

UNA APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCOLAR EN LOS POSGRADUANTES EN EDUCACIÓN.

PRÁCTICAS Y RIESGOS EN DOS UNIVERSIDADES DE HIDALGO

Armando Ulises Cerón Martínez*
Yuma Ramos Capistrán*

RESUMEN

El papel que juegan los programas de posgrado en la actualidad es relevante debido a que son objeto de evaluación, devaluación o desatención en las luchas sociales. En efecto, si reparamos en la perspectiva intersubjetiva de los participantes de los mismos se encontrará que hay un proceso de inversión de tiempo y trabajo vital porque se cree que los beneficios a obtener valen la pena; y desde la perspectiva social es innegable que el gran esfuerzo por alcanzar los “indicadores” de calidad son un factor importante para el ingreso y la permanencia en los diversos mecanismos de soporte (sobre todo económico) del tipo del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del CONACYT o del PROMEP. En este marco es que en los últimos años es notorio el incremento en número de Programas de Posgrado en las diferentes instituciones de Educación Superior, así como también han aumentado los consumidores de este bien cultural, pues cada vez es notorio que se exige más que el grado de una profesión a nivel licenciatura, lo que orilla a sus portadores a agregarle un plus con los estudios de posgrado.

De manera particular, los posgrados en Educación son un caso especial debido a la gran cantidad de aspirantes con orígenes y prácticas educativas tan disímbolas (se pueden encontrar educadoras de preescolar, educadores del deporte, ingenieros en computación, profesores de idiomas extranjeros, psicólogos, etc.). Con base en ello se puede preguntar, ¿qué tipo de posgraduante se está formado en las áreas de educación? En este programa de investigación se ha partido del supuesto de que, en el mejor de los casos se forman “buenos estudiantes”, no

Licenciado en Sociología por la UNAM, Maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM y Doctor en Pedagogía por la UNAM. Docente Investigador de ICSHu, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. aceron@uaeh.edu.mx

² Licenciada en Educación Preescolar y estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. lucecitayumis@hotmail.com

necesariamente investigadores, pues la disposición que se produce es más escolarizada y escolarizante antes que de investigación debido a las condiciones objetivas en las que operan los Posgrados en Educación en la UAEH y en la UPNH. Se presentan unos avances de las primeras observaciones sistematizadas en los universos propuestos.

ABSTRACT

The role that postgraduate programs play at present is excellent because they are object of evaluation, devaluation or disregard in social fights. Indeed, if we consider the inter-subjective perspective of the participants of the same we will find that there is a process of time and vital work investment because it is believed that the benefits to be obtained are worth the pain; and from the social perspective it is undeniable that the great effort to reach the “indicators” of quality are an important factor for the entrance and the permanence in the diverse mechanisms of support (mainly economic) of the type of the National Program of Postgraduate of Quality (PNPC) of the CONACYT or the PROMEP. In this frame, it is notorious the increase in number of Postgraduate Programs in the last years in different institutions of Higher Education Institutions, as well as the number of consumers of this cultural benefit have increased, because every time it is well-known that more than the degree of a professional degree is demanded, which borders his carriers to add an extra him with the postgraduate studies.

In a particular way, Postgraduates in Education are a special case due to the great amount of candidates with origin and educational practices as different (pre-school, sports, engineers in computation, foreign languages, psychologists, etc. can be found in these groups). Based on this it is possible to ask, what type of postgraduate is being formed in the Education areas? In this research program we have started from the assumption that, in the best of the cases “good students are formed” not necessarily investigators, because the disposition that takes place is more schooling than of investigation, due to the objective conditions in which Postgraduate in Education Programs operate at UAEH and the UPNH. Advances of the first systematized observations in the proposed universes are presented.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué se suelen considerar como poco exitosos los seminarios de tesis, de investigación, de metodología, etc.? ¿Con qué autoridad moral un agente social que no se dedica a la investigación puede dictaminar en tales seminarios y talleres la viabilidad o no de un proyecto de investigación? A la par de esto, ¿es posible una pedagogía de la investigación en tanto que ésta es un oficio práctico, en estado incorporado por sus practicantes, antes que una profesión?

Si el objetivo general de los posgrados en México (aunque no de todos) es formar investigadores, y la manera de alcanzar tal meta consiste en que el estudiante pase por un proceso formativo en el marco de prácticas escolares institucionalizadas y reconocidas para ello, entregando un trabajo recepcional escrito denominado “tesis”, como producto final, defendido oralmente ante un sínodo de expertos, entonces lo que cabría preguntarse es si tal producto aceptado y aprobado ha cubierto las expectativas de orientación investigativa (de orden científico) o más bien lo que ha cubierto son las exigencias y expectativas academicistas de los profesores, propias del orden escolar. Cabría también preguntarse si los procesos institucionales de los posgrados tal como se practican son suficientes para producir a la vez

la disposición a la investigación propiamente científica, o bien, qué tipo de disposición se ha formado, si es que alguna se ha formado. En el trabajo se alude a las experiencias adquiridas en mi formación personal y laboral en la UAM, la UNAM, la FES Aragón, el Politécnico, la Universidad la Salle México y la Universidad del Tepeyac, y más particularmente en la UAEH y en la UPN Hidalgo en donde actualmente se realiza la investigación.

METODOLOGÍA

Un enfoque relacional (Bourdieu, 1995) se considera el pertinente para el tipo de estudio propuesto. Las relaciones consideradas para su análisis son:

- a) Entre las entidades empíricas en su dimensión social (estudiantes, egresados, docentes y administrativos de los posgrados).
- b) Entre conceptos y categorías (dimensión teórica de la *Economía de las Prácticas Sociales*).
- c) Entre el universo empírico y una cultura teórica (dimensión metodológica e instrumental).
- d) Entre el investigador y su objeto de estudio (dimensión epistemológica).

Tres momentos de análisis:

El enfoque relacional propiamente dicho propone tres momentos clave para la investigación científica sólida (*Íbid*).

1. Establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las diferentes posiciones que compiten en el campo; en otros términos esto significa reconocer que los agentes participantes de un campo están allí con independencia de su voluntad, e implica concebir que ocupar una posición social es resultado de la distribución desigual entre las propiedades o capitales más efectivos en ese espacio social determinado, más allá de toda buena voluntad personal (Bourdieu, 200).
2. Detectar la posición del campo en cuestión, en relación con el campo de poder; esto es reconocer las condiciones macrosociales en las que se juega el campo que nos llama la atención. En este universo particular significa rescatar la relación entre el campo de la educación superior en su modalidad de posgrado con las instancias ligadas al Estado, detentor por excelencia de la violencia legítima, a través de organismos como la Secretaría de Educación Pública o como el CONACYT.
3. Analizar los *habitus* de los agentes adquiridos por la exposición relativamente prolongada a ciertas condiciones externas. Aquí se rescatan las disposiciones de los agentes sociales, así como sus diferentes puntos de vista, que a fin de cuentas no son sino la visión que alguien tiene según la posición ocupada en el espacio social (Bourdieu, 999).

En tanto que está en proceso de construcción, el estudio echa mano de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en donde el acceso empírico se ha ido realizando por medio de acercamientos con el uso de entrevistas, informantes clave, registros de audio y charlas informales, así como de un cuestionario que se ha ido sistematizando sobre la marcha, y que se conjugarán con la búsqueda de material de archivo. No obstante su proceso de construcción, ya es posible visualizar algunos hallazgos que en breve comparto.

La investigación en el posgrado como proceso escolarizado y escolarizante.

Los seminarios de investigación de las áreas teórico-metodológicas, tienden a encaminar e iniciar al estudiante, al menos en el discurso formal, en el proceso de la investigación sistemática propia de la ciencia, en donde se adquieren (también idealmente) las bases para la práctica de la investigación, cuyo trabajo definitivo es el informe de resultados, y tienen la peculiaridad de constituirse en un punto intermedio entre el campo propiamente científico y el campo escolar.

Sin embargo, el carácter transitorio y obligatorio, impuesto por la lógica escolar en la que se insertan tales seminarios, hace que de reiterada manera se endosen ficciones y problemas propiamente escolares como si fuesen verdaderos problemas científicos. Por ejemplo, las dicotomías excluyentes entre las posturas micro/macro, estadístico/etnográfico, objetivo/subjetivo, cuantitativo/cualitativo, por mencionar algunas, son asumidas como si fueran parte de un serio debate científico, siendo en realidad el principal insumo de las mentes profesorales, ficciones que son producto de la división social del trabajo intelectual entre académicos e investigadores (Bourdieu, 2003).

En otras palabras y para ser más claro, los esquemas y disposiciones propiamente profesorales, al hallar en el marco de las instituciones educativas las condiciones objetivas externas de las que son producto, se activan para transmitir en los oyentes, no un *habitus científico*, propio del investigador, sino un *habitus escolarizado y escolarizante*, que tiende a reproducir la lógica escolar pero no la científica aún cuando se haga uso del lenguaje y las herramientas científicas.

En términos de un *ethos* profesional, al principio de este escrito hice una pregunta: ¿con qué autoridad moral, una persona que no se dedica a la investigación científica puede enjuiciar los trabajos y prácticas escolares que intentan acceder a las prácticas científicas? Ciertamente no hay autoridad moral, pero sí pedagógica. El tipo de relación social ejercida en el marco de la institución escolar es asimétrica, en donde el docente está social y simbólicamente ubicado por encima del educando, relación que al ser asumida entre los participantes privilegia en estado práctico

el juicio y las prácticas de los docentes, por lo que generalmente se tiende a sufrir su condición.

Aunque se habla de un problema, el de la producción de disposiciones a la investigación desde el ámbito escolar, el fenómeno es multireferencial. Para los fines del presente análisis sólo se consideran tres dimensiones: la administrativa, la académica y la de investigación científica que, aunque cualitativamente distintas, con lógicas de operación e intereses distintos, coexisten simultáneamente, y por la cercanía entre ellas producen efectos mutuos.

La dimensión administrativa

Al pensar en el marco jurídico y legal en el que se encuentran los estudios de posgrado, no puede dejar de reconocerse que éstos operan bajo ese tipo de concesión que el gran campo del poder, el Estado, otorga (no sin dejar constancia de su vigilancia y poder regulador) a través de la administración escolar y la rendición de cuentas en cada escuela, instituto o facultad. En efecto, los tiempos escolares se mueven al ritmo que la gestión administrativa impone en complicidad con los cuerpos académicos facultados para ello (generalmente, los llamados Consejos Técnicos): los tiempos de ingreso, de egreso, las fechas de inscripción a cursos, seminarios, talleres, exámenes regulares y extraordinarios, titulación, etc.

Tal como parece practicarse, la lógica administrativa se impone a la lógica académica, pues aunque en el discurso la primera obedece a funciones adyacentes y de apoyo a las sustanciales (las académicas), éstas últimas manifiestan una sujeción de la que prácticamente es imposible escapar ya que hay mecanismos de sanción para quien se excede en los tiempos administrativamente impuestos para, digamos, la entrega y captura de calificaciones finales. Sería una utopía escolar pensar que las funciones adyacentes tuvieran que ajustarse a los tiempos y a las múltiples dinámicas que el ejercicio docente presenta en la realidad práctica, ya que no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere de profesor a profesor, ni de alumno a alumno, sino de seminario a seminario y de escuela a escuela.

Claro que para ello existe la llamada “planeación programática”, a fin de que en un acto de madurez de su ejercicio pedagógico, el docente aprenda a dosificar contenidos y conseguir objetivos acordes a los programas a desarrollar en forma y tiempo. Sin embargo, esta no es más que otra forma de manifestar, desde la práctica educativa, la estrecha vinculación de la academia con la administración, y el medio en que ésta se impone a aquélla, ahora desde el ámbito del discurso que llama al orden y al buen comportamiento.

Lo anterior no es una apelación a una anarquía administrativa, pues con Durkheim se puede pensar en lo difícil que sería vivir socialmente sin normas, sin reglas que regulen las conductas de sus miembros (Durkheim 1986). La idea es más bien focalizar cómo se imponen los intereses de la lógica administrativa sobre los intereses genuinamente académicos, por ejemplo, asegurarse que no sólo se impartió información a los educandos, sino que se les *formó* en el sentido de la *bildung* de la hermenéutica alemana, como esa obra de arte en que se va constituyendo en el proceso de formación mismo (Gadamer 1993b). Y para lograr esto, un semestre administrativo es insuficiente, sin embargo, sí es ineludible dado el carácter impositivo y restrictivo que le es propio.

Agobiadas por cumplir los indicadores impuestos externamente, las instituciones escolares a toda costa realizan una genuina pesquisa de los mismos a fin de retener su permanencia en los programas que les asignan, sobre todo, los recursos económicos y los beneficios simbólicos necesarios para operar la dinámica propia del sistema educativo escolarizado.

En ello se centra prácticamente toda la atención de la dinámica administrativa, por lo que el propósito formativo para la investigación propiamente científica queda en otro nivel o categoría de menor rango, si es que se diera. Como un verdadero albur y hasta una navaja de dos filos, los coordinadores de programas de posgrado se ven acorralados a elegir entre formación óptima de maestrantes y doctorandos con alto nivel de rendimiento y desempeño, o bien el cumplimiento de los indicadores externos que se imponen para proseguir con los reconocimientos re- traducidos en mayores apoyos de infraestructura. La conciliación de un punto intermedio se vuelve difícil.

El caso de X se vuelve problemático, pues aunque su trabajo no satisface las expectativas académicas por no poseer la calidad requerida, me pone en aprietos a mí y al programa, pues reprobalo significa ir en contra de los indicadores que CONACyT nos pide, pero aceptar su trabajo demerita la calidad del programa. (Angélica, Coordinadora de Posgrado)

La planeación y aspiración administrativas difieren muy poco de la lógica de producción de las factorías y empresas guiadas por una razón instrumental, como si se pudiera producir la disposición a la investigación científica en los aprendices a científico en ritmos semejantes a como se produce cualquier producto de fábrica. Aún cuando se cumplan los indicadores en tiempo y forma, esto no garantiza el haber conseguido ni productos con la calidad científica, ni la disposición científica de manera óptima, pues sólo se cubrieron necesidades y expectativas académico-administrativas, pero no necesariamente las de orden científico.

Sin embargo, valdría la pena hacer notar que en esta dimensión hay una lógica que es la institucional, con sus objetivos e intereses propios, de cuyos procesos hay, en efecto, un producto en los agentes que administra, y me refiero a un *sujeto institucional*, que ha incorporado las normas, los tiempos y los ritmos que impone a sus estudiantes. De ello no es difícil desprender que sólo quien opera de facto bajo la lógica de las normas institucionales (inscribirse a tiempo, entregar de manera oportuna trabajos solicitados, pago de colegiaturas, exhibición de credenciales y documentos legítimamente reconocidos como tales grados y certificados escolares—) cumple con las cuotas mínimas para su permanencia y reproducción en el campo escolar.

La disposición o *habitus* que se impone a estos sujetos es la responsabilidad social, o sea, la del ser que sabe responder cuando se le solicita o demanda algo.

Se puede concluir que el interés administrativo y su cumplimiento no siempre coincide con el interés académico; mucho menos con el de la investigación científica.

La dimensión académica

Verdadera tributaria de la dimensión administrativa, la dimensión académico-escolar posee su lógica y dinámica propias y, por lo tanto, sus propios intereses y problemas particulares. Con su relativo grado de autonomía, genera prácticas que adquieren formas específicas al lugar y el tiempo en que se ejecutan. A riesgo de parecer chocante para algunos, y hasta grosero para otros, me limitaré a señalar algunas generalidades que, dado el problema que se analiza, parecieran ser las más visiblemente detectadas hasta ahora en esta dimensión de análisis propuesta.

De inicio, es importante señalar que *la orientación básica del acto pedagógico es más de índole informativa que formativa*. En efecto, los cursos y seminarios delimitados por los tiempos administrativamente impuestos, tienden a ser proveedores de información sobre los tópicos impartidos como base de esa cultura general que se pretende inculcar. La práctica informativa de los seminarios tiende a producir la creencia intersubjetiva que en realidad se está formando a los aspirantes al campo de la investigación científica. No siempre se tiene la posibilidad de contrastar si lo que se ha impartido de manera real es acorde a lo sugerido por el plan de estudios, sobre todo por los contenidos pro- gramáticos de cada curso. En términos ideales, de ser acorde la impartición de los contenidos al programa, cabría preguntarse qué y cómo se leyó, primero, por parte del conductor del seminario y después por los alumnos. Los profesores son el filtro que se impone entre lo que los autores quisieron decir y lo que ellos han entendido y transmitido a sus pupilos (Bachelard 2007).

Junto a ello, se puede entender que las prácticas escolares en todos sus niveles están cargadas de diversos vicios detectados. De inicio, se puede considerar lo que se podría llamar una *simulación docente*. Lo que se quiere expresar con este término implica la práctica simulada, pero asimilada, de producir la creencia subjetiva de que en verdad se está ejerciendo un genuino acto pedagógico, ese proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se incorporan las estructuras externas y objetivas de una relación social asimétrica entre quien pretende enseñar y quien pretende aprender, entre quien pretende dominar algún campo del saber arbitrario y quien se asume como desposeído del

mismo y, por lo tanto, dominado por carecer no sólo del conocimiento sino de la posición de autoridad que la institución escolar se encarga de imponer en la persona del docente sin más cuestionamientos.

Verdadero fetiche, el contrato laboral que designa a alguien como *profesor* de un seminario particular crea la posibilidad objetiva de producir, como un genuino acto mágico, la idea que quien así ha sido nominado por dicho contrato en realidad lo sea ante el grupo a su cargo, dotando de capacidad para enunciar con legitimidad lo que del mundo se pretenda decir, sin más miramientos ni cuestionamientos, ya que para ello existe la institución escolar.

Otro vicio recurrente, similar al anterior, es el de la *simulación tutorial*. La asignación de tutores a los posgraduantes tiene la intención de cubrir la necesidad de apoyarlos en todo lo relacionado con el proyecto de investigación de manera personalizada. Sin embargo, esto es un ideal que muchas veces queda en este nivel, ya que la tutoría al ser una asignación formal, una imposición mutua entre tutor y tutorado, no siempre obtiene los resultados deseados. Es un acto de violencia simbólica y pedagógica asumido sin más reparos y, por lo tanto, eficaz ya que en términos generales casi siempre la designación inicial queda tal como se dio en un inicio; los cambios de tutor son excepcionales.

La simulación tutorial va de la mano con esas cargas impuestas por los requerimientos académico-administrativos de asignar actividades a las que el docente está obligado a impartir en el marco institucional, como genuino obrero de la educación.

Otro vicio común en la dimensión académica es el de *asumir que el seminario a cargo es el más importante*, por encima de los otros. Si ese espacio es *su* espacio, las más de las veces el docente lo manifiesta imponiendo genuinos tabiques de papel que no siempre son revisados en las sesiones, y se recurre a estrategias que tienden a disimular el carácter violento ante audiencias cautivas como son los estudiantes de posgrado. Los trabajos que se solicitan no siempre se vinculan con los temas de investigación de los educandos.

Otro vicio recurrente en esta dimensión es la *reproducción de esquemas y prácticas profesoriales* antes que la producción de disposiciones y prácticas científicas, o al menos para la iniciación a la investigación.

Los esquemas clasificatorios que los docentes operan en sus prácticas escolares permean todas las actividades allí realizadas. Por ejemplo, las dicotomías excluyentes ya mencionadas entre lo macro y lo micro; lo estadístico y lo etnográfico; lo cualitativo y lo cuantitativo; el holismo y el individualismo; etc., en realidad son falsos problemas que la dimensión escolar ha heredado en el entendimiento de sus entenados y que en el mejor de los casos, los estudiantes terminan por asimilar, reproducir y concebir como genuinos problemas científicos, sin que necesariamente así lo sean. “La cabeza bien hecha necesita ser rehecha”, dice Bachelard (*Íbid*).

Otro vicio practicado en el ámbito escolar es el que podría llamarse *fariseísmo académico*, en tanto que los profesores, doctos incuestionables, a causa de la privilegiada posición de autoridad que les otorga la institución, no siempre están dispuestos a reconocer que son falibles, ya que en la mente del profesor éste nunca se equivoca, y si lo hace, se esfuerza por aparentar ante su cautiva concurrencia que nunca ocurrió tal.

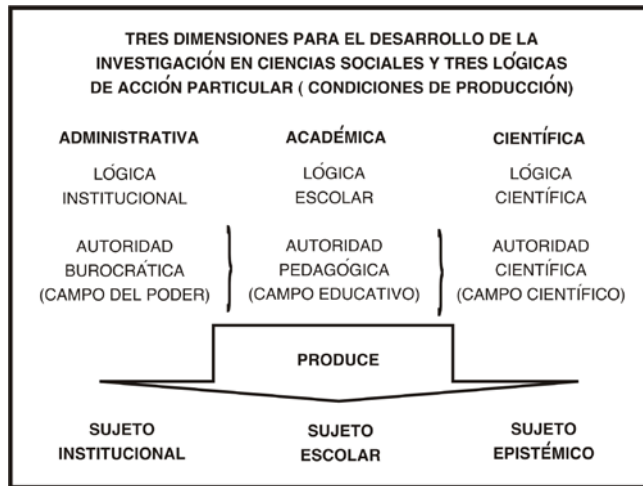
En esta dimensión se produce otra disposición, la escolar, la del sujeto de las respuestas que son aceptadas sin más. Es mucho más cómodo recibir un discurso armado, coherente acerca del mundo y sus entidades (Berger 977), que la generación de preguntas que lleven a la búsqueda de respuestas y visiones alternativas a las legítimas. El sistema escolar funciona en una perfecta armonía (complicidad ontológica, diría Bourdieu) entre quien pretende enseñar y quien pretende aprender.

La dimensión de la investigación científica

La actividad científica propiamente dicha es un oficio antes que una profesión y, como tal, no hay recursos pedagógicos tradicionales para enseñarla adecuadamente, ya que en su condición de *habitus* o de disposición es algo a ser más bien transmitido. Así como no se aprende a nadar únicamente con clases teóricas en un aula sino en la piscina misma, ni a manejar un automóvil de la misma forma, por obvio que parezca a investigar se aprende investigando.

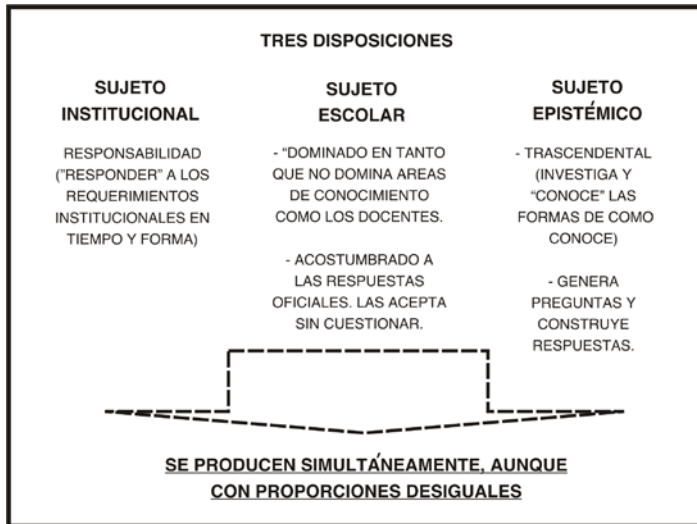
De manera particular el campo de la investigación científica en educación se torna especialmente complejo, y más que los demás subcampos educativos, ya que todo fenómeno ligado a problemas de lo enseñable o de lo que es posible aprender es susceptible de ser analizado desde esta dimensión, abarcando tanto la educación formal como la informal, desde la enseñanza de las matemáticas hasta la enseñanza de las ciencias físicas, la educación física o la filosofía, desde la educación básica hasta la educación superior, etc., de modo que el acceso a los posgrados en educación tienden a admitir en un margen mucho más amplio a aspirantes con orígenes tan disímolos por la formación de inicio con todos los riesgos que implica.

Una adecuada pedagogía de la investigación procuraría la producción de las condiciones más óptimas posibles para su ejercicio en el marco institucional, ya que trasciende las condiciones de operación propiamente escolar. En otras palabras, mientras que el sujeto escolar cumple con las demandas académico-administrativas se produce la sensación subjetiva de satisfacción, de logro. Por contraste, el sujeto de la investigación, por su condición trascendente va más allá de lo solicitado escolarmente, promoviendo actitudes más dinámicas, más críticas. Veamos el siguiente cuadro como apoyo.



Cuadro . Fuente propia.

En un interesante contraste se puede mencionar que el sujeto escolar utiliza la razón en su dimensión instrumental y operativa, de aplicación sobre el problema o situación que se le plantea, produciendo un conocimiento que no se conoce por estar presente en el presente, mientras que el sujeto con disposición a la investigación tiene a la razón como objeto de estudio que tiende a objetivar las formas y procesos de conocimiento, de conocer las maneras cómo conoce. Genera preguntas y se da a la búsqueda de sus respuestas. Ahora veamos el cuadro 2:



Cuadro 2. Fuente propia.

En otro momento también se puede detectar que el sujeto escolar privilegia la “metodología de la investigación” con sus normas y saberes escolarmente válidos, en tanto que el sujeto de la investigación, propiamente epistémico, promueve prácticas reflexivas, sistematizadas. El sujeto escolar tiende a prácticas reflejantes, es decir, de glosar de manera enciclopédica a autores y obras mientras que el sujeto epistémico tiende a dialogar y hasta rebatir a los autores para convertirse él mismo en autor. La historia del pensamiento occidental lo demuestra: Marx es la síntesis de las aportaciones de la Economía Política inglesa, el Socialismo Utópico francés y de la Filosofía alemana clásica; la escuela de Frankfurt representada por Horkheimer, Adorno, Habermas y Apel es también un buen intento de trascendencia con lo instituido en tanto que en Bourdieu vemos una interesante vinculación entre Marx, Weber, Durkheim y Husserl, entre otros. Antes que lectores, estos pensadores se convirtieron en autores, según la vieja tradición medieval para distinguir entre recitadores de obras y los que ponían en operación tales obras (Bourdieu, 2002)

CONCLUSIONES

Uno de los efectos de la multiplicidad disciplinar de los estudiantes de posgrado en educación se juega en la doble perspectiva, tanto de alcance como de límite, es decir, enriquecimiento de visiones diversas así como reduccionismos disciplinares. Si cada disciplina produce sus propios códigos lingüísticos, la limitación implícita radica en que no necesariamente se posee de forma práctica tales códigos en el momento de la recepción en el mismo acto pedagógico. Por ello se considera que aún más importante que los resultados obtenidos en el proceso de investigación, son los procesos utilizados, ya que tomar por objeto de estudio las prácticas de investigación y de estudio es la más necesaria y genuina contribución a las ciencias sociales, en tanto que permiten su desarrollo reflexivo, crítico y propositivo.

Si partimos del entendido de que la construcción de un objeto de estudio científico, la más difícil de las operaciones científicas, opera en el marco de tres dimensiones, hay que reconocer que hay tres riesgos latentes detectados en las prácticas escolares para la investigación posgraduada en los universos analizados.

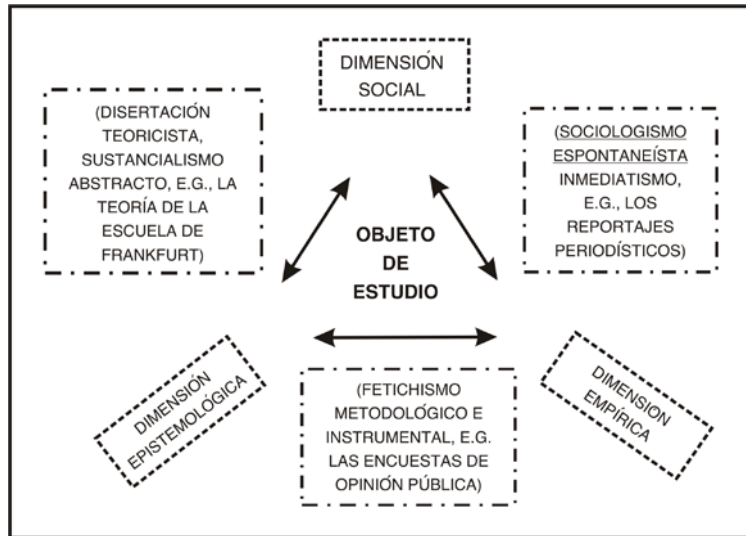
Se puede recordar que la dimensión *histórico-social* se refiere a la ubicación del problema de interés relativizada en el espacio y en el tiempo —por ejemplo, la noción de “juventud” que varía de tiempo en tiempo y de lugar a lugar, siendo a final de cuentas una construcción social (Champagne 1993)—. La *epistemológica* referida al insumo teórico y conceptual desde el que se mira el problema a abordar —del griego *theorien*, que implicar mirar, observar con detenimiento, como un atento espectador que sigue los movimientos de un juego de ajedrez, o bien el observador de estrellas (Gadamer 1993a)—. Y la *empírica*, es decir, un objeto específico situado y fechado (Bourdieu 2002).

En primer lugar está el *fetichismo metodológico e instrumental*. Se refiere al alto grado de confianza incuestionable que se tiene en el uso de los instrumentos y las técnicas de investigación.

Particularmente en esta investigación se ha registrado cómo las condiciones institucionales imponen a los educandos de uno de los dos programas elegidos, por ejemplo, una visión que ostenta ser etnográfica, de corte cualitativo e interpretativo, manifestando un abierto rechazo a la teoría y a todo insumo conceptual de allí derivado (al menos en una de las sedes de la universidad, no en todas). Pretendiendo ser objetivos en sus descripciones por las técnicas de observación y de registro, los educandos de este programa resultaron ser más positivistas que los propios positivistas, a los cuales rechazan en el discurso, pero asumen en sus prácticas al privilegiar la observación y el registro tanto visual como oral de manera casi religiosa.

No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del “científico” y de la sociología espontánea de su objeto (Bourdieu 1984).

Un segundo peligro detectado es lo que podría denominar un *teoricismo abstracto*, que está referido a la práctica de glosar autores y conceptos por los conceptos mismos sin aterrizarlos jamás empíricamente, es decir, sin usarlos como herramientas para el análisis de la realidad fáctica. Podría mencionar el caso de una egresada de los posgrados aludidos que, al terminársele el tiempo para entregar la investigación de tesis sobre formación de docentes a nivel secundaria, la temática sólo estaba en el título y tuvo dificultades para articular la gran recopilación y discusión teórica sobre el problema porque no había ido sistemáticamente al campo de observación. En ambas universidades he detectado que: cuando hay un gran discurso enciclopédico sobre el tema, por ejemplo, tratamientos monográficos que aluden desde la época pre-colombina hasta la orografía del contexto en extensiones kilométricas de interminables cuartillas para hablar, digamos, acerca de formación docente, ha sido un claro indicio que no hay trabajo empírico sistemático, pero sí muchas elucubraciones propias del sentido común con tintes academicistas.



Cuadro 3. Fuente propia.

Finalmente se da también una fascinación espontaneísta, o sea, recurrir al discurso anecdótico, a lo pintoresco, que si bien no es resultado de una práctica reflexiva, sistematizada, como opera lúdicamente entre quienes hablan y quienes escuchan. Los tres riesgos mencionados poseen un vínculo común, a saber, la continua desarticulación al momento de construir el objeto científico.

FUENTES DE CONSULTA

- BACHELARD, G. (2007), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- BERGER, P. L. (1977), *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- BOURDIEU, P. (1984), *El oficio de sociólogo*. México D.F.: Siglo XXI Editores
- Meditaciones pascalianas*. (1999) Barcelona:Anagrama. *Poder, derecho y clases sociales*. (200). Bilbao: Desclée de Brouwer. *Capital cultural, escuela y espacio social*. (2002). México: Siglo XXI editores.
- Los usos sociales de la ciencia*. (2003). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. Y. L. W. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- CHAMPAGNE, P., Lenoir, Remi, Merllié, Dominique, Pinto, Louis (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. México, Siglo XXI editores.
- DURKHEIM, E. (1986), *Las reglas del método sociológico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H.-G. (1993a), *Elogio de la teoría*. Discursos y artículos. Barcelona: Península.
- GADAMER, H.-G. (1993b), *Verdad y método I*. Salamanca:Sígueme.