sup> Y a eso le llamamos nosotros ponerse la camiseta.

Pero este ponerse la camiseta -en las condiciones de trabajo aquí descritas, en las que priva el fenómeno de la incomunicación- implica, como lo advierte Carlos Castilla del Pino, una dialéctica de empuje y resistencia. Veamos:

"Allí donde la incomunicación existe, la dialéctica entre empuje y resistencia no puede resolverse en forma 'equilibrada'. Es perfectamente lógico que cuando se postula la reforma... empuje y resistencia pueden adoptar estas formas recuradas a que invita la aspiración a una mejora del sistema impugnada desde dentro" (subrayado del autor). Hasta aquí se refiere al reformismo, e incluso aclara que "frente al revolucionario que estando en el sistema propugna su transformación radical, es decir, actúa contra al sistema, el reformista actúa a su favor". "Pero en el caso de que tratamos -precisa, refiriéndose a lo que él propone como la forma práctica de la incomunicación protestada-, la aspiración a la comunicación se verifica por aquellos que la viven como necesidad radical, esto es, por aquellos que, aún en el sistema, no se sienten en él, o, cuando menos, aspiran a salir de él" (subrayado nuestro)...

"La protesta ha de estar indeclinablemente adecuada a la situación... Lo que hemos denominado madurez en la agresividad, la forma práctica de protesta, se detecta en el hacer adecuado, en todos los niveles, de este proceso que compone lo que se denomina acción política revolucionaria..."

"El 'realismo' de la acción verdaderamente práctica radica en su capacidad para operar con lo que hay, no con lo que debiera haber... la actitud realista advierte el carácter totalizador de la acción en apariencia parcial que es la inmediata reivindicación. Por eso la única forma de comunicación con el sistema, que imposibilita por su propia estructura y dinámica la comunicación, es la protesta total. Allí donde se detecte la necesidad... es exigitiva la respuesta protestativa con miras a la mutación global. La protesta deviene así en el único modo posible de comunicación dentro de un sistema hermético e inmovilista... estar en la realidad es ir a la raíz de la realidad misma... es sorprender a los hombres y las cosas en sus relaciones mediatas e inmediatas .. es interpretar retroactivamente ese momento final del proceso, que es la relación interhumana, en su dependencia inicial con las relaciones de producción...

"La aspiración a la comunicación se convierte así en aspiración a un cambio estructural que, de inmediato, opere de un modo radicalmente distinto para el ser humano".<sup>11</sup>

Nosotros, como lo sugiere Castilla del Pino, hemos procurado estar en la realidad; hemos operado con lo que hay, no con lo que debiera haber. Pero, en todo caso, mantenemos nuestra aspiración al cambio estructural de la sociedad, que pasa por un profundo cambio en la educación e implica aspirar a la comunicación.

En esa aspiración, compartimos la opinión pedagógica de Jesús Palacios González cuando compara nuestra tarea cotidiana con el trabajo de Sísifo, aquel personaje de la mitología griega que fue condenado, en los infiernos, a subir eternamente una pesada roca

por una empinada colina; antes de llegar a la cima, la enorme piedra rodaba y Sísifo tenía que reanudar la tarea. Dice Palacios: "Habría que distinguir, por un lado, entre los maestros que carecen de toda intencionalidad verdaderamente educativa y aquellos que luchan por una enseñanza cada vez mejor y más acorde con las necesidades reales de la sociedad, maestros que muchas veces realizan un auténtico trabajo de Sísifo en su lucha contra la inercia y la disfuncionalidad del aparato escolar".<sup>12</sup>

Hemos llevado a cuestras, como Sísifo, la carga académica que semestre a semestre nos impone reanudar la tarea. Pero, lejos de caer en la rutina o en la derrota, hemos convertido el quehacer en utopía: acaso nuestra experiencia sea el indicio de que sí se puede intentar hacer de la UJAT una Universidad -con mayúscula-; de que para ello, al interior del aula-cátedra, es perfectamente viable la práctica de la comunicación educativa como parte de un proceso de animación sociocultural; y de que sí se puede hacer de la educación una práctica política, una práctica de la libertad. La tarea más importante de todos nosotros es preparar el porvenir, señaló en alguna oportunidad el dirigente cubano Fidel Castro Ruz.<sup>13</sup>

-----  
11.- Castillo del Pino, Carlos, *La incomunicación*, pp.152. 150-159

12.- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, p.206

13.- Castro Ruz, Fidel, "Lo primero, el maestro", en *Educación y Revolución*, p.63

## BIBLIOGRAFIA

- Ander-Egg, Ezequiel, **Metodología y Práctica de la Animación Socio Cultural**, Buenos Aires, Humanitas, 1984. 336 pp.
- **Técnicas de Investigación Social**, 21 edición. 2a. impresión en México, México, El Ateneo, 1989, 506 pp.
- Aranguren, José Luis L., **La comunicación Humana**, Madrid, Tecnos, 1986, 256 pp.
- Bavaresco de Prieto, Aura Marina, **Las Técnicas de la Investigación**, 4a. ed., México, Grupo Editorial Iberoamérica, 1988, 302 pp.
- Becerra, Susana y Luis Lorenzano, "Observaciones para una sociología de la comunicación", en Fernández, Fátima y Margarita Yepes, **Comunicación y Teoría Social. Antología**, México, UNAM, 1984. pp. 170-210
- Castilla del Pino, Carlos, **La Incomunicación**, Barcelona, Nervos/ Península, 1981, 168 pp.
- Castro Ruz, Fidel, **Educación y Revolución**, 9a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1990, 172 pp.
- Díaz Barriga, Angel, **Currículum y evaluación escolar**, Buenos Aires, AIQUE-REI-IDEAS, 1990, 56 pp.
- Díaz, Carlos, **Manifiesto Libertario de la Enseñanza**, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1978, 64 pp.
- Faure, Edgar, et. al., **Aprender a Ser**, 2a. ed., Madrid, Alianza/ UNESCO, 1973, 430 pp.
- Ferry, Gilles, **Pedagogía y Psicología de los grupos**, Barcelona, Terra Nova, 1976, pp.25-32
- Freire, Paulo, **La Educación como Práctica de la Libertad**, 30a.ed., México, Siglo XXI, 1982, 152 pp.
- **La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación**, 6a. ed.. México, Siglo XXI, 1988, 176 pp.
- **Pedagogía del Oprimido**, 33a.ed., México, Siglo XXI, 1985, 248 pp.
- Gómezjara, Francisco, y Nicolás Ramírez **El Diseño de la Investigación social**, 2a.ed., México, Fontamara, 1987, 360pp.
- Gortari, Eli de, "Método del discurso científico, en **Metodología General y Métodos Especiales**, México, Oceano, 1985, pp.129-162

- Gutiérrez, Francisco, *El Lenguaje Total*, 5a. ed., Buenos Aires, Humanitas, 1982, 192 pp.
- *La Educación como Práctica Política*, México, Siglo XXI, 1984, 184 pp.
- Iglesias, Severo, *Principios del Método de la Investigación*, México, Tiempo y Obra, 1981, 364 pp.
- Ladrón de Guevara, Moisés, *La lectura*, México, SEP/El Caballito 1985, 160 pp.
- Makarenko, Anton S., *Banderas en las Torres*, 1a. ed., 3a. reimp., México, Ediciones de Cultura Popular, 1983, 484 pp.
- Mendoza, Alberto, *Universidad: Pedagogía y Política*, Bogotá, Tercer Mundo/Universidad de Los Andes, 1988, 148 pp.
- Michel, Guillermo, *Por una Revolución Educativa*, 2a. ed., México, Guernika, 1978, 176 pp.
- *Aprende a Aprender*, México, Trillas, 1986, 80 pp.
- Molina, Alicia, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP/El Caballito, 1985, 160 pp.
- Morgen, M. L., et. al., *La Sistematización de la Práctica*, Buenos Aires, Humanitas/CEIATS, 1988, 158 pp.
- Orozco, Luis Enrique, et. al., *¿La Universidad a la Deriva?*, Bogotá, Tercer Mundo/Universidad de Los Andes, 1988, 344 pp.
- Palacios Jesús, *La Cuestión Escolar*, 6a. Barcelona, Laia, 1984, 672 pp.
- Reyes, Reina, *¿Para qué Futuro Educamos?*, Montevideo, Ediciones Marcha, 1971, 144 pp.
- Rojas Soriano Raúl, *El Proceso de la Investigación Científica*, 3a. ed., 3a. reimpresión, México, Trillas, 1986, 152 pp.
- UNESCO, *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO, 1984, 412 pp.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, *Proyecto de Excelencia y Superación Académica: Hacia una Reforma de la Universidad*, 1985-1988, Villahermosa, UJAT, 1984, 216 pp.
- Varela Barraza, Hilda, *Cultura y Resistencia Cultural: una Lectura Política*, México, SEP/El Caballito, 1985, 160 pp.
- Zemelman, Hugo, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México, 1987, (Jornadas III), pp. 15-22

Zubizarreta, Armando F., *La Aventura del Trabajo Intelectual*, 2a.ed., 22a. reimpresión, México, SITESA, 1990, 200 pp.

#### HEMEROGRAFIA

- Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS), "La Educación en Colombia" (Informe Especial), en *Colombia Hoy Informa*, Bogotá, Colombia, Año XI, No.83, Septiembre 1990
- Ducping, Patricia, et.al., *La formación en la investigación*, fotocopia sin datos documentales, p.27
- Fuentes Molinar, Olac, "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El Caso de México", en *Crítica*, Universidad Autónoma de Puebla, No. 22-27, Puebla, Pue., Junio 1986
- Librería Mundial, *Lea y verá*, separador de libros editado en Bogotá, Colombia
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, IV Comité Regional, Boletín, Año 4, No. 8, Mayo-Diciembre 1990, Villahermosa, Tabasco
- Sabines, Jaime, Entrevista, *La Jornada*, 11 noviembre 1989, p.25
- Salazar Duque, Alfredo, *La animación sociocultural: un componente del desarrollo de la UJAT*, ponencia presentada en el Segundo Encuentro Estatal de Promotores Culturales, organizado por el Instituto de Cultura de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, Octubre 1987, Inédito
- Sánchez Vázquez, Adolfo, "La Utopía de Don Quijote", en *La Jornada Semanal*, Nueva Epoca, No.76, México, 25 Noviembre 1990, pp.21-27
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, *Universidad Futura*, Vol. 2, No. 5, México, Otoño 1990
- Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), *Perfiles Educativos*, México, varios números mencionados en este documento.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Unidad Centro, Oficina de Difusión Cultural, *La Pizarra* (Hoja volante de contenido pedagógico editada por Alfredo Salazar Duque), Nos. 1-4B, Enero 1987-Diciembre 1988, Villahermosa, Tabasco.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Dirección de Estudios y Servicios Educativos, *Perspectivas Docentes*, Nos. 1-4, Septiembre 1989-Junio 1991

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Casa-Escuela Santiago 1 de Salamanca, Escritos Colectivos de Muchos del Pueblo, Madrid, Editorial Popular, S.A., 1979, 104 pp.
- Díaz, Carlos, Manifiesto Libertario de la Enseñanza, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1978. 64pp.
- Díaz Barrige, Angel, Didáctica y Currículum, México, Ediciones Nuevomar, S.A. de C.V., 1984. 156pp.
- Estudios del Tercer Mundo, Comunicación, Vol. 3, No. 3, México, CEESTEM, 1980, 148pp.
- Faguet, Emilio, El Arte de Leer, México, Anamex, S.A. Distribuidora, 1987, 200pp.
- Fromm, Erich, ¿Tener o ser?, 6a. reimpression, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, 208pp.
- Hernández, Margarita, y Luis Miguel Valdivia, Makarenko y la educación Colectivista, México, Ed. SEP/El Caballito, 1985, 160pp.
- Latapi, Pablo, Política Educativa y Valores Nacionales, 5a. edición, México, Editorial Nueva Imagen, S.A., 1985, 236pp.
- Makarenko, Antón S., Poema Pedagógico, 4a. ed., 3a. reimp., México, Planeta, 1986, 576 pp.
- Manacorda, Mario, y Bogdan Suchodolski, La crisis de la educación, 4a. reimp., México, Ediciones de Cultura Popular, 1984, 156pp.
- Piccini, Mabel, y Ana María Nethol, Introducción a la pedagogía de la comunicación, México, Editorial Terra Nova, 1984, 112pp.
- Prieto Castillo, Daniel, Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa, México, Editorial Edicol, 1980, 216pp.
- Serrano, Rafael, El objeto de transformación y la educación, 1a. ed., México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Cuadernos de Formación de Profesores, 1982, 166pp.
- Snyders, Georges, La Actitud de Izquierda en Pedagogía, 2a. reimp., México, Ediciones de Cultura Popular, 1980, 64pp.
- Suchodolski, Bogdan, Fundamentos de Pedagogía Socialista, 3a. edición, Barcelona, Editorial Lara, 1976, 296pp.
- Torres Novoa, Carlos, Entrevistas con Paulo Freire, 2a. ed., México, Editorial Gernika, 1983, 112pp.
- Paulo Freire en América Latina, México, Editorial Gernika, 1979, 208 pp.