



El punto crucial: La construcción de conocimientos y de actores en las ciencias sociales en México. Apuntes para un análisis socioantropológico a partir de la experiencia personal

Palabras clave:

Doctorado en Ciencias Sociales, investigación social, conocimiento, teoría social, el oficio de la investigación social

Resumen

La frecuencia con la que se están presentando en los doctorados casos de estudiantes que no saben escribir, que no saben construir un estado del arte, que no saben construir un problema de estudio, hace que el tema de las carencias formativas y de la falta de aptitudes para la investigación se vuelva relevante y suficientemente significativo en términos sociológicos.

Si bien existen indicadores de calidad que evalúan la oferta de doctorados y sus criterios de selección de alumnos, es necesario realizar estudios para encontrar criterios más finos y precisos, adecuados a las características del entorno mexicano. En este artículo se intenta contribuir o brindar algunas pistas para encontrar algunos de esos criterios más finos, tomando en cuenta el contexto nacional de carencias formativas y dificultades que enfrentan los estudiantes en el camino y durante el doctorado.

Keywords:

PhD Social Sciences, social research, knowledge, teaching experience, social theory, on a trade of social research.

Abstract

The frequency with which are being presented to doctorates cases of students who do not know how to write, who do not know how to build a State of the art, who does not know how to build a study problem, may make the issue of training deficiencies and lack of skills for research relevant and significant in sociological terms.

Even though there are quality indicators that assess the supply of doctorates and their criteria for selection of students, it is necessary to carry out studies to find more fine and accurate criteria suitable to the characteristics of the Mexican environment. This paper tries to contribute or provide some clues to find some of those finer criteria, taking into account the national context of training deficiencies and difficulties faced on the road and during the PhD students.

Me parece que actualmente urgen comparaciones, más inteligentes y más sistemáticas, de los sistemas de valores que rigen entre los profesionales de las diversas disciplinas. Probablemente se debiera empezar con grupos relacionados estrechamente, por ejemplo físicos e ingenieros o biólogos y médicos.

Thomas S. Kuhn, *La Tensión Esencial*.

Introducción

Estoy de acuerdo con aquello de que después de la década de 1980 resultó más estimulante que amenazador el hecho de que las ortodoxias teóricas fueran desechadas

o desafiadas, y en consecuencia, que en la actualidad existan formas más innovadoras y creativas de investigar y teorizar (Long, 2007, p. 33). Pero vale preguntarnos para el

contexto mexicano de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de doctorado, ¿acaso han existido las condiciones para aprovechar tales ánimos de liberación?

La frecuencia con la que ahora se están presentando en los doctorados casos de estudiantes que no saben escribir,¹ que no saben establecer relaciones a través de la teoría,² que no saben construir teóricamente un problema para llevarlo al plano de la investigación, hace que las carencias formativas y la falta de aptitudes de los investigadores en formación se vuelva un tema relevante y suficientemente significativo en términos sociológicos, justo porque, entre otras cosas, fija las limitantes estructurales de la liberación de las ortodoxias teóricas en nuestro país, treinta años después de la década en la que presenciamos la caída del muro de Berlín, tal vez la gran metáfora global del derrumbe de la visión mecanicista del mundo que, si bien tuvo bastante éxito en el campo del desarrollo material y tecnológico, también llevó a la miseria al espíritu humano (Gallegos, 1998, p. 10).

Lo anterior resulta en particular importante porque se trata de alumnos que llegan a los programas de doctorado en Ciencias Sociales en un momento coyuntural de cambios profundos en los paradigmas científicos. Es decir, un tiempo en el que los logros científicos universalmente aceptados y que suministraron modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales (Kuhn, 2012, p. 50) están siendo reemplazados por otros logros y otros modelos de problemas.

En cuanto a los estudiantes, por una parte, estos tiempos de crisis de la ciencia en general, por ello también de las ciencias sociales, se expresan en la proliferación de una empobrecida vocación para la ciencia. Se tiende a generalizar un comportamiento automatizado que se caracteriza por una falta de interés en la reflexión y una falta de dominio de herramientas teóricas. Se trata de un comportamiento colectivo a partir de desempeños individuales, pero sincronizados en su automatización, que deriva en costos sociales muy concretos como el hecho de que muchos de los trabajos de tesis elaborados con tal entusiasmo y falta de dominio terminan cumpliendo una función de relleno en las bibliotecas académicas, sin ninguna posibilidad de repercusión en lo relativo a la comprensión de los fenómenos sociales y los procesos de los que forman parte, mucho menos posibilidad pueden tener de alguna utilidad para informar la toma de decisiones.

Desde mi punto de vista, la construcción del conocimiento a través de la investigación social dista mucho de tener un destino tan inútil y objetivos de formación vocacional tan pobres, automatizados y ajenos a la capacidad de reflexión. Para el hombre en cuanto hombre nada tiene valor si no puede lograrlo con pasión (Weber, 2008, p. 90). En la enseñanza de las Ciencias Sociales para estudiantes de doctorado se requiere empezar con la exploración que los estudiantes deben practicarse a sí mismos acerca de la pasión, la emoción y la fascinación que les genera la práctica de la investigación. Esto resulta fundamental en tanto que define en buena medida su desempeño y el destino de su trabajo.

¹ Con esta expresión me refiero a que estos estudiantes no hacen un uso adecuado de las reglas gramaticales, ortográficas, no utilizan la estructura elemental de una oración en español (sujeto, verbo y predicado) y con problemas en el uso y manejo de la puntuación.

² Para los fines de este artículo, entiendo teoría en un sentido muy elemental. La teoría es una generalización separada de los particulares, una abstracción que se separa de uno o varios casos concretos para constituirse en una teorización. Existen teorizaciones o teorías especiales y teorizaciones o teorías generales. Las teorías especiales son generalizaciones abstractas que tratan de aspectos especiales de la sociedad como pueden ser la estratificación, la socialización, la política y la administración. Las teorías generales, en cambio, toman estas teorías especiales y las unen para tener un alcance macro respecto de temas como la modernidad, no sólo de una sociedad moderna en particular, sino de todas las "sociedades" en cuanto tales (Alexander, 1992, p. 12).

Desde los primeros esfuerzos por construir las bases teóricas de una física social con Auguste Comte, en las Ciencias Sociales se intentó transmitir esta especie de fuego interno necesario para la observación sistemática de los fenómenos de la vida en sociedad. La observación llevada de otro modo sólo podía servir, a lo sumo, a título de materiales provisionales que exigirían una indispensable revisión posterior; además, semejante prescripción lógica se podría extender o volver más irresistible en la medida que se enfrente con fenómenos más complejos, en los que, sin una teoría previa, el observador no sabe siquiera qué debe interesarle en el hecho que se está llevando a cabo ante sus ojos (Comte, 2012, p. 330).

Pero es lógico que la diversidad esté presente también en las formas de observación y de transitar por la investigación, y no se diga por los programas de doctorado en Ciencias Sociales. Entre los estudiantes no sólo existen los que transitan por los posgrados en calidad de autómatas repetidores de conceptos y discursos, sin experimentar lo que podría llamarse la “vivencia” de la ciencia (Weber, 2008, p. 89).

Los estudiantes, con vocación o sin ella, tienen distintas motivaciones, unas más cercanas y otras más alejadas de la emoción y la fascinación por el conocimiento a través de la investigación. Esto nunca podría o debería ser homogéneo. Sin embargo, para los propósitos analíticos de este artículo, de acuerdo con mi experiencia y apoyándome en la literatura sobre posgrados en nuestro

país, se pueden identificar en la actualidad, por lo menos en un sentido general, tres tipos de estudiantes que se proponen ingresar a un doctorado en Ciencias Sociales y lo logran: el que busca capacitarse constantemente para su superación personal y profesional a través de estudios de alto nivel académico como lo es el posgrado, pretendiendo dar solución a los problemas que se generan en la sociedad (Argüelles, 2002; Cumplido, López y Jaik, 2011); el que busca colocarse en mejores niveles de competencia, pretendiendo un mejor puesto y un salario, y el que, obligado por las altas tasas de desempleo para los egresados de las carreras universitarias, busca como ocupación continuar con los estudios de posgrado (Espinoza y González, 2014, p. 173), pretendiendo seguir una trayectoria académica y después conseguir una plaza de investigador, o bien, mantenerse económicamente con esta actividad por un tiempo mientras puede conseguir otro trabajo mejor remunerado.

Dado lo anterior, vale la pena preguntarse si estos tres tipos de estudiantes encuentran en los doctorados en Ciencias Sociales condiciones para tratar con su propia huella educativa y, en consecuencia, poder liberarse de las ortodoxias teóricas, como lo sugieren los nuevos tiempos, o si terminarán por asentarse y por predominar entre los doctorandos una manera de hacer, de ser, de pensar y de sentir la investigación sin llama interior y sin vocación para ello. Desde este punto de vista, los hay de los dos tipos. Siempre hay estudiantes destacados que empiezan por aprender las ortodoxias teó-

ricas y metodológicas para luego tomarlas como plataforma de proyección de formas más creativas y originales de realizar investigación social. Estos estudiantes son candidatos a pasar de “especialistas” a “hombres cultivados”, en el sentido weberiano,³ y sin duda son objeto de análisis sociológico en lo particular dada su condición de casos excepcionales. Pero me enfocaré por ahora en la contraparte, en donde el fenómeno social existe fuera de las conciencias individuales (Durkheim, 2011, p. 8) y el hecho social se presenta con todo su poder de coacción sobre la comunidad académica en general, ya que se constituye en una conducta colectiva casi de carácter obligatorio y con tendencia a normalizar una paradoja que bien puede ser “el punto crucial”⁴ en el que se produce la intersección entre las carencias formativas y lo que se espera de los aprendices de investigación social durante el doctorado en Ciencias Sociales.

El punto crucial o paradoja produce una tensión fundamental que tiene repercusiones en el desempeño académico de los futuros investigadores, pero también tiene impactos y costos para la vida social en la que se encuentran insertos. Aquí se abre una posibilidad de investigación innovadora sobre la manera en que la capacidad de

agencia⁵ de estos estudiantes sin vocación científica, que no obstante han llegado hasta el doctorado, se enfrenta con dicha paradoja. El proceso incluye posteriormente la manera en que se sortea la necesidad de superar las carencias estructurales de la formación para las Ciencias Sociales durante el doctorado, así como lo que sucede después para obtener el grado y conseguir una plaza de investigador o, en su defecto, simplemente conseguir un empleo. La comprensión de lo que implican estas fases del proceso resulta indispensable para encontrar criterios de evaluación y de mejoramiento de los doctorados, más finos, precisos y pertinentes para el contexto mexicano.

La construcción del conocimiento sobre los hechos sociales y la enseñanza del oficio de investigador social

Una de las formas que adquiere la paradoja central entre las carencias formativas y lo que se espera de los “iniciados sociales”⁶ durante el doctorado es la dificultad para entender la investigación social como un “oficio”. La investigación en Ciencias Sociales, entendida como el oficio de la construcción de conocimiento sobre los hechos sociales,

³ “La expresión ‘hombre cultivado’ se usa aquí con una significación enteramente indiferente respecto de toda valoración; por ella se entiende que la finalidad de la educación radica en el atributo que califica el modo de ser de un hombre en la vida considerada ‘cultivada’, y no en una instrucción especialmente técnica. La personalidad ‘cultivada’ era el ideal educativo inculcado por la estructura de dominación y el atributo social requerido para acceder al estrato gobernante. Esta educación estaba dirigida a producir un tipo caballeresco o ascético; o bien, un tipo literario, como en China; un tipo humanista-atlético, como en Grecia; o un tipo convencional, como en el caso del gentleman inglés” (Weber, 1991, pp. 111-112).

⁴ Con ello hago alusión al exagrama 24 del I Ching, que se utiliza a manera de presentación en la versión en español del libro de Fritjof Capra (1992) *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, y que según la misma traducción dice: “Tras un tiempo de decadencia llega el punto crucial. Retorna la poderosa claridad olvidada. Existe un movimiento, pero no se pone de manifiesto a través de la fuerza... El movimiento es natural, elevándose espontáneamente. Esa es la razón por la cual la transformación de lo viejo deviene fácil y simple. Lo viejo se descarta y lo nuevo se introduce. Y en ambos casos de acuerdo con el tiempo, por lo que no se darán resultados perjudiciales”.

⁵ Por capacidad de agencia entiendo, apoyado en Long (2007, p. 48), la capacidad del estudiante de procesar la experiencia social durante los distintos niveles educativos y diseñar distintas maneras de lidiar con la vida académica, pese a que la estructura educativa y métodos pedagógicos ejercen distintos tipos de coerción.

⁶ El término viene de Jeffrey Alexander, que se refiere en realidad al proceso de socialización mediante el cual se van internalizando las estructuras extraindividuales que forman la subjetividad de los individuos (1992, p. 21). Lo que estoy haciendo es proponer una ampliación del término para referirme en específico al proceso de socialización durante el doctorado, mediante el cual se va internalizando la paradoja central a la que aludo y que se estructura extra e intraindividualmente como una dificultad para entender el oficio de la investigación social.

requiere de un gusto que se conecta con el fuego interno que mencioné antes, pero además de una disposición cognitiva del individuo para aprender a ocuparse habitualmente de las relaciones sociales y mirar lo societal a través de la teoría. La noción de “oficio” viene de la palabra latina *officium*, que se refiere a una ocupación habitual. El oficio de la mirada sobre la vida social es una ocupación habitual que implica disposición, dedicación y un entrenamiento que se refuerza con la práctica y con la lectura de teoría. En el camino hacia el doctorado, y sobre todo en el momento de afrontar el punto crucial de la paradoja entre las carencias educativas y lo que se espera de los estudiantes de Ciencias Sociales, los aprendices van descubriendo apenas su propia falta de oficio.

El término *oficio* tiene una segunda acepción que hace referencia a las actividades laborales que no requieren de estudios formales, pero que a través de la práctica y experiencia desarrollan un conjunto de conocimientos y habilidades indispensables para su praxis. El oficio que está detrás de un ojo incisivo sobre lo que sucede en la vida social también es posible en este sentido informal por medio de la práctica y la experiencia. Existen muchas personas que sin estudios formales, o con la instrucción educativa primaria o secundaria únicamente, tienen la capacidad habitual de poner la mirada en aquello que los demás no miran. A menudo se cree que los fenómenos sociales tienen que ser muy fáciles de observar, pues son muy comunes, y el propio observador, de manera ordinaria, participa en ellos

(Comte, 2012, p. 31). Existen, por decirlo así, muy buenos etnógrafos líricos que saben asumir y manejar una postura ante la realidad social sin el riesgo de un cierre excesivo de reflexividad, pero la acción de indagar significa en sí misma el cierre momentáneo de información y de reflexividad que puede abrir o cerrar posibilidades según el tipo de operación (Galindo, 1998, p. 10).

El oficio en la construcción del conocimiento sobre la vida social se adquiere asumiendo la investigación como una ocupación habitual, sobre la marcha, pero también con la experiencia y el ejercicio constante de la reflexividad para ir ganando en grados de agudeza. Como cualquier oficio, la investigación social implica un conjunto de conocimientos especializados y un uso de herramientas necesarias para realizar el oficio en sí. Los conocimientos especializados del investigador social se obtienen tanto con la lectura de teoría como con la práctica de su aplicación crítica y creativa a los hechos sociales, que abordaré un poco más adelante tomando como ejemplo el tema de los doctorandos en Ciencias Sociales.

Para el proceso es necesario hacer uso de herramientas fundamentales para la delimitación de una investigación social, como son la pregunta y el planteamiento del problema. El aprendiz en el oficio de investigador social requiere primero saber construir un objeto de estudio, igual que un aprendiz de carpintero necesita primero aprender a cortar la madera en ángulo.

Se dice fácil, pero resulta más difícil de lo que parece para los que quieren aprender el oficio de la investigación social a través de un doctorado en Ciencias Sociales. A pesar de que se intenta inculcar en los estudiantes con clases de metodología desde los niveles de educación media, educación superior y maestría, en el nivel de doctorado es común la preocupación de los profesores por la falta de formación previa y de dedicación de los alumnos, además de otros problemas que enfrentan para practicar la investigación científica, como son: dificultad para definir el marco del problema objeto del estudio; problemas de carácter metodológico y de tipo organizativo; falta de dominio de las herramientas y habilidades necesarias; carencia de grupos de investigación y de apoyo; disponibilidad y acceso a recursos bibliográficos y técnicos, y una falta de modelos concretos para orientar el trabajo de investigación (De Miguel, 2010, p. 574).

Paradójicamente, en general se espera que los estudiantes de un doctorado en Ciencias Sociales planteen sus propios temas de investigación, elaboren su propio plan de trabajo y manifiesten un alto grado de independencia y autonomía respecto del tutor (Anderson, 1996; Hockey, 1996b; Moses, 1992; O'Brien, 1995). Es como esperar limones de un árbol de mezquite. La contradicción o paradoja principal entre los problemas de formación y lo que se espera de los estudiantes, según mi experiencia, es muy importante porque nos muestra la tensión central desde la cual se enseña la investigación de las Ciencias Sociales en todos los niveles, pero en particular en el

nivel doctorado en nuestro país. El oficio de construir conocimiento sobre la vida social y de formar doctores en este nivel tiene en esta paradoja un primer atisbo de la complejidad del hecho social, así como de su poder de coacción sobre la comunidad mexicana de Ciencias Sociales en su conjunto.

Si seguimos las reglas relativas a la observación de los hechos sociales, el primer paso es considerar los hechos sociales como cosas (Durkheim, 2011, p. 19). Esto es, como si estuvieran determinados por leyes universales como las que rigen en lo biológico y en lo físico. En este caso de lo social, más allá de las ideas que tenemos sobre algún hecho educativo en particular, se trata de indagar en los modos de obrar, de pensar y de sentir respecto de la investigación que se presentan en forma independiente de los comportamientos y conciencias individuales (Durkheim, 2011, p. 8).

Por lo tanto, no es la generalidad del asunto de la mala formación de los estudiantes lo que se está tratando de caracterizar sociológicamente, sino las creencias, las tendencias y las prácticas que reproducen un cierto modelo colectivo de enseñanza-aprendizaje de la investigación y que en tal sentido ejerce su poder de coacción social más allá de las voluntades particulares.

A lo largo de este artículo no se puede profundizar tanto como me gustaría en el hecho social de la mala formación de los estudiantes de posgrado; esto implicaría muchas entrevistas y mucho trabajo de observación directa sobre lo que se transmite, en

cuanto a la investigación en general, y sobre las Ciencias Sociales en particular, prácticamente en todos los niveles educativos previos al doctorado. El tema da para todo un programa de investigación científico social (Lakatos, 1989), en el sentido de desarrollar una buena metodología para la crítica histórica y la incidencia presente en la ciencia mal hecha pero bien impuesta.⁷

Aquí lo que se busca es más modesto; intento apenas provocar algún tipo de reflexión acerca de uno de los aspectos de la vida académica de los posgrados en nuestro país que, por proceder de una tendencia en el sistema educativo, reviste un interés sociológico. Parte de mi interés en la reflexión sobre el tema se relaciona con la formación previa y durante el posgrado en el caso de los doctorandos, se relaciona con lo que se puede definir como un acto de “economía capitalista”, es decir, con actitudes y actos que se apoyan en la expectativa de un beneficio particular como resultado de las posibilidades de cambio y de las probabilidades pacíficas de lucrar (Weber, 2012, p. 14). El espíritu capitalista asoma del acto educativo como una organización racional que subordina las prácticas y los conocimientos para la enseñanza de la investigación social en la medida que dicha subordinación como tal es una fuerza que tira contra lo colectivo.

En las ciencias sociales se busca comprender lo que hace y deshace la vida social, así como la manera en que hacer y deshacer la vida social restringe o amplía los

márgenes de libertad de los individuos que forman parte de dicha vida social. En consecuencia, la penetración de la economía y del espíritu capitalista en la vida educativa es significativa para el estudio de los procesos de formación para las ciencias sociales, en la medida que amplía nuestra comprensión de las comunidades académicas que participan en ello, pero también de la manera en que al interior de dichas comunidades se estructuran menores o mayores posibilidades de libertad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y la práctica del oficio de la investigación social como tal.

La huella educativa o la estática social de la paradoja

Entre las consideraciones estáticas (Comte, 2012, p. 420) para el análisis de la paradoja que he llamado también el punto crucial de la formación de investigadores en Ciencias Sociales en el nivel doctoral, se encuentra el punto de vista de la estadística que nos muestra una parte de la estructura distributiva de los doctorados en México. De acuerdo con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT, los doctorados de las diferentes disciplinas se mantienen distribuidos de la siguiente manera: 133 doctorados en el área de ciencias básicas, de los cuales 61 pertenecen a las ciencias físico-matemáticas y ciencias de la tierra y 72 a biología y química; 229 doctorados en el área de ciencias aplicadas, de los cuales 36 entrañan estudios sobre la medicina y las ciencias de la salud, 74 sobre la biotecnología y las ciencias

⁷ Lakatos explica que su propuesta de programas de investigación científica se deriva de la discusión con Popper y Kuhn en la medida que estos consideran que el conflicto implicado en la noción no se refiere a un tema epistemológico de orden técnico, sino que afecta nuestros valores intelectuales fundamentales y tiene implicaciones no sólo para la física teórica, sino también para las ciencias sociales subdesarrolladas e incluso para la filosofía moral y política. Menciona que si ni siquiera en una ciencia existe forma alguna de juzgar una teoría, como no sea mediante el número, fe y energía vocal de sus adeptos, entonces es posible acusar en las ciencias sociales que la verdad está en el poder de imponer (Lakatos, 1989, p. 19) la teoría en que se sustenta.

agropecuarias y 119 sobre las ingenierías; y finalmente 225 doctorados registrados en el área de humanidades y ciencias sociales, los cuales se dividen en 92 de humanidades y ciencias de la conducta y 133 en ciencias sociales (2015: http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php).

Tal estructura distributiva muestra la separación tajante a través de la cual habla nuestra necesidad social de un pensamiento complejo que busque a la vez distinguir y unir. Hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias tenía la modalidad de construir su conocimiento a partir de la reducción de la complejidad y el determinismo que ocultan lo aleatorio, lo nuevo, además de que se recurría a la aplicación de la lógica mecánica de la máquina artificial a los problemas vivos, humanos y sociales (Morin, 1998, p. 59). El problema fundamental con este tipo de estructura de organización del conocimiento es que genera programas formativos que se efectúan como una oferta variada de cursos que se planifican de forma poco coherente y con escasa interdisciplinariedad. Los alumnos esperan que estos cursos les suministren las herramientas necesarias para investigar, pero se encuentran con enseñanzas que reiteran los problemas habituales de la educación superior —cursos demasiado teóricos, contenidos poco relevantes, pocas enseñanzas prácticas sobre herramientas e investigaciones concretas, escasa coordinación entre profesorado, sesiones de clase poco participativas, etcétera (De Miguel, 2010, p. 573)—, hablando, por

su puesto, principalmente de los doctorados presenciales en los que se considera obligatorio tomar cursos en forma de seminarios.

En cuanto a la comunidad de profesores investigadores, aquí sí, tanto en los doctorados presenciales como en los tutoriales, la dificultad de concretar en los hechos el discurso acerca de la necesidad de un conocimiento interdisciplinario tiene relación con los mismos contextos académicos o institucionales en los que predominan los profesores que o no hacen investigación o no cuentan con los espacios y condiciones para una discusión interdisciplinaria, por lo que se mantienen en sus cubículos trabajando para el cultivo de la especialización disciplinaria y la individualidad, canjeando creatividad por puntos, y trabajo mecanizado por estímulos económicos. La gran mayoría de los profesores e investigadores, en este tipo de contextos académicos sin interdisciplina para la posible construcción de las Ciencias Sociales como tales, sólo se sienten tranquilos y en paz consigo mismos cuando en sus pensamientos y en todos los actos de su vida siguen con fidelidad y a ciegas la tradición y la rutina (Oeuvres, I, cit. en Bakunin, 2006, p. 18).

Estudiar un doctorado es aprender a producir conocimiento nuevo, así se nos dice a los estudiantes al ingresar al doctorado. Pero para la producción de conocimiento nuevo primero se requiere de la elección de un tema e incursionar en su discusión. Los datos disponibles confirman que la elección

del tema de investigación por parte del estudiante es más frecuente en educación, ciencias sociales y humanidades que en el resto de disciplinas científicas, en las que el director desempeña un papel más relevante en la decisión final proponiendo incluso el tema en la mayor parte de los casos (Holdaway, Deblois y Winchester, 1994, cit. en Villar, 1998, p. 107).

Pero, una vez realizada la elección del tema, se requiere incursionar en la discusión o estado del arte sobre el mismo. La cuestión más inmediata se refiere a la estructuración organizacional de las propias ciencias sociales en disciplinas separadas, de tal forma que apenas empezamos a resolver los debates intelectuales, debemos decidir qué hacer en el nivel organizacional (Wallerstein, 2007, pp. 76-77). La estática social está más en esto último que en lo primero. Las estructuras disciplinarias han cubierto a sus miembros con una reja protectora que no alienta a nadie a cruzar las líneas fronterizas con otras disciplinas (2007, p. 77).

En el doctorado en Ciencias Sociales ingresan alumnos que vienen de distintas disciplinas, como sociología, antropología, geografía, comunicología, historia, arqueología, administración, arquitectura, derecho, psicología, economía, entre otras. La lista incluye algunos campos de conocimiento emergentes que aún debaten su estatuto como disciplinas. Pero, en general, el problema que enfrenta el doctorando es romper con la ortodoxia teórica de su propia disciplina y abrirse al debate interdisciplinario, que a su vez presenta principalmente el problema de

adquirir y hablar un lenguaje teórico común. Para ello se presume que sirve el estudio de la teoría social y en particular el estudio de los clásicos de la teoría sociológica.

Entonces, sobre todo en los doctorados presenciales llueven los cursos de teoría social, I, II y III, a veces hasta IV, pero las deficiencias formativas a estas alturas cobran la factura poniendo de nuevo a prueba la capacidad de agencia del estudiante. En mi experiencia como estudiante y como docente he podido observar que dichas deficiencias no son aspectos que puedan resolverse con algún curso, taller, seminario o diplomado remedial, sino que se trata de aspectos que señalan una profunda huella marcada por el proceso educativo y sus sistemas de enseñanza en el nivel superior y de posgrado⁸ en nuestro país. En consecuencia, es muy común encontrar que los estudiantes de doctorado tienen dificultades al ser cuestionados sobre su problema de investigación, o cuando se les interroga acerca del aparato teórico en el que intentan apoyarse. Estas dificultades para identificar el problema de investigación se originan en el dilema que se genera cuando se confunde el conocimiento que se tiene sobre la problemática de un lugar o grupo que se pretende estudiar y hacer cognoscible con la formulación de un problema de investigación de tipo teórico que, por lo mismo, es posible construir únicamente cuando se ha leído a quienes han teorizado sobre el tema o temas de estudio.

Como decía antes, se espera que en el doctorado los estudiantes sean capaces de proponer, elaborar y conducir sus pro-

⁸ En un sentido estrecho se suele entender el posgrado solamente como los grados y programas académicos de maestría y de doctorado. En un sentido más amplio, en el posgrado se incluyen también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales y los programas estructurados como diplomados o especializaciones (véase más sobre el particular en Arredondo, Pérez y Morán, 2006, p. 2). En las últimas dos décadas se ha creado un mito en torno a la idea de que la estancia posdoctoral o posdoctorado es un grado superior a la maestría y el doctorado.

pias investigaciones, pero, al mismo tiempo, tanto los alumnos como los profesores saben de las profundas deficiencias de la formación previa, de la estructuración parcializada y especializada del conocimiento y de las prácticas que inhiben el debate interdisciplinario y el pensamiento complejo. Se trata de un problema crónico, complejo, que tiene que ver con la parte fija y estructurante del fenómeno, pero que los alumnos vivenciamos en aspectos muy específicos como una menor frecuencia de supervisión del trabajo de investigación por parte del tutor o director de tesis, o en el caso de los estudiantes de Ciencias Sociales, seamos los más lentos en avanzar en la planificación del trabajo que realizar durante el primer año, o en las Ciencias Sociales se encuentran los más pesimistas respecto de las previsiones de acabar la tesis en los plazos fijados por cada programa de estudios (Wright y Lodwick, 1989, p. 24).

Las expectativas acerca de los iniciados sociales o la dinámica social de la paradoja

Entre las consideraciones dinámicas de la paradoja se encuentran las relativas a sus aspectos cambiantes y del orden progresivo en el ámbito social de los doctorados en Ciencias Sociales en nuestro país.

La progresión social no constituye en realidad sino el término más extremo de una progresión más general en todos los seres vivientes, desde los vegetales hasta los animales, de modo que el predominio de las funciones puramente orgánicas se vuel-

ve por doquier cada vez menos marcado y el desarrollo de las funciones intelectuales y morales tiende cada vez más, por el contrario, hacia un ascendente vital que nunca podrá obtenerse plenamente (Comte, 2012, pp. 423-424). Algo de este principio de movimiento necesario que se desprende del ejercicio de abstracción antes aplicado al estado puramente fijo o estático se aplica a la comunidad académica de los doctorados que se ocupan del estudio científico de la vida social y que pretenden formar investigadores con las reglas del método que en términos clásicos y ortodoxos exige el oficio.

Los alumnos ingresan al doctorado, después obtienen o no el grado, pero salen en algún momento de la escena más inmediata de la interacción cotidiana en la que ejerce mayor influencia la paradoja entre las carencias formativas y lo que se espera de los iniciados sociales. La necesidad de movimiento no se va con estos egresados y, desde mi punto de vista, no es producto de la permanente influencia del aburrimiento (Leroy, cit. en Comte, 2012, p. 427), sino que se produce mediante el aprendizaje de la comunidad académica, entendida ésta como un sistema social autorreferencial⁹ que aprende a distintas velocidades, ritmos y en forma no lineal, es decir, no sólo evolutiva, sino también, por momentos, en forma involutiva.

En México, la educación superior y los posgrados enfrentan actualmente diversas dificultades relacionadas con la calidad educativa (Rugarcía, 1994; ANUIES, 2009, cit. en García y Barrón, 2011, p. 95). Una de estas

⁹ La teoría de los sistemas autorreferenciales sostiene que la diferenciación de los sistemas sólo puede llevarse a cabo mediante la referencia a sí mismos en la constitución de sus elementos y operaciones, para lo cual tienen que producir y utilizar las descripciones de sí mismos como orientación y principio de su procesamiento de información (Luhman, 1998, p. 33).

dificultades es la velocidad a la que se incorpora el aprendizaje de su propia dinámica social a los movimientos y cambios progresivos y necesarios para mejorar la calidad de los procesos formativos. Por lo general, se pone el foco en el análisis de un conjunto de indicadores como la cobertura, la infraestructura, la planta académica, el programa curricular, la calidad de la formación profesional, la calidad del profesorado, la producción científica y la eficiencia terminal, entre otros (2011, p. 95).

En lo que se refiere a los estudiantes, con frecuencia se enfocan los distintos niveles de rigurosidad en la selección de aspirantes, sea mediante un examen de admisión que mida habilidades y conocimientos, sea mediante otros procedimientos. Se contempla que la dedicación al doctorado debe ser de tiempo completo a lo largo de un promedio de cuatro años (Hernández y Nieto, 2010, p. 5-xx); además, entre los rasgos de personalidad de los alumnos, se espera mejorar la manera de identificar aspectos con mayor incidencia sobre la realización de la tesis doctoral, como son la perseverancia, la resistencia, el optimismo y un buen manejo de las relaciones interpersonales, todo ello necesario para afrontar el aislamiento social, los sentimientos de desánimo ante las dificultades experimentadas (selección del tema, clarificación de metas, superación del mito de la tesis perfecta y de la presión del tiempo, etcétera), los sentimientos acerca de sí mismo (sensación de incompetencia que suele aparecer en momentos críticos, o la comparación de la propia producción con la de otros compañeros o profesores, lo cual provoca ansiedad y bloqueo) (Villar, 1998, p. 105-106), entre

otras posibilidades de subjetividad individual y colectiva.

Si bien, no existe en México un sistema de acreditación de los programas de doctorado propiamente en función de dichas subjetividades, sí se ha buscado asegurar “la calidad” de éstos a partir de mecanismos ideados para financiarlos. En los años ochenta se concretó el empeño del gobierno federal por financiar los posgrados. Desde entonces, el acopio de recursos ha ido en aumento, de tal manera que en la actualidad se cuenta con sistemas de evaluación que utilizan indicadores de calidad tanto formativos como de resultados. La evaluación de los programas de doctorado incluye aspectos como, por ejemplo, las características del cuerpo docente, los criterios que se emplean para seleccionar a los aspirantes, las instalaciones físicas con las que dispone la institución que ofrece los estudios de doctorado, los recursos tecnológicos y materiales de consulta disponibles, el apoyo financiero, la relación profesor-alumnos, las tasas de graduación, la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación, la productividad de los docentes (Hernández y Nieto, 2010, p. 4-xx), entre otros.

Pero el tema de la progresión social en la formación de doctores en Ciencias Sociales sigue siendo un asunto más cualitativo que cuantificable y más cultural que económico. En el paso de los recursos económicos y materiales a los recursos humanos *todo lo sólido se desvanece en el aire*. El contexto académico de la formación de doctores en Ciencias Sociales no escapa a la nueva urgencia de la comunicación y el

diálogo, a pesar de que estas actividades se remontan a los inicios de la civilización (Berman, 2011, p. xiv). El hombre unidimensional del que nos hablaba Marcuse en la década de los sesenta aludía ya a esta urgencia cuando se refería a la “parálisis de la crítica” como resultado de la racionalidad tecnológica predominante (Marcuse, 1993, p. 42). En el caso de los doctorandos, la paradoja que hemos tratado en este artículo se parece a dicha parálisis en la medida que el aparato productivo y los bienes y servicios que produce “venden” o imponen el sistema social como un todo que lleva consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales que vinculan de forma más o menos agradable los consumidores a los productores y, a través de éstos, a la totalidad (1993, p. 41). Ser estudiante de doctorado y recibir una beca para dedicarse por tiempo completo a la formación del oficio de la investigación social resulta ser un buen modo de vida —mucho mejor que antes—, pero en cuanto tal se opone al cambio cualitativo (1993, p. 42).

No obstante, la dinámica social de la paradoja se mantiene en movimiento, y entre la comunidad académica se adquiere cada vez mayor conciencia de que la pedagogía latinoamericana, al igual que las demás ciencias, ha estado profundamente influida por la filosofía y la pedagogía europeas y anglosajonas (Zúñiga, 2009, p. 607). Si bien no se puede realizar un adecuado proceso de seguimiento del progreso del alumno en el dominio de las herramientas de la investigación dada la disparidad de enfoques y planteamientos pedagógicos, teóricos y prácticos a los que se le ha sometido duran-

te el periodo formativo, razón por la cual es difícil también establecer criterios objetivos para otorgarle la “suficiencia investigadora” (De Miguel, 2010, pp. 573-574), sí se vislumbra una mayor reflexión sobre la intervención de la subjetividad y los aspectos cualitativos en la construcción de conocimiento y de doctores en Ciencias Sociales en México.

La velocidad de la progresión está determinada por múltiples factores, pero, como dije antes, la capacidad de aprendizaje del sistema social resulta fundamental para realizar los cambios que requiere la formación de investigadores de lo social frente a una circunstancia como la que atraviesa ahora nuestro país. Me refiero a la proliferación de la violencia, la corrupción, la impunidad y las crisis de credibilidad y gobernabilidad como ejes estructuradores de la vida social, que podrían considerarse un *hecho social total* en el que se expresan a la vez y de golpe todas las instituciones políticas, familiares y económicas que adoptan formas de producción, consumo, prestación y distribución (Mausse, 1979, p. 157).

En dicha capacidad de aprendizaje y ante tal circunstancia, me parecen claves los lazos a través de los cuales se construye la vida social dentro de la comunidad académica, pues la pasividad imitativa produce una multiplicación de lazos comerciales, políticos, intelectuales que atan a los grupos humanos y sus maneras de operar (Tarde, 1907, p. 374). Se trata de formar investigadores más creativos y capaces de romper con las ortodoxias teóricas provenientes de Europa y Estados Unidos primordialmente. Pero, como vemos aquí mismo en la mayo-

ría de los autores que utilizo para el análisis en este artículo, autores que, por otra parte, se consideran fundamentales para la enseñanza y la práctica de la investigación en las Ciencias Sociales en México y en América Latina, también somos muy lentos en el proceso de transición hacia la utilización de marcos analíticos descolonizados y que se formulan desde una “epistemología del sur” (Santos, 2009). La física social (Comte, 2012), término con el que al inicio se designaron los estudios científicos de la sociedad, partía del supuesto de que las ciencias naturales son la condensación de un modelo de construcción de conocimiento universalmente válido, por lo tanto, siempre era posible estudiar los fenómenos sociales como si fuesen fenómenos naturales (2009, p. 28). En la actualidad, la construcción del conocimiento y de doctores en Ciencias Sociales intenta partir de un supuesto distinto: que la ciencia social será siempre una ciencia subjetiva y no objetiva como las ciencias naturales, y que su cometido es comprender los fenómenos de la interacción social a partir de las actitudes mentales y del sentido que los agentes les confieren a sus acciones, para lo que es necesario utilizar métodos y criterios epistemológicos de investigación particulares con vista a la obtención de un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo, en lugar de un conocimiento objetivo, explicativo y nomotético (2009, p. 30).

El cambio de paradigma que se requiere implica un cambio en la visión del mundo (Kuhn, 1996, pp. 212-246) de los ini-

ciados sociales y de los que participamos en su formación a todos los niveles. En el caso específico de los profesores e investigadores de los doctorados en Ciencias Sociales, tal cambio en la visión del mundo tendría que venir a la par de un cambio en la estructura de la enseñanza institucional de la investigación. En paradoja con la naturaleza de lo que se estudia en estas instituciones —a saber, la vida social—, la estructura de la enseñanza de la investigación privilegia los procesos de individuación y competencia en detrimento de los procesos de cohesión y de aprendizaje colectivo. Y, en efecto, como podría adivinarse, esto se traduce por lo general en un comportamiento depredador y desarticulador de la convivencia, la comunicación y el diálogo, que tirarían en dirección al cambio. Por detrás de estos procesos, en las bases del sistema educativo se sigue ocultando la lucha entre el “tipo de hombre especialista” y el tipo, más antiguo, de “hombre cultivado”. Esta lucha está condicionada por el imperioso desarrollo burocrático en los estratos públicos y privados, y por la creciente importancia de los conocimientos técnicos y especializados. Esta lucha contamina todos los problemas educativos y culturales interinos (Weber, 1991, p. 112). En nuestro país, para dimensionar finalmente la velocidad del cambio al que nos referimos, así como el contexto social que rodea esa lucha, 74 por ciento de los que se encuentran cursando un doctorado provienen de instituciones públicas (ANUIES, 2012), que presentan, desde mi punto de vista, algunos aspectos estructurales como los descritos hasta aquí.

Conclusiones

Entre las distintas urgencias de cambio, me parece que ahora urge también un cambio derivado de las comparaciones de los sistemas de valores (Kuhn, 1996, p. 21) que rigen entre los aprendices y los profesores investigadores de las Ciencias Sociales en México. Urge la comunicación y el diálogo para enfrentar la huella educativa y la paradoja social que se produce por el choque entre las carencias formativas y las expectativas que se fincan sobre los estudiantes de doctorado con relación a la realización o puesta en práctica de una investigación y la redacción de una tesis como consecuencia de ello.

La paradoja o punto crucial al que me he referido es un fenómeno sociológico que sucede ante nuestros ojos como parte de una comunidad de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero tal vez no sabemos qué nos debe interesar en el hecho al carecer de marcos teóricos y analíticos más finos, precisos y pertinentes para el contexto mexicano en el que lo vivimos cotidianamente.

En el caso de los alumnos, el hecho social se expresa en un comportamiento colectivo que tiene su praxis en sus dificultades y bloqueos, en sus prácticas, en sus límites y limitantes autoconstruidas a partir de un contexto en el que no predomina el rompimiento o el desafío a las ortodoxias teóricas, no predomina el debate interdisciplinario ni los espacios institucionales y académicos para ello, y donde no predomina el compañerismo o la cooperación.

En el caso de los profesores investigadores, coinciden la falta de diálogo interdisciplinario, la falta de espacios para ello, la falta de un rompimiento, más allá del discurso, de las ortodoxias teóricas y el acartonamiento de la convivencia institucional, además de la falta de compañerismo y de cooperación, pero se agregan dinámicas que tienden a cambiar con lentitud en la medida que están determinadas por los tiempos y las directrices institucionales.

Entre estos procesos y dinámicas sociales atravesadas por tales condiciones en el proceso de formación de los iniciados en los doctorados en Ciencias Sociales en nuestro país, la producción social de lo que llamo la huella educativa y su posterior constitución en un punto crucial o paradoja aparecen como un solo fenómeno colectivo, clave en el intento de comprender nuestro aletargado arribo a los cambios de paradigmas en la investigación de la vida social comparados con lo que tal vez sucede en otras latitudes. El tema resulta ser de la mayor importancia, y atenderlo parece aún más urgente porque cada vez son más los estudiantes que llegan a los doctorados, así como los estudiantes

que dentro de éstos se mantienen desinteresados o apáticos frente a la posibilidad de asumir en realidad el oficio de la investigación social, sobre todo en un mundo de crisis de paradigmas cuyo riesgo más demencial y más mortífero es nuestra propia capacidad para atender los problemas de la vida social en la misma medida que atendemos los problemas económicos y tecnológicos.

Bibliografía

- ALEXANDER, J. (1992). "Qué es la teoría". En: J. Alexander. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial* (pp. 11-26). Barcelona: Gedisa.
- ARREDONDO GALVÁN, V. M.; Pérez Rivera, G., y Morán Oviedo, P. (2006), "Políticas del posgrado en México". *Reencuentro* (45), mayo. Consultado el 15 de enero de 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- BAKUNIN, M. (2006). *La libertad*. Buenos Aires, Argentina: AGEBE.
- BERGMAN, M. (2011). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- CAPRA, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- COMTE, A. (2012). *Física social*. Madrid: Ediciones Akal.
- CONACYT (2015), Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Disponible en: http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php, sitio consultado el 2 de febrero de 2015.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2010). "Evaluación y mejora de los estudios de doctorado". *Revista de Educación* (352): 569-581.
- DURKHEIM, E. (2011). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón.
- ESPIÑOZA, M., y González, G. (2014). "Estudiantes de posgrado: Una muestra de perseverancia académica". *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(1): 173-180.
- GALINDO CÁCERES, J. (1998). "Introducción. La lucha de la luz y la sombra". En: J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 9-31). México: Addison Wesley Longman.
- GALLEGOS NAVA, R. (1998). *Lo sagrado y la nueva ciencia*. México: Editorial Pax.
- GARCÍA ROBELO, O., y Barrón Tirado, C. (2011). "Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía". *Perfiles Educativos*, xxxiii(131): 94-113.
- HERNÁNDEZ GUZMÁN, L., y Nieto Gutiérrez, J. (2010). "La formación doctoral en México, historia y situación actual". *Revista Digital Universitaria*, 11(5): 3-xx-9-xx. Consultado el 22 de enero de 2015 en www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art46/art46.pdf
- KUHN, T. S. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- KUHN, T. S. (1996). *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LONG, N. (2007). *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- MAUSSE, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MORIN, E. (1998). "La necesidad de un pensamiento complejo". En: R. Gallegos Nava (coord.). *Lo sagrado y la nueva ciencia* (pp. 58-70). México: Editorial Pax.
- MARCUSE, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Editorial Planeta-Agostini.
- TARDE, G. (1907). *Las leyes de la imitación. Estudio sociológico*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- VILLAR, E. (1998). "Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades". *Revista de Investigación Educativa*, 16(1): 101-121.
- WEBER, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Brontes SL.
- WEBER, M. (2008). *El político y el científico*. México: Colofón.
- WEBER, M. (1991). *¿Qué es la burocracia?*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.
- WRIGHT, I., y Loowick, R. (1989). "The process of the Ph.D.: A study of the first year of doctoral study". *Research Papers in Education* (4): 22-56.
- ZÚÑIGA MARTÍNEZ, J. (2009). "La filosofía de la pedagogía". En: E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"* (pp. 607-628). México: Siglo XXI Editores/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Fecha de recepción: 16 de febrero 2015

Fecha de aprobación: 11 de marzo 2015