

El papel de la imaginación y las emociones en la investigación: una propuesta de análisis y de enseñanza de la investigación a nivel licenciatura.

Natalia Tenorio Tovar
natalia.tenorio@politicass.unam.mx

El presente trabajo surge como parte de mi experiencia como profesora de la materia de Metodología aplicada en las ciencias sociales I y II, en la que participan alumnos de cuarto y quinto semestre de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México.

Además, actualmente coordino un seminario de investigación dirigido a estudiantes que ya terminaron la Licenciatura pero no realizaron su proyecto de investigación o su tesis. Estas alumnas y alumnos cursaron todas las asignaturas metodológicas y seminarios temáticos de investigación pero por diferentes dificultades, que se relacionan con el tema que nos ocupa, no lograron en muchos casos plantear un problema de investigación.

Así pues, estas experiencias me han llevado a analizar los diferentes factores que se involucran tanto en la enseñanza de la metodología como en la interacción en clases y en las asesorías con las y los jóvenes investigadores que motivan o desalientan que realicen sus tesis y se gradúen.

A muy grandes rasgos, el objetivo principal de las materias de metodología es que los alumnos comprendan los componentes esenciales del proceso de investigación en ciencias sociales, con énfasis en la metodología sociológica; así como algunas técnicas de investigación cualitativa. Así mismo, es mi objetivo particular que los estudiantes comprendan en toda su complejidad, distinguiendo entre distintas posturas epistemológicas, y que adquieran los conocimientos, herramientas, habilidades, técnicas y teorías que serán la base de su desarrollo científico posterior.

En este trabajo, se busca analizar la investigación como una práctica social en la que intervienen una serie de actores (maestros, alumnos, diseñadores de contenidos, autores), tradiciones teóricas y metodológicas, grupos de trabajo y de pares en las universidades, para presentar un panorama sobre como las emociones, la imaginación y el interés personal pueden ser puntos fundamentales en el proceso de investigación, en la construcción del objeto de investigación y en la culminación con éxito de la tesis o proyecto terminal de investigación. Así mismo, se discutirán algunos puntos sobre la manera en la que la imaginación científica y las emociones del investigador participan en el proceso de investigación.

Investigar es un proceso complejo, que involucra una serie de decisiones y prácticas realizadas en un tiempo y espacio específico, por medio de las cuales conocemos. Dichas acciones y decisiones que conforman el investigar tienen un sentido, y están organizadas para lograr ciertos fines, ya sean éstos describir, analizar, explicar, comprender un objeto de estudio previamente construido. La investigación no es un proceso lineal y organizado de acuerdo a ciertos pasos. Más bien son nodos de acciones articuladas y recursivas que se proponen contestar una pregunta de investigación y construir un nuevo conocimiento (Piovani, 2005: 51-52). Lo que se quiere acentuar en este escrito es que además de lo mencionado anteriormente, la investigación tiene sin duda una carga emocional¹ importante.

¹ En la actualidad no existe un consenso sobre la definición de emoción y sentimiento ni sobre la diferencia entre ambos términos. Las emociones operan en muchos planos distintos: biológico-neurológico, conductual, cultural, estructural, simbólico y situacional. Las emociones se relacionan con pensamientos, comportamientos, interacciones y patrones de organización social (Turner, 2009: 341). Aunque existen diferencias culturales en la manera en la que se expresan e interpretan las emociones, está generalmente aceptado que existen emociones universales. Estas emociones son comúnmente llamadas primarias, aunque también se han utilizado otros términos para nombrarlas, como básicas o fundamentales. La idea es que estas emociones forman el núcleo del cual las demás emociones se derivan. Existe un consenso más o menos general en que las emociones primarias con la felicidad, el miedo, la ira y la tristeza (Turner y Stets, 2005: 11). Las emociones secundarias son, a semejanza de los colores, aquellas resultantes de la mezcla de emociones primarias. Las emociones secundarias son más complejas que las emociones primarias, y se piensa que se fueron desarrollando en el humano a través de un largo proceso evolutivo. Existe muchas clasificaciones de las emociones secundarias, por ejemplo, Robert Plutchik (1962, 1980, 2002) identifica como algunas de las emociones secundarias el orgullo (enojo + alegría), el amor o la amistad (alegría +

Las emociones como parte no solo del objeto de estudio de las ciencias sociales, sino como parte integral del proceso de investigación tiene una historia reciente. A partir de una conjunción de elementos, como la separación entre las ciencias naturales, las sociales y las humanidades y el surgimiento de los Estados nacionales, y gracias a la idea subyacente a éstos de que el conocimiento produce ganancias económicas o ventajas políticas, el conocimiento científico se fue forjando según una idea hegemónica caracterizada por el “autoritarismo en la división y articulación de los conocimientos” (Sánchez, 2016: 241). La ciencia y la cultura, como una esfera opuesta a la naturaleza, los instintos y las emociones, jugó un papel importante en la manera de concebir la ciencia, la investigación y el quehacer social.

Posteriormente se empieza a gestar en la historia de las ciencias sociales, a partir de la segunda mitad del siglo XX, lo que se ha llamado el giro afectivo, que tiene que ver con un cambio en cómo concebimos la producción del conocimiento sobre lo social que se basa o incluye los temas del estudio del afecto y la emoción (Enciso y Lara, 2014: 264). De esta manera, el giro hacia las emociones y el movimiento en la producción del conocimiento científico se relaciona íntimamente con la disolución de las dicotomías asociadas a dicha producción del conocimiento.

A partir del constructivismo vemos paulatinamente la inclusión de las emociones en las metodologías cualitativas. Las emociones pasan a ser un objeto de estudio válido, entendidas y sistematizadas, y no dejadas de lado como procesos irracionales. De la misma manera, las emociones son vistas como parte integral del proceso de investigación y de enseñanza de la metodología.

Sin embargo, la investigación es una actividad académica que muchas veces asociamos con ideas muy arraigadas sobre la necesidad de tener normas y convenciones. Podemos exagerar la aplicación de pasos sucesivos, lo que nos da aparente seguridad en la obtención de un buen resultado y la guía que

aceptación), la curiosidad (aceptación + sorpresa), intimidación (sorpresa + miedo), remordimiento (dolor + indignación).

necesitamos para ir avanzando desde la formulación de un problema hasta la presentación de un resultado. De esta manera, la actividad que podría (y debería, desde mi perspectiva) estar íntimamente ligada a la capacidad de imaginar e inventar, a menudo se convierte en una actividad mecánica de repetición de pasos.

Las clases de metodología de la investigación pueden fácilmente convertirse en un espacio para el dominio de ciertos procesos, aunque a veces el sentido y la utilidad de cada uno no estén firmemente comprendidos. En este sentido, y según la experiencia investigativa de cada profesor, se puede hacer mayor énfasis en la técnica que en la discusión.

Además de los contenidos de la asignatura, es importante fomentar la aptitud general para plantear y analizar problemas así como los principios generales para organizar y vincular saberes previos y nuevos, así como darles sentido (Morin, 1999: 23). La importancia de las asignaturas metodológicas se relaciona con la capacidad de preguntarse cuestiones sobre la vida social, interrogantes propias, y resolverlas con la combinación y confrontación de saberes.

El desarrollo del pensamiento crítico requiere que, durante el proceso de investigación el estudiante experimente, desarrolle sus propios caminos y ponga en práctica sus conocimientos. Todo investigador se enfrenta, en su práctica cotidiana, a las dudas sobre cómo proceder. La incertidumbre es parte integral del proceso de producir nuevos conocimientos, así como cierto grado de ansiedad. La investigación es también improvisación, ensayo y error, dudas y toma de decisiones.

Sin duda, la angustia y la incertidumbre son emociones que están presentes en el proceso de investigación, sobre todo para las y los alumnos de nivel licenciatura, que se enfrentan a sus primeras aproximaciones en la relación en una investigación que tiene como objetivo principal el dar a conocer una investigación y una narrativa científica propia.

El docente debe entonces estar atento al grado de incertidumbre que la materia provoca, si éste es muy alto puede resultar perjudicial, el estudiante puede abandonar la materia o no concluir su investigación. Por otro lado, si es muy bajo no habrá ningún desafío intelectual o de “desequilibrio cognitivo” necesario para mantener la motivación y un aprendizaje activo (Farías, 2005: 544). Es parte de la enseñanza y el aprendizaje la incomodidad en un grado saludable para aprender y descubrir.

Es pertinente pensar y difundir en el salón de clases que los avances científicos se deben también a factores relacionados con la pasión, la política, el carisma, el contexto social y cultural, y muchas veces el empeño personal y la suerte. La imaginación y la curiosidad es para la ciencia “el combustible del cohete que hace que se dispare el espíritu innovador. Eso es lo que mantiene viva a la ciencia” (García y Matkovic, 2012: 57). Las hipótesis no se crean con métodos, sino con imaginación científica y muchas veces con intuición. Los grandes científicos y pensadores sociales que han contribuido a la ciencia, además de estar en el momento y el lugar adecuado, se caracterizan no solo por ser inteligentes y estudiosos, buenos lectores y curiosos de su entorno, sino también muy creativos.

Retamozo retoma de Zemelman la idea de subjetividad epistémica para explicar cómo la investigación no se reduce a una serie de reglas y procesos cognitivos, “sino que responde a una noción mucho más amplia y compleja de la subjetividad humana y sus dimensiones éticas, del deseo, volitivas, corporales, emotivas, creativas, poéticas, además de las estrictamente cognitivas” (Retamozo, 2016: 215).

Si aceptamos que la investigación científica tienen un buen componentes de imaginación, intuición y emociones, y muy poco con los recetarios, como docentes enfrentamos otros más diversos desafíos. Además de enseñar sobre métodos y técnicas, tendremos que reflexionar junto con las y los estudiantes sobre los criterios empleados para decidir qué es correcto o incorrecto al investigar, y sobre el porqué se investiga algo; es pues una provocación a reflexionar sobre nuestras creencias sobre la educación, el saber y la razón (Farías, 2005: 534).

Percibir las relaciones que se establecen entre los individuos y las sociedades a las que pertenecen, la biografía de cada quien y la historia como procesos de largo alcance, el yo particular y el mundo en el que habita.

Los cambios acelerados y estructurales, en un mundo en el que cada vez es más complicado orientarse de acuerdo con valores que den sentido y orienten las acciones.

No se trata únicamente de contar con la información necesaria, sino también es de suma importancia tener una “cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás esté ocurriendo dentro de ellos” (Wright Mills, 2003: 25). Esta cualidad es nombrada por Wright Mills imaginación sociológica y se relaciona con la capacidad de poder pensar las cosas en relación con sus procesos históricos amplios y comprender los significados tanto interiores como externos que tienen dichos procesos para los individuos. La imaginación sociológica es entonces esta capacidad de articular las dos perspectivas, lo macro y lo micro, lo público y lo privado, lo individual biográfico con el acontecer histórico social.

Reconocer las posibilidades que se presentan, encadenar biografía e historia, formular las preguntas de investigación imaginativamente. Este autor propone tres tipos de preguntas que contribuyen a estimular esta cualidad mental, la imaginación sociológica:

1. Preguntarnos sobre la estructura particular de la sociedad, sus componentes esenciales y las maneras en las que éstos se relacionan entre sí.
- 2.Cuál es el lugar de esta sociedad en la historia, cómo va cambiando y cómo afecta el rasgo particular que estamos examinando el proceso histórico.
3. Cómo son los hombres y las mujeres que habitan y construyen la sociedad que estamos examinando (Wright Mills, 2003: 26).

Vemos entonces que la imaginación sociológica, y la imaginación científica en general, apunta a la combinación de ideas. Para construir una pregunta de investigación, un objeto o una hipótesis de trabajo necesitamos reunir distintas ideas tomadas de diferentes espacios o ramas de las disciplinas. Por lo tanto, el investigador debería ser una persona científicamente letrada. Es decir, conocer lo suficiente de los desarrollos de las ciencias sociales, no limitarse al campo de los expertos o teorías de moda, y conocer también sobre el mundo social. Ayuda sin duda la literatura, el cine, la música, los estímulos culturales y artísticos de cualquier índole, las pláticas callejeras y el recorrer las ciudades.

Una vez que tenemos una idea, o un grupo de ideas, es necesario transformarla en una pregunta de investigación. Toda idea creativa necesita de un diseño y de un esfuerzo sostenido para su implementación. Es casi imprescindible que la pregunta resulte de interés para el científico, ya que si no difícilmente se sentirá atraído por la búsqueda de una respuesta. Las ideas interesantes y las preguntas en busca de buenas respuestas ayudan a los científicos sociales a llegar a la meta.

Siendo un proceso que implica varios pasos, actividades, prácticas, conocimientos previos, habilidades de distintos tipos y además la necesidad de estar interesado y emocionado por el hecho de investigar, los docentes enfrentamos en el aula dificultades de distinta índole.

Al respecto, Farías identifica tres dificultades centrales que enfrentamos los docentes en la enseñanza de la investigación: a) la excesiva racionalización de los momentos y procesos que llevamos a cabo para investigar; b) la dificultad para articular la epistemología, el método y la técnica; y c) las interferencias o problemáticas burocráticas que enfrentamos según nuestros contextos institucionales particulares (Farías, 2005: 537). Enfrentamos además, la necesidad de incorporar a nuestro enfoque didáctico y al diseño de las sesiones de acompañamiento de los tesisistas, la necesidad de potenciar los procesos imaginativos y creativos que les permitan llevar a cabo buenas investigaciones sociales.

La burocracia puede ser en muchos casos un contexto muy poco propicio para el avance científico y el éxito como investigadores de profesores y alumnos. La ciencia social, nos dice Wright Mills se opone “a un conjunto de técnicas burocráticas que impiden la investigación social con sus pretensiones metodológicas, que congestionan el trabajo con conceptos oscurantistas o que lo trivializan interesándose en pequeños problemas sin relación con los problemas públicamente importantes” (2003: 39).

Como se mencionó anteriormente, enseñar metodología no significa solamente enseñar una serie de pasos que deben seguirse de idéntica manera, sino más bien el enseñar a pensar, o el facilitar el ambiente adecuado para que los estudiantes lo hagan. Realizar estas prácticas requieren de actuaciones específicas por parte del profesorado, de un cambio de actitud frente a la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de manera que éstos puedan elaborar sus propios pensamientos, ser reflexivos, poner énfasis en el procesos de aprendizaje y no sólo en sus resultados y tener cierta participación en los contenidos y materiales del curso.

Así mismo, las estrategias de enseñanza deben permitir la presentación de los aprendizajes de manera contextualizada. Los aprendizajes no pueden construirse alejados de las características de los estudiantes y de sus contextos inmediatos. Respetar el propio estilo de cada alumna y alumno, reconocer las diferencias individuales de cada uno y el rol activo en la construcción del conocimiento. Ambos procesos, el externo del contexto como el interno de cada estudiante, vinculados, funcionan como desencadenantes de los aprendizajes que no se han adquirido completamente o aquellos con los que el alumno no ha podido establecer relaciones. Vigotsky (1996) lo definió como la zona de próximo desarrollo. Esta postura sobre el aprendizaje se refiere a grandes rasgos a que, primero existe una relación entre aprendizaje y desarrollo; segundo, cuando las personas están en un grado escolar específico, dicha relación tienen una configuración particular.

La zona de próximo desarrollo es un concepto originalmente planteado para explicar los procesos de aprendizaje que se dan en los niños cuando entran a la escuela por primera vez. Pero es de utilidad para comprender la vinculación de los saberes previos y del sentido común, con la consecución de conocimientos universitarios, como los que enseñamos en metodología. Cuando los alumnos cursan la Universidad ya tienen una serie de conocimientos previos sobre las tareas que se le pedirán sistematizar en el salón de clases, aunque ambos sean de diferente índole, los primeros se basan en la práctica cotidiana, los segundos en la asimilación de los métodos del conocimiento científico.

Además, esta idea implica que el nivel evolutivo o de desarrollo de las capacidades mentales supone que tenemos estadios específicos en los que ya podemos solucionar ciertos problemas de pensamiento, cada vez más complejos. Por lo que, cuando se está enseñando un tema o a resolver un problema en el aula, se le plantean diferentes tipos de evaluación a los estudiantes para saber si han aprendido el contenido, es decir, si pueden resolver el problema por sí mismos y llegar a una respuesta propia. Si el alumno no es capaz de llegar a soluciones a problemas por sí mismo y dicha solución no la elabora de manera independiente, dicha solución no se considera indicativa de su capacidad mental. Entonces, lo que se propone es echar mano de los conocimientos prácticos y escolares previos, para lograr que transite por la zona de próximo desarrollo.

Por lo tanto, si encargamos a los estudiantes plantear un problema de investigación o una hipótesis y no pueden hacerlo por sí mismos, podemos apelar a la zona de desarrollo próximo, es decir, está en ellos la capacidad de investigar porque lo han hecho en la vida práctica, han planteado preguntas relevantes para ellos y han resultado problemas complejos, solo no lo saben hacer de acuerdo al método científico, sea éste cual sea; de esta manera, la zona de desarrollo próximo es aquella en la que tienen la capacidad mental y los conocimientos para hacerlo, pero la unión entre esto, no se ha presentado. En pocas palabras, con la ayuda del profesor están aprendiendo la elaboración de dicho problema de investigación o de la hipótesis se encuentra en la zona de desarrollo próximo.

El papel del docente es entonces ayudarlos a unir los dos tipos de conocimientos para que el aprendizaje se produzca de una manera significativa. Además, es propuesta específica de este trabajo, señalar la importancia no solo de impartir los conocimientos escolares y unirlos con los conocimientos no escolares de los estudiantes, esto es, recurrir a los saberes prácticos y a las experiencias previas, contextualizados. Es fundamental apelar a la curiosidad, estimular la imaginación, introducir la duda y aminorar la incertidumbre y la angustia que el no saber algo provoca, para que el alumno aprenda a aprender y aprenda a investigar. Es necesario tomar en cuenta el componente cognitivo, pero también el afectivo de la enseñanza.

Proponemos que ese gran paso de transitar por la zona de desarrollo próximo está impulsado (o en el peor de los casos limitado o impedido) por las emociones que investigar suscita, por la capacidad de imaginar preguntas y soluciones, por la intuición, por el gusto personal y la pasión por la ciencia y el conocimiento, por el compromiso y la alerta constante de que al final de la tesis la recompensa no es solo un grado universitario, sino la satisfacción de haber elaborado algo nuevo, un conocimiento que antes no existía.

Nosotros, como profesores, tenemos la capacidad y la obligación de acompañar a las y los alumnos en esta gran aventura que investigar significa.

Referencias

Enciso Domínguez, Giazú y Alí Lara (2004) "Emociones y ciencias sociales en el siglo XX: la precuela del giro afectivo" en Athenea Digital, 14 (1).

Farías, Levy (2005) "Por un giro reflexivo en la enseñanza de la metodología". Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología, Vol. 14 No. 4.

García Marina y Laura Matkovic (2012) "El poder de la imaginación y la creatividad para hacer ciencia". Revista Química Viva, No. 1, año 11, Buenos Aires.

Morin, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Plutchik, Robert (1962) "The emotions: facts, theories and a new model", New York, Random House. Plutchik, Robert (1980) *Emotions: the psychoemotional synthesis*, New York, Harper and Row. Plutchik, Robert (2002) "The nature of emotions", *American Scientist*: 89, 344-350.

Retamozo, Martín (2016) "Subjetividad, objeto y proyecto: apuntes críticos para la elaboración de tesis" en *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* Tomo IV, Carlos Gallegos Elías, Antonio Mejía Martínez, Yolanda Paredes Vilchiz (Coordinadores) UNAM, RedMet, México.

Sánchez Noriega, María de los Ángeles (2016) "Los sentimientos en la construcción de investigaciones: Aristóteles, Weber y Marx" en *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* Tomo IV, Carlos Gallegos Elías, Antonio Mejía Martínez, Yolanda Paredes Vilchiz (Coordinadores) UNAM, RedMet, México.

Turner, Jonathan (2009) "The sociology of emotions: basic theoretical arguments", *Emotion Review*, Vol. 1 No. 4.

Turner, Jonathan y Jan Stets (2005) *The sociology of emotions*, Cambridge University Press, New York.

Vigotsky, Lev (1978) "Interacción entre aprendizaje y desarrollo" en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona.

Wright Mills, C. (2003) *La imaginación sociológica*. FCE, México.