



ISBN: 978-607-02-0781-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Teresa Pacheco Méndez (2009)

“La transformación de la universidad y la formación para la
investigación. El posgrado en educación”

en *El posgrado en educación en México*,

Teresa Pacheco Méndez, Ángel Díaz Barriga (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 17-44.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación

Teresa Pacheco Méndez*

La trayectoria histórica de la universidad se ha traducido en una progresiva fragmentación no sólo de la misión que desde su origen la define como institución de cultura, sino esencialmente en la segregación de las funciones que tradicionalmente le han sido adjudicadas con respecto a la formación de profesionales y a la generación de conocimiento. Las consecuencias de este fenómeno y las posibles maneras de abordarlo pueden ser observadas en todos los campos del conocimiento, aunque en el caso de este trabajo, sólo se haga referencia a las relativas a la formación ofrecida por el posgrado en el ámbito de la educación.

Abundante y diverso es el material que ha tomado como objeto de estudio al posgrado como unidad de

*Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

análisis, no obstante el alcance y los resultados de los respectivos análisis efectuados han abordado sólo en parte algunos de los aspectos que en la actualidad definen a la compleja dinámica social e institucional de esta actividad académica. Hoy, el acercamiento al estudio del posgrado en educación en el contexto de la universidad no puede dejar al margen el estudio de los efectos contraídos por la progresiva segmentación de contenidos y de procesos particulares que en ella se generan; considerar esta perspectiva supone la realización de un detenido examen acerca de cómo las tendencias fragmentadoras —producto de determinadas circunstancias y coyunturas historico-institucionales— han influido y modificado los procesos y prácticas de formación y de investigación en la universidad. El valor del acercamiento que aquí se propone consiste en proporcionar instrumentos de análisis e interpretación que aborden, en sus principales dimensiones, la dinámica actual del posgrado universitario en educación: la histórico-institucional y la relativa a los procesos formativos.

Dinámica institucional y desafíos del posgrado en educación

La universidad y en general el fenómeno universitario son producto de múltiples y variadas condiciones sociohistóricas pasadas y presentes; aun cuando su vínculo con la sociedad representa una de sus características fundamentales, la forma particular que adopta tal vinculación es específica e incluso contradictoria en función de la coyuntura histórica en que se encuentre inmersa. La transformación de la universidad o, más precisamente, la constante renovación de la idea de universidad, ha transcurrido dentro de los márgenes de sentido que históricamente le han sido atribuidos por su condición de institución social; los estados de regularidad, de cambio o de reforma por los que la universidad ha transitado han variado en la medida en que los patrones más tradicionales tienden a debilitarse ante la presencia de las nuevas y más complejas demandas e intereses por atender.

La idea de universidad entendida como un espacio coherente y unido internamente para dar cumplimiento a las tareas de vigencia y actualización de la cultura —encargada esta última de garantizar el progreso del conocimiento y de asegurar la formación y la preservación de las capacidades intelectuales de los individuos— ha sido sustituida por una realidad definida por sucesivos procesos de segmentación; tales procesos son el resultado de la presión ejercida sobre la universidad para atender una demanda masiva y diversa proveniente no sólo de la población estudiantil sino también de los muy variados fines y requerimientos coyunturales y utilitarios procedentes del resto de las instituciones y de los actores sociales. En este tránsito, la misión de la universidad frente a la cultura¹ se ve trastocada por otra muy distinta, donde la entidad universitaria se convierte en un medio para satisfacer intereses más particulares que los tradicionalmente “universales”.

Los cambios experimentados por la universidad se han manifestado en todos los órdenes institucionales pasando de los grandes propósitos a la distinción de funciones específicas (la docencia, la investigación y la difusión de la cultura), que progresivamente se han ido subdividiendo en universos cada vez más autónomos en cuanto a su concepción y funcionamiento, se reconocen como tales: la formación profesional, el posgrado, la investigación científica, la investigación social y la investigación en humanidades, entre otros. Segmentos o subdivisiones donde es difícil identificar con claridad los puntos de intersección y correspondencia entre ellos. Aun cuando el segmento del

¹ Esta tendencia afecta de distinta manera al conjunto de instituciones universitarias de países con diferentes grados y tipos de desarrollo. Con respecto a los países industrializados, dichas transformaciones han sido objeto de reflexión por parte de autores como Giovanni Busino (2000), así como de Jacques Coenen-Huther (2000), cuyos señalamientos apuntan a la responsabilidad que las comunidades académicas debieran enfrentar ante esta situación.

posgrado sea para algunos identificado de manera casi automática dentro de la órbita de la docencia, para otros lo será en relación con la investigación; lo destacable es que como parte de las transformaciones de la institución universitaria, el posgrado se ha convertido en un fragmento más dentro de la realidad universitaria, cuya articulación o no con el resto de la estructura tiende más a explicarse en el terreno del discurso institucional que a resolverse en el plano de la práctica directa y cotidiana.

La ambigüedad prevaleciente entre el lenguaje institucional y la práctica cotidiana ha contribuido a consolidar la fragmentación del mundo universitario que hoy presentamos, situación que ha acrecentado la brecha existente entre los propósitos institucionales y los modos de operar en la experiencia directa. Así, las políticas, las prácticas y la diversidad de concepciones acerca del tipo de trabajo al que debiera orientarse el posgrado van siendo cada vez menos coincidentes entre las comunidades encargadas de asegurar y regular su funcionamiento; las instancias de autoridad, las administrativas, la planta académica y la población estudiantil enfrentan, de esta manera, serias dificultades de comprensión al intentar dotar de sentido a las directrices de política que sucesivamente van siendo formuladas y reformuladas.

La fragmentación en el posgrado en educación

El fenómeno de segmentación por el que atraviesa la universidad, y, en consecuencia el posgrado, ha dado lugar no sólo a una desarticulación interna de su funcionamiento sino incluso, y en ocasiones, a una contraposición de sus objetivos institucionales; así, mientras en el posgrado profesores e investigadores intentan enfrentarse a la problemática e identificación de los criterios y mecanismos específicos bajo los cuales debiera articularse la tarea innovadora de la investigación con el papel integrador de la transmisión de conocimiento en los niveles de maestría y de doctorado, en la administración académica lo priori-

tario reside en ajustar el patrón institucional establecido a las políticas nacionales y contar entonces con el respectivo reconocimiento oficial; entre ambos sectores no existen indicios de congruencia lo suficientemente claros, como tampoco puntos de articulación entre ellos ni en las demandas y expectativas de orden social y científico. El único fundamento institucional sobre el que descansa la correspondencia o vínculo entre los distintos sectores involucrados en el desarrollo del posgrado está en el programa de formación escrito o plan de estudios, este último entendido como una oferta formativa donde el adecuado acomodo de la diversidad de intereses —de distinta naturaleza— debe asegurar en lo formal una óptima correlación de las fuerzas intervinientes.

Los desajustes a los que se enfrenta el posgrado universitario afectan directamente los propósitos institucionales que le son atribuidos no sólo en lo que respecta a su regularidad funcional sino fundamentalmente en lo que concierne a su misión frente al conocimiento. La complejidad que supone la revisión y replanteamiento de los propósitos y los objetos de conocimiento del posgrado no ha logrado ser expuesta en toda su dimensión por parte de las respectivas comunidades involucradas (autoridades, cuerpos académicos, docentes y alumnos); los distintos puntos de partida y enfoques de interpretación están sujetos más a un escenario de confrontación que a uno de pluralidad y reflexión. De este modo, el apego al cumplimiento de las formalidades institucionales ha predominado en la vida cotidiana de un programa de posgrado, dejando en un segundo plano de importancia: a) las preocupaciones que tienen que ver con aspectos fundamentales como lo son, entre otros, el significado de la “innovación” y del “impacto del conocimiento” en la formación ofrecida y esperada en este nivel educativo; y b) la necesidad de establecer patrones de pensamiento que permitan articular, por un lado, los principios de contradicción y con-

tingencia típicos del mundo institucional; y por otro, los contenidos de significación con respecto a los propósitos y los objetos de estudio particulares del posgrado en sus distintas modalidades (especialización, maestría y doctorado).

A la problemática de la segmentación institucional, así como a la generada frente al conocimiento por la autonomización de las funciones universitarias específicas, se suma el incipiente debate existente en torno a las particularidades del conocimiento, deficiencia que repercute en las formas institucionales de promoción y de evaluación tanto del aprendizaje como de los productos de la investigación.² Aun cuando en las ciencias tanto sociales como naturales la innovación de conocimiento se produce como resultado de una combinación de especialidades situada en la intersección de varias disciplinas,³ en las ciencias sociales y en la educación, dicha innovación guarda la singularidad de no restringir su propósito de conocimiento a ordenar o unificar el saber previo acumulado sobre la sociedad, ya que ésta última —que es su objeto de estudio— se mantiene en permanente cambio y transformación. A este principio se ven sujetos todos los fenómenos sociales que forman parte constitutiva de los dominios disciplinarios de estas ciencias, y a esta pauta se encuentra también subordinado el posgrado, específicamente en los procesos de formación y de investigación en los que, además, interviene de manera diferenciada la dinámica de la experiencia disciplinaria de origen, como lo es el caso del posgrado en educación.

² Este tema fue abordado en Teresa Pacheco (1997).

³ Tema ampliamente trabajado por Dogan Mattei y Robert Phare (1993) y retomado por Teresa Pacheco (1997) para analizar el caso de la evaluación de la investigación universitaria en ciencias sociales.

Durante las últimas tres décadas, el auge de los programas de posgrado en educación a escala latinoamericana ha sido interpretado por parte de sus propios actores —profesores, alumnos, autoridades académicas y funcionarios administrativos— como un proceso estructurado a través del cual se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación; se ha incluso asegurado —aunque sin precisar mayormente— que el desarrollo de tales programas se ha dado en función de las condiciones históricas y culturales propias de cada una de las sociedades, así como de las demandas específicas de conocimiento que cada una de ellas plantea. Todo ello supone, entonces, que los frecuentes replanteamientos en cuanto a las formas de organización de los programas, los cambios y las adecuaciones que a lo largo del tiempo han sido decretadas, dan cuenta de la capacidad institucional y de conocimiento de los grupos sociales que los han impulsado y promovido.

Si bien la multiplicación del número de programas se ha ajustado al ritmo y a la capacidad gestora y administrativa de la institución que los propone, no se han logrado aún establecer puntos de conexión entre sí, ni con resto del contexto universitario y científico-cultural; por el contrario, su crecimiento en número los ha colocado más bien en un lugar privilegiado dentro de la correlación de fuerzas tanto de la administración institucional como también —aunque paradójicamente—, del espacio académico, sin que ello suponga un acortamiento de las distancias que los apartan del debate con respecto a la delimitación de sus objetos y de sus objetivos científicos.

Los cambios experimentados por la universidad, así como la implantación de nuevos programas de posgrado son procesos que sólo pueden ser explicados en función de las permanentes tensiones, contradicciones y ambigüedades por las que ha transitado la institución en su peculiar relación con la sociedad, frente a sus respectivos proce-

sos de producción, circulación y consumo de los productos científicos, frente a la dinámica de la vida institucional, así como en su relación con los respectivos sistemas sociales incluidos en los mundos académico y científico. En los países de la región latinoamericana, la incidencia social y académica del posgrado en educación se ha definido más por el predominio de lo general y contingente del sistema educativo y sus instituciones, que por su adecuada y coherente correspondencia con respecto al conocimiento de la realidad histórica de los fenómenos educativos que son, en principio, su fundamento. En detrimento de una formación innovadora, abierta y crítica se tiende a privilegiar ideas de eficiencia, de validez teórica de las problemáticas estudiadas, de la experiencia inmediata, de lo coyuntural, de la pertinencia de las estrategias de control o, en su caso, de la confiabilidad y previsión conferidas a los procedimientos técnicos, considerando a éstos como contenidos básicos de la formación.

Factores propios de la actual transformación de la universidad son la masificación y la burocratización de los procesos académicos y educativos en general; su irrupción en el posgrado en educación se ha traducido en la modificación de los criterios que aseguran la “pertinencia” de los nuevos programas de formación de acuerdo con su capacidad para atender alguno(s) de los aspectos fundamentales contenidos en los proyectos y en los procesos institucionales de transformación de la educación y de modernización de los sistemas educativos; modernización que se ajustará a las características de cada país y de su respectivo proyecto político y de gobierno.

La percepción que se tiene de la “modernización de los sistemas educativos” en los países latinoamericanos dista de la visión compartida entre los países desarrollados económica e industrialmente; en estos últimos, la universidad está consagrada a satisfacer la demanda de profesionales específicos para la innovación tecnológica, o bien, para

prestar su colaboración a toda iniciativa considerada útil para la administración gerencial o de la empresa. Sin suponer que esta visión deba ser el fundamento del posgrado es importante puntualizar que, en nuestros países, dicha “modernización” debe su singularidad a su condición de unidad inherente al discurso político. Su reflejo en la práctica privilegia la consecución de fines muy concretos tales como: la búsqueda de espacios para la consolidación de intereses particulares en ocasiones individuales y en otras de grupo; mantener con cierta indiferencia, ya sea por inercia o bien por moda, la vigencia o la adopción de determinadas miradas interpretativas, de abordajes y de procedimientos de análisis sobre el fenómeno de la educación. Tan sólo en muy pocos casos, dicha modernización se ha visto asociada a la necesidad de trascender en una propuesta de formación académica donde la clara determinación de posiciones y la precisa delimitación de los intereses en juego, no anule la producción de posibles miradas innovadoras en torno al fenómeno de la educación.

Como en cualquier otro terreno académico propio de la universidad, en el posgrado en educación se yuxtaponen componentes de distinta naturaleza que tienen que ver con la diversidad de estilos, enfoques y metodologías que en estricto sentido académico caracterizan a todo quehacer científico. La trascendencia ya sea innovadora, doctrinaria o ideológica del capital teórico disponible,⁴ tiende a mantener o a replantear de manera permanente

La fragmentación en el conocimiento

⁴ Me refiero a lo que Edgar Morin (1998) distingue como tipos de “sistemas de ideas”: a sistemas abiertos como lo son las teorías, y a sistemas cerrados como lo son el caso de las doctrinas. Las teorías —según el autor— reconocen la eventualidad de ser reemplazadas por otras teorías, siempre y cuando estas últimas ofrezcan una articulación con los fenómenos y encierren, además, una coherencia interna. En cambio, una doctrina se autojustifica sólo en función de la referencia al pensamiento

—según sea el caso— el sentido y los espacios de influencia de las propuestas contenidas en cada uno de los programas de formación. De esta manera, mientras en unos casos los recursos teóricos son puestos a disposición de un conocimiento intrínseco al plano de la realidad, modificándose y transformándose constantemente —incluso en su estructura interna—, en otros, estos mismos recursos permanecerán inalterables procurando ante todo —y a fuerza de la repetición— generar productos de significación o sistemas cerrados de ideas más ligados a reificaciones y a dogmas. Así, habrá programas de formación que se apegarán a una pauta más dogmática que innovadora, y otros cuya preferencia sobre los procedimientos técnicos y su validez universal tienda a sustituir el dato por un conocimiento específico de los fenómenos sociales y educativos.

Las preferencias institucionales que amparan a los programas de posgrado en educación han atendido hasta fechas muy recientes al patrón disciplinario de las denominadas “ciencias de la educación” —como modelo institucionalizado— para distinguir, desde una óptica de sistemas sociales, los distintos “enfoques” o “aportes” disciplinarios acerca de la educación. Se dice que se trata de ver el fenómeno de la educación desde la perspectiva de la “multidisciplina”, aunque con ello más bien se promueva una profunda división de la realidad en múltiples fragmentos, incluyendo en este desfile de lo mutidisciplinario los enfoques históricos, sociológicos, filosóficos y psicológicos de la educación. En el intento por recuperar la totalidad del fenómeno de la educación a través de la suma de enfo-

de sus fundadores y de sus postulados fundamentales. En ambas, el núcleo de ideas fundamentales que las sostienen permanece ante la experiencia, a pesar de que la insensibilidad ante la experiencia es característica de la doctrina. Para el autor, dos sistemas doctrinarios que se articulan para ofrecer una interpretación coherente de vastos planos de lo real y de la actividad humana son los que conforman las ideologías.

ques disciplinarios se produce lo que Mattei Dogan (1994: 38) define como “acercamientos inútiles” al conocimiento, acercamientos que distan mucho del intento por realizar progresivas síntesis analíticas que conjuguen y articulen todos los posibles factores involucrados.

Del mismo modo que el enfoque disciplinario ha sido considerado como recurso para el diseño de los programas de formación en el posgrado, la pauta de los “temas relevantes” también ha ocupado un lugar importante en el esfuerzo por alcanzar un efectivo “impacto social”, como propósito fundamental de la mayoría de ellos. La selección de temas educativos se ha dado sobre la base de una gran variedad de criterios e incluso de opiniones y modas, caracterizados por privilegiar —bajo el primado de la observación inmediata— un sector de la realidad o del conocimiento, eludiendo los nexos y las redefiniciones existentes con respecto al todo que es su contexto socio-histórico. Se reconoce así en el posgrado en educación, la presencia de “esquemas cognitivos” (Pierre Bourdieu 2000: 3) que se manifiestan a manera de conjuntos de saberes producidos por los propios sistemas educativos nacionales, estructurados con base en lo conocido y lo socialmente objetivado, esquemas que en la mayoría de los casos en poco o nada contribuyen al desarrollo y madurez de este campo de formación y de investigación.

Pocos acuerdos se han logrado entre los miembros de la comunidad de estudiosos de la educación en cuanto al significado de la rigurosidad del trabajo científico, ya sea para la formación o para la producción de conocimiento a través de la investigación. La ausencia de una reflexión profunda y la resistencia para generar procesos de autocrítica sobre el “material” producido en el medio académico son factores que contribuyen en gran medida a la institucionalización de propuestas de formación de maestros y de investigadores en educación más sujetas al primado del conocimiento establecido u objetivado y a la norma ad-

ministrativa. Los distintos puntos de partida —el disciplinario y el temático, principalmente— explican en gran medida el porqué las trayectorias de estos programas han sido más instituidas que instituyentes y, también, el porqué la pauta de las disciplinas sociales —concebidas como universos que no guardan fronteras en común— aún no han logrado estimular el camino de la reflexión sobre el potencial innovador y transformador del conocimiento de lo educativo.

El modelo de funcionamiento que hoy experimentamos en los posgrados universitarios en educación no es más que el resultado de un largo y complejo proceso de institucionalización de la enseñanza y de la investigación; en ambos casos ha primado un fenómeno de habituación (Berger y Luckman, 1983) a un conjunto de disposiciones comunes y propias de cada uno de estos sectores que intervienen en esta actividad social, disposiciones que se han traducido en presuponer lo que es y lo que no es importante e interesante, lo que merece y lo que no requiere discusión alguna (Bourdieu, 2000: 3).

En la investigación en educación se distinguen también dinámicas y comportamientos⁵ específicos de grupo o institucionales relativos a las formas de organización y a las disposiciones comunes que de una u otra forma muestran el grado de maduración de este campo de conocimiento. Por ejemplo, la existencia de un crecimiento considerable de investigadores aglutinados en torno a dominios muy particulares como lo son el currículum, la formación docente, la reforma educativa, las formas de gobierno, los estudios de perfiles y de valores, la eficiencia, etc., refleja un trabajo proporcionalmente menos inno-

⁵ Comportamientos que Dogan Mattel y Robert Phare (1993: 43 y ss.) llaman tendencias, y que están presentes en todos los ámbitos de la investigación en ciencias sociales.

vador; entre el material producido es difícil distinguir los que verdaderamente muestran un avance importante en el conocimiento de tales situaciones.

A lo anterior se suman otros factores ya señalados antes por Dogan Mattei y Robert Phare (1993: 55 y ss.), aspectos que también se encuentran presentes en otros campos de conocimiento y que tienen que ver con una gran resistencia para entender que el citar repetidamente un trabajo no presupone automáticamente su naturaleza innovadora, y aún menos cuando se trata de referencias hechas dentro del dominio de pertenencia del autor donde, por lo regular, las innovaciones de menor importancia serán las citadas en función de la cantidad de colegas ahí existentes. Del lado opuesto se encuentra el material producido por el investigador que, habiendo realizado aportaciones fundamentales en el punto de unión entre dos o más disciplinas (o incluso dentro de una disciplina), no reúne una audiencia visible, no obstante quien lo cite seguramente lo hará con mayor seriedad y pertinencia.

La investigación en educación da cuenta en menor medida de estudios o investigaciones cuyos resultados se constituyen más como productos desencadenantes de nuevas investigaciones que como productos concluyentes que tiendan a paralizar la curiosidad creadora y la apertura hacia lo nuevo. Las innovaciones producidas sobre la educación tienden —por su misma condición innovadora— a ser obsoletas en lapsos relativamente cortos dentro del patrimonio científico donde se generan. La obsolescencia de todo conocimiento innovador —tal y como la entiende Dogan— podría ser la pauta no sólo para que la educación logre constituirse en un dominio fecundo de investigación sino también para valorar o “evaluar” el aporte de la producción de conocimiento generado en la institución universitaria.

En la perspectiva de la obsolescencia del conocimiento innovador, la actual forma de evaluación de la enseñanza

y de la investigación en el posgrado a través de los “pares” académicos debería ser objeto de un examen profundo donde sean zanjadas las diferencias existentes entre: por un lado, una evaluación —como la que hoy se practica— sujeta a las limitaciones que encierra la experiencia individual de un “par” frente a un espacio infinito de posibilidades de innovación de conocimiento y, por otro, una autoevaluación donde quede claramente expuesto el alcance de los aportes ofrecidos en función de las síntesis efectuadas sobre los fenómenos involucrados —tanto consecuentes como contradictorios—, así como el lugar ocupado entre distintos campos de especialización disciplinarios implicados.

La docencia y la formación para la investigación en el posgrado son procesos que se han ido formalizando en la institución universitaria, objetivándose y heredándose de generación en generación como prácticas sociales legitimadas y reconocidas; en las formas que estas actividades adopten estarán siempre involucrados un cuerpo de conocimientos y un conjunto de individuos que promoverán a la consolidación de determinados valores, formas de organización y de aprehensión del conocimiento, así como de sistemas de relación social específicos, no siempre coincidentes con los propósitos del conocimiento innovador.

La suerte de los procesos de enseñanza e investigación en el posgrado en educación se ha visto en gran medida supeditada —como al inicio lo señalamos—, a las sucesivas reformas por las que ha pasado la universidad a lo largo de su historia. Los efectos de éstas han sido diferenciales en cuanto a los cambios llevados a cabo en su estructura y funcionamiento; podría decirse —como lo afirman E. Morin (1998: 19-22) y M. Dogan (1994: 43)— que del conservadurismo “vital” que posibilitó a la universidad para atender los retos de la sociedad y del conocimiento en el siglo XIX —adaptándose a la modernidad científica e integrándola—

se ha pasado a un conservadurismo estéril que la mantiene dogmática, inmovilista y rígida. Una situación donde la formación y la investigación universitarias tienden a separarse más que a no enlazar objetos de sus entornos y a las disciplinas entre sí. El especialista, de ser un promotor del conocimiento innovador situado en la intersección de especialidades de distintas disciplinas o bien, un proveedor de contenido cultural a la modernidad, pasa a convertirse en un experto muy productivo en su compartimento de realidad, cuya inteligencia uniformiza lo complejo y fracasa los problemas.

La tarea entonces se plantea en dos direcciones, por un lado, enfrentando el conjunto de contingencias e inercias que han dominado la trayectoria histórica y los escenarios de la vida institucional y académica en las universidades y, por otro, promoviendo el establecimiento de estructuras de pensamiento y de razonamiento más abiertas y flexibles capaces de replantear la formación tanto de maestros como de investigadores en educación a través del posgrado. La primera es, sin duda alguna, responsabilidad tanto de la administración institucional como de la comunidad académica involucrada; a la administración le corresponde abrirse tanto a las múltiples posibilidades ofrecidas por los cambios sociales y culturales como a los requerimientos de nuevas formas de pensar la vida institucional y la organización de los grupos. A las comunidades académicas les compete la reflexión colegiada acerca de los vínculos que ésta guarda con los procesos de conocimiento, los intereses puestos en juego y las posibilidades de promover cambios en la formulación de concepciones innovadoras del conocimiento; una sistematización preliminar sobre estos temas es la que proponemos en la segunda parte de este trabajo.

2. Desafíos metodológicos en la docencia y la investigación en educación

Se ha convertido en práctica habitual en los seminarios, talleres y cursos de metodología de la investigación o de elaboración de proyectos de investigación y tesis de nivel licenciatura y de posgrado, el considerar como punto de partida y guía de todo proceso de formación para la investigación el cumplimiento de una determinada secuencia de pasos que seguir para diseñar un proyecto o protocolo de investigación social y educativa. Tales pasos o etapas, así como la secuencia con la que éstos deban realizarse, son los mismos que comparten, con muy ligeras diferencias, un gran número de profesores e investigadores autores de libros que han visto incrementar a gran velocidad, tanto la demanda de sus cursos, como la reimpresión de sus trabajos publicados sobre el tema. Pero, ¿a qué tipo de procedimiento estamos haciendo referencia?

Todo profesionista, maestro o doctor se ha enfrentado a la tarea de cumplir con uno de los requisitos institucionales que condiciona tanto la culminación de sus estudios como el inicio de su vida profesional o académica: la tesis. En algún momento de su formación, que por lo regular se sitúa al finalizar sus estudios, el futuro profesionista, maestro o doctor, debe demostrar que tiene la capacidad de visualizar el espacio de intervención correspondiente al área de influencia social e institucional del campo de estudio para el cual ha sido formado. Esta capacidad debe materializarla efectuando un recorte específico de la realidad social y educativa sobre la cual gira su formación; esta tarea tiene como propósito demostrar su habilidad para estudiar, analizar e instrumentar las vías de acceso más adecuadas y pertinentes con respecto a la delimitación efectuada sobre determinados procesos sociales y educativos. Pero, ¿a qué tipo de realidad y de intervención social nos estamos refiriendo?

La preocupación por dar respuesta a estas preguntas está plasmada en el contenido de la reflexión efectuada en este trabajo, es decir, hasta qué punto los grandes dile-

mas a los que se enfrenta tanto la investigación social como la docencia en educación están situados precisamente en el contexto de una visión objetivada y ahistórica del conocimiento, y en qué medida también, este obstáculo puede ser superado en el terreno de la enseñanza y de la investigación.

Las formas bajo las cuales hemos aprendido históricamente a relacionarnos con el mundo que nos rodea, a adecuarnos e innovar frente a los cambios y transformaciones, y a modificar de manera permanente las bases sobre las cuales fundamos nuestra identidad social son, todas ellas, procesos ampliamente estudiados por la sociología del conocimiento, entre cuyos principales exponentes figuran Peter Berger y Thomas Lukmann (1983). Para los autores, ha sido a través de procesos de habituación, tipificación e internalización, que los individuos nos hemos apropiando del mundo que nos rodea, “objetivándolo” de generación en generación e institucionalizándolo en función de acuerdos que, muy a pesar de dar cuenta de una realidad reducida y simplificada, han ido convirtiéndose a lo largo del tiempo en conocimientos objetivados e incuestionables. Es también en esta medida como dentro del mundo académico de la enseñanza y de la investigación social han persistido posiciones altamente objetivadas acerca de los procedimientos y de las finalidades del conocimiento en la docencia⁶ y en la investigación,⁷ tarea a la que de un modo u otro se enfrentan

La realidad social y educativa como productos objetivados

⁶ “La docencia ha sido históricamente considerada como una práctica cotidiana, lineal y portadora de un contenido más latente que explícito; se reproduce, se transmite y se aprende de manera mecánica a través de la socialización llevada a cabo entre los docentes de cualquier campo profesional” (Ortiz, 1999: 117-118).

⁷ En las ciencias sociales y humanas, la actividad de investigación ha consistido en una “búsqueda sistematizada, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre fenómenos” (Kerlinfer, 1967: 11).

ineludiblemente profesores, alumnos e investigadores tanto de los niveles de licenciatura como del posgrado.

La enseñanza en el nivel superior —en licenciatura y posgrado—, a diferencia de la enseñanza que se realiza en otros espacios y niveles institucionales de formación guarda la peculiaridad de fundar su práctica en la estrecha relación que se establece entre: por un lado, la experiencia pedagógica materializada en la relación profesor-alumno; y, por otro, la problemática del conocimiento y la teoría del conocimiento que en ella se encuentra involucrada.⁸ Desde esta óptica, el compromiso del docente debería formularse en torno a la importancia que encierra el tomar conciencia de las implicaciones que dicha epistemología de la enseñanza tiene en su práctica cotidiana ya que, en algunos casos, tales implicaciones se presentan más como obstáculos al conocimiento, mientras que en otros, son asumidas como posibilidades innovadoras tanto en los procesos de enseñanza como en el terreno de la formación para la investigación.

En la actualidad y dentro de las comunidades académicas dedicadas a la enseñanza y a la investigación en el campo de las ciencias sociales, coexisten diversos acuerdos, no siempre coincidentes entre sí, con respecto a la orientación y a los propósitos de la formación para la investigación. Para unos, la atención debiera estar puesta en los medios que permitan al alumno habilitarse en actividades tales como: la realización de estudios preparatorios de recopilación de datos censales o demográficos; el diseño de series periódicas de documentos históricos; la producción de material didáctico para el medio educativo; la producción de instrumentos de intervención; la evaluación

⁸ Sobre la reflexión con respecto a la problemática epistemológica involucrada en la experiencia pedagógica, destacan los planteamientos expuestos en las diferentes obras de Hugo Zemelman, aunque de manera especial en: H. Zemelman, 1987, 1996 y 1997.

de estudiantes del medio escolar; la interpretación de fenómenos educativos complejos en función de la recreación de determinados encuadres teóricos y conceptuales, entre muchas otras actividades. Sin embargo, existen también quienes insisten en que la enseñanza y la investigación debieran apartarse de propósitos pragmáticos asociados con la denominada "investigación aplicada"; para ellos, la preocupación radica en redefinir ambas actividades, en el sentido de intentar acortar las distancias existentes con respecto a la verdadera experiencia científica, es decir, afirmarse como experiencias fundadas en aquellos "criterios de excelencia" marcados por las tendencias dominantes en una determinada coyuntura social, política y cultural.

Por lo que compete a la denominada "investigación cualitativa" y su incidencia en las elecciones efectuadas con respecto a los contenidos y métodos de enseñanza, esta tendencia ha dado lugar a un peculiar resurgimiento del interaccionismo simbólico, en cuyo centro del debate yace una severa crítica a las tendencias positivistas y a los métodos cuantitativos. Su énfasis está puesto en el uso de escalas de observación microsociales tales como la del individuo, las relaciones interpersonales y el grupo, sin que medie esfuerzo alguno con respecto al alcance macrosocial involucrado en el fenómeno estudiado o en el contenido de aprendizaje. La vuelta al dato y el consecuente alejamiento de todo tipo de reflexión teórica quedan, por parte de esta tendencia de razonamiento, justificados más por la búsqueda de una interpretación "convinciente" del fenómeno estudiado, que por el establecimiento de leyes inmutables sobre él o por su condición sociohistórica como realidad productiva.

Al conjunto de posturas aquí enunciadas con respecto a la problemática epistemológica involucrada en la enseñanza y la investigación se suma la representada por otro

sector académico: los defensores de las ciencias sociales constituidas, quienes argumentan que la calidad de la reflexión en el terreno de la docencia y de la investigación radica en el grado de coherencia alcanzado entre la concepción del objeto que se estudia y su formulación, y el consecuente desarrollo y realización de la indagación sobre cuál ha sido su proceso de constitución histórica como producto de conocimiento. Para este sector de académicos, esta tarea debiera asegurar que todo esfuerzo desplegado por profesores, alumnos e investigadores, necesitaría estar alentada por objetivos tales como: el interés de reconocer el carácter innovador de todo conocimiento, su capacidad de resistir la crítica científica, los esfuerzos de síntesis efectuados, así como también, la identificación de actividades que logren contribuir a efectuar balances y análisis sobre los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza y la investigación.

Más allá de la pertinencia y predominio de cada una de las posturas arriba esbozadas en el medio académico de la educación superior, lo importante aquí es tener claras dos cuestiones:

- Primero: reconocer hasta qué punto algunos de estos criterios de demarcación entre lo que se considera un conocimiento válido de uno que no lo es están presentes en la mente de profesores, alumnos e investigadores, y si éstos los comparten como saberes incuestionables o bien como saberes productores de nuevas realidades.
- Segundo: en qué medida estas certezas están jugando más como obstáculos⁹ que como facilitadores de la capacidad de pensar, propósito central de la enseñanza y de la investigación social y educativa.

⁹ La idea de obstáculo al conocimiento es retomada en el sentido ampliamente analizado en el primer capítulo de la obra de P. Bourdieu, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1985).

Las tendencias generalizadas entre los académicos encargados de la formación y la investigación en el nivel superior, apuntan en dos direcciones: una, la orientada preferentemente al desarrollo de trabajos empíricos por parte del alumno o del futuro investigador, donde los énfasis están puestos en la experimentación como criterio “científico” de verificación y validación de los fenómenos estudiados; la peculiaridad que encierra esta tendencia reside en la atención puesta sobre los aspectos “objetivos” de la realidad inmediata que se pretende aprender, para luego considerarlos como fieles testimonios de la realidad. Otra dirección tomada por docentes e investigadores privilegia el peso de las preconiciones culturales existentes, de las estructuras teóricas previas y de los sistemas y formalizaciones preestablecidas para la comprensión de los objetos por estudiar. En ambos casos, la intencionalidad y los propósitos “innovadores” que debieran guiar a la producción del conocimiento tienden a traducirse ya sea en un adiestramiento intensivo por parte de los alumnos a través de las técnicas de aprendizaje tradicionales —memorización y repetición— o bien en la acumulación de un saber teórico, a través de la investigación, sobre una realidad predeterminada por dicho acervo teórico.

Las características que describen los procesos de aprendizaje experimentados por parte del alumno son, en este sentido, diversas, pero entre las más relevantes identificamos tres que a nuestro juicio ilustran la magnitud y complejidad de la problemática de la formación para la investigación en ciencias sociales: primero, la dificultad que el alumno experimenta en el mediano y largo plazos para identificar, discriminar y comparar entre: corrientes de pensamiento, autores estudiados y temas de estudio o de discusión. Segundo, los obstáculos de razonamiento que el alumno enfrenta para establecer sistemas de relaciones con respecto a los diversos tipos de contenidos estudiados —y los respectivos niveles de abstrac-

ción por ellos requeridos—, situación que contribuye a acentuar su incapacidad para elaborar, abstracciones teórico-conceptuales. Por último, una peculiar recurrencia al razonamiento mecánico e inmediato aferrado al “sentido común”, con relación a las posibilidades de articulación entre el conocimiento teórico y el práctico.

La medida en que tales concepciones inciden en la capacidad de pensar es sin duda objeto de nuestra preocupación. ¿Hasta dónde el desplazamiento del contenido de la enseñanza por las técnicas, o en su caso, por la enseñanza de enunciados teóricos, sustituye la tarea del aprender a pensar y a razonar de manera autónoma? ¿Hasta qué punto la injerencia de los sistemas de pensamiento involucrados en las técnicas de aprendizaje y en los enunciados teóricos establecidos obstaculiza la generación de sistemas de razonamiento innovadores en los alumnos? ¿En qué medida los resultados de la aplicación de técnicas de aprendizaje limitan o garantizan que el alumno pueda acceder al conocimiento de una realidad tan compleja y dinámica como es la social y la educativa? Por último, ¿cuál es el alcance heurístico del enunciado teórico enseñando por el profesor y aprendido por el alumno, en especial cuando éste es considerado sólo como un contenido objetivado ya producido, desconociendo cuáles han sido las condiciones en las que fue construido?

Muy a pesar de la complejidad que encierran cada una de las interrogantes aquí planteadas, el quehacer pedagógico en la formación para la investigación tiene la cualidad de poder amalgamarse con los sistemas de razonamiento que yacen en la experiencia histórica por la que han transitado la mayor parte de las disciplinas sociales; estructuras de conocimiento desde las cuales la investigación en educación y los procesos de enseñanza han ocupado un papel importante como objetos de estudio y de acción social.

A continuación revisamos con mayor detenimiento los nexos existentes entre la actividad de investigación y la correspondiente a la docencia, espacios de encuentro donde ambas actividades se enfrentan a problemas epistemológicos semejantes —aunque abordados desde distintas perspectivas e intencionalidades— precisamente por ser la problemática del conocimiento su principal referente de contenido.

La tarea de la enseñanza y la ineludible reflexión epistemológica que encierra esta actividad se plantean como esfuerzos simultáneos y semejantes a los que se enfrenta la actividad de investigación; mientras la enseñanza está llamada a proporcionar al alumno los elementos de razonamiento suficientes que le permitan construir sistemas de pensamiento innovadores que lo aproximen de manera critico-histórica al conocimiento producido, la investigación se ve obligada a diseñar estrategias específicas de acercamiento con aquello que define la realidad social en su condición de potencialidad y cambio. Aun cuando sus fines diverjan, tanto el proceso seguido por la práctica docente como por la investigación, ninguna de ellas puede verse sujeta a normas preestablecidas y únicas para cualquier circunstancia o bien situarse al margen de la teoría del conocimiento y de su consecuente reflexión epistemológica; como lo hemos planteado a lo largo de este apartado, ambas tareas se encuentran indefectiblemente ligadas por su objeto mismo que es el conocimiento.

Para el caso de la práctica docente, el objetivo que se plantea como fundamental es el de recrear el conocimiento producido en la perspectiva de que el alumno aprehenda cómo aquél llegó a ser construido para, de ahí, estar en condiciones de poder recuperarlo como contenido abierto que tiende a enriquecerse en el contexto de circunstancias nuevas y distintas de las que le dieron origen. Es en el

**La realidad social
y educativa como
productos
innovadores en la
docencia y en
la investigación**

cumplimiento de este último señalamiento que es posible hablar de una práctica académica creativa e innovadora en la docencia y en la formación para la investigación.

Mientras para la docencia el fin será promover un pensamiento innovador en el alumno a través de la aprehensión del conocimiento, para la investigación, el objetivo será innovar en el terreno mismo del conocimiento. En ambos casos, la exigencia de un esfuerzo de reflexibilidad se constituye como punto de partida indispensable para el diseño de estrategias y metodologías que guíen el desarrollo de estas dos importantes actividades académicas.

Las estrategias didácticas centradas en los aprendizajes del alumno resultantes de la reflexión aquí efectuada están destinadas a guiar la práctica docente en una sola dirección: explorar la posibilidad de distanciamiento en profesores y en alumnos con respecto a las limitaciones que presentan las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje, prácticas donde la acumulación de información predomina sobre el ánimo de promover una verdadera capacidad de pensar. En función de este distanciamiento crítico, profesores y alumnos enfrentarían el desafío de actualizar de manera permanente las estrategias epistemológicas y pedagógicas que les permitan respectivamente, enseñar y aprender la capacidad de pensar y de razonar como tareas fundamentales de la formación.

Para el caso de la investigación social en educación, se trata de delimitar un determinado recorte de la realidad social, distinguiendo en él el conjunto de elementos, estructuras y sistemas de relaciones internas existentes en el fenómeno observado, pero fundamentalmente sus formas específicas de articulación con procesos sociales más amplios y complejos. Esta reflexión exige no sólo la consideración de anteriores construcciones y formalizaciones elaboradas en torno al objeto de estudio delimitado sino también la presencia de los juicios de valor e intereses de los investigadores involucrados en el esfuerzo por esta-

blecer una mayor coherencia metodológica entre los niveles de abstracción y aquéllos aparentemente más autónomos y de referencia empírica.¹⁰

Con frecuencia, en la docencia y en la investigación, la identificación de un objeto de aprendizaje/investigación tiene que ver con un fenómeno que de manera inmediata es captado como “relevante”; no obstante, esta identificación puede también ser entendida más como el resultado de un proceso constitutivo de síntesis continuas que cobran sentido bajo la forma de nociones —nociones que dan cuenta del conjunto de relaciones históricamente construidas en función de un razonamiento orientado hacia la aprehensión de la condición producente de la realidad social—, que como una explicación —fija y estática— de la realidad. En este último sentido, el despliegue de estrategias de tipo reflexivo apunta de manera preliminar a remover las inercias arraigadas y anquilosadas en el medio escolar y académico para posteriormente valorar el peso histórico del conocimiento producido, así como su potencial heurístico. Para el logro de tal propósito, el reto para enfrentar el diseño de estrategias formativas se funda en los siguientes principios:

- a) Reconsiderar el peso e incidencia de las técnicas y de los modelos de aprendizaje, modernos y tradicionales, de acuerdo con la especificidad de los contenidos de la enseñanza; dicha especificidad tiene su fundamento en el grado de abstracción/concreción que encierra cada uno de los contenidos de aprendizaje, entendidos estos últimos como portadores de una determinada problemática o dimensión de la realidad sociohistórica, objeto de la enseñanza superior.
- b) Reconocer la gran diversidad de métodos de conocimiento involucrados no sólo en el contenido del mate-

¹⁰ Nos referimos a los niveles epistemológico, de método y el correspondiente a las técnicas identificados por H. Jamous (1968).

rial escolar objeto del aprendizaje, sino también los implicados en la relación profesor-alumno. Subestimar dicha recomendación incidirá no únicamente en una multiplicación sin fin de obstáculos al conocimiento —dejando abierto el espacio a la percepción ingenua, al dogmatismo y a la reificación¹¹ del conocimiento teórico—, sino fundamentalmente en la injerencia y predominio de patrones institucionales que atribuyen al docente la cualidad de ser portador de una neutralidad ideológica con respecto al conocimiento, objeto de la enseñanza.

- c) Contemplar la posibilidad de trascender, mediante un aprendizaje reflexivo, los límites actuales que presenta el conocimiento profesionalizado, límites entendidos en función de la asimetría existente entre: la institucionalización del mundo profesional, el desarrollo científico, y la complejización de los procesos sociales, culturales económicos y políticos de las sociedades actuales.
- d) Pensar en los procesos de evaluación del aprendizaje como dispositivos para valorar la capacidad crítica del alumno con respecto a la identificación de los alcances heurísticos del conocimiento producido y por él aprehendido, más que como mecanismo de control del aprendizaje de contenidos objetivados social e institucionalmente.

El desafío apunta sin duda alguna hacia la impostergable tarea de rescatar y reformular los procesos institucionales de formación, de investigación y de evaluación, como dispositivos de seguimiento y de actualización donde se recupere la experiencia académica en todas sus dimensiones:

¹¹ La reificación es la aprehensión de los fenómenos humanos como si fueran cosas [...] es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina (Berger y Luckmann, 1983: 116).

la científica, social, la institucional y la pedagógica. Se trata de rescatar de manera diferenciada y particularizada los distintos tipos de información/formación a que se refieren cada una de estas dimensiones involucradas en la enseñanza y la investigación en el campo de las ciencias sociales y la educación, con la finalidad de situar la pertinencia científica, social, institucional y pedagógica de estas actividades académicas.

La reflexión crítica a la que obliga toda problemática de conocimiento —objeto de los procesos de aprendizaje e investigación— se formula en la perspectiva de poner a la luz no sólo la verosimilitud sino también la vigencia del conocimiento reconocido institucionalmente y por las respectivas comunidades académicas. La interpretación crítica resultante no sólo pondría a la luz las relaciones sociales, culturales e históricas objetivadas por el conocimiento reconocido y legitimado —un conocimiento constituido como objeto de la enseñanza y de la investigación— sino que trascendería su tradicional sentido universal deshistorizado. En el caso de la formación para la investigación en el posgrado en educación, el papel histórico-social de la ciencia, ocuparía un lugar central en el tratamiento de los contenidos, en sus alcances e implicaciones en los procesos académicos en todos los niveles de la enseñanza.

- BERGER Peter y Thomas Luckmann (1983), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU Pierre (2000), "L'inconscient de l'école", en *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, núm. 135, diciembre, París, Centre d'études européennes, pp. 3-5.
- BOURDIEU P., J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1985), *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.
- BUSINO Giovanni (2000), "Playdoyer pour l'Université", en *Revue Européenne de Sciences Sociales*, t. XXXVIII, núm. 118, pp. 151-162.
- COENEN-HUTHER, Jacques (2000), "Les sociologues et la crise de l'Université: peur, aveuglement ou complicité", en *Revue Européenne de Sciences Sociales*, t. XXXVIII, núm. 119, pp. 89-102.
- DOGAN Mattel (1994), "Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, marzo, pp. 37-51.

Bibliografía

- DOGAN Mattei y Robert Phare (1993), *Las nuevas ciencias sociales*, México, Grijalbo. *Européenne de Sciences Sociales*, t. XXXVIII, núm. 119, pp. 89-102.
- DOGAN Mattei y Robert Phare (1993), *Las nuevas ciencias sociales*, México, Grijalbo.
- JAMOUS H. (1968), "Téchinque, méthode et épistemologie", en *Epistemologie Sociologique*, núm. 6, segundo semestre, Anthropos, 1968.
- KERLINGER F. (1967), *Foundations of behavioral research*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wilson.
- MORIN Edgar (1998), "La nature des idées", en *Sciences Humaines*, núm. 21, junio-julio, pp. 6-10.
- ORTIZ G. Pedro (1999), *La formación académico-profesional. La perspectiva del docente de la Universidad Autónoma de Chiapas*, México, Universidad Autónoma de Chiapas.
- PACHECO M. Teresa (2000), *La investigación social. Problemática metodológica en el estudio de la educación*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 89).
- PACHECO M. Teresa (1997), *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción/evaluación*, México, CESU-UNAM/M. Á. Porrúa (Ciencias Sociales).
- ZEMELMAN H. (1987), "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica", ponencia presentada en el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, México.
- ZEMELMAN H. (1996), *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México (Jornadas, 126).
- ZEMELMAN H. (1997), *El futuro como ciencia y utopía*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.