

## Reseña

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, Guadalajara: udeg

### **LAS PRÁCTICAS REALES DE FORMACIÓN\***

MARÍA BERTELY-BUSQUETS

Este libro levanta, uno a uno y con la ayuda de los estudiantes siempre silenciados, los telones que ocultan las prácticas reales de formación no sólo en los programas doctorales en educación, sino aquellas que se configuran en las diversas experiencias que definen la vida cotidiana de los científicos. En el trasfondo de este develar aparece una especie de currículum oculto –como lo definiría P. Jackson– donde toman forma y contenido las *sombras* producidas por las políticas de productividad y eficiencia, así como las razones instrumentales que explican la presencia de comportamientos que, en lugar de preparar al alumno para generar conocimientos y para su aplicación innovadora –como lo indica el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional 2001– lo vacían de sentido.

En este libro, los procesos de formación para la investigación son reconstruidos y documentados en el marco de un proyecto general que articula, en un equilibrio y coherencia poco usuales, las condiciones personales con las institucionales, así como los planteamientos teóricos y metodológicos que adquieren concreción no en términos de la alta calidad de los reportes reflexivos y las entrevistas individuales y grupales recopilados, sino a partir de las cualidades personales que caracterizan a su autora. Me refiero a la empatía, honestidad, valentía, apertura e integridad ética que debe caracterizar a la doctora Moreno Bayardo –como tutora, docente y/o coordinadora de dos de los programas analizados– para lograr la confianza y el compromiso

---

María Bertely-Busquets es investigadora del CIESAS-DF. Calle Juárez 87, colonia Tlalpan, CP 14000 México, DF. CE: bertely@ciesas.edu.mx

\*Texto leído en la presentación del libro.

en los estudiantes que participaron valientemente y con perseverancia en esta experiencia de meta-cognición y aprendizaje conjunto.

Y utilizo los calificativos de “experiencia” y de “aprendizaje conjunto” porque en esta obra los lectores nos identificamos en una especie de “comunidad de práctica”, con un proceso que exige de todos nosotros la disposición para describir y sincerar las experiencias objetivas y subjetivas que hemos vivido en el mundo académico. Digamos que, como resultado de esta experiencia, narrada con rigor en el primer capítulo, las comunidades de práctica en cuestión arriban a una meta-cognición o meta-reflexión que, desde luego, valoro como necesaria para cualquier institución dispuesta a cuestionar las “sombras” y a fortalecer las “luces” que pueden reintegrar un verdadero sentido a lo que hacemos en nuestros programas de formación.

Como apasionada de la metodología, los procedimientos no son para mí simples técnicas de estudio, sino la expresión de una riqueza epistemológica implícita. Porque los procedimientos derivan de una epistemología y, en consecuencia, representan modos de construir “conocimientos”, definidos como la sustancia básica y fundamental del *ser académico*. Por ello existen diversas maneras de producir conocimientos y, por fortuna, los reportes reflexivos aquí reunidos demuestran de manera implícita que *sí* es posible construir comunidades académicas alternas a las hegemónicas, a condición de que los alumnos actúen como constructores activos del currículo y, además, como sujetos instituyentes de prácticas alternativas de formación en investigación educativa.

Deseo aquí subrayar en los dos tipos de prácticas a los que alude la doctora Moreno Bayardo que nos colocan, por una parte, en la crítica y, por el otro, en las propuestas que surgen de las mismas comunidades de práctica: las sombras y las luces, como afirma nuestra autora.

La crítica nos lleva a reconocer el ejercicio del poder en los ritos de iniciación y los usos y costumbres enraizados en nuestra cultura académica. Prácticas y patrones de comportamiento que no sólo funcionan como las fuentes empíricas consustanciales al análisis científico, sino como lecturas “en caso” y transversales que denuncian lo que está sucediendo en los programas doctorales. De ahí la satisfacción de los estudiantes que participaron en esta experiencia, en contraste con la resistencia y las preocupaciones que emergieron entre algunos académicos, preocupados por el impacto negativo que esta información podría tener en su buena imagen. Este es el

caso de los *padrinos* que –a partir de mi propia experiencia– lejos de *jalar a los mejores alumnos*, se quedan con los menos brillantes y creativos, y con los más dispuestos a someterse a las relaciones de poder.

Pero, en verdad, los académicos no debemos preocuparnos con lo que de nuestra imagen aparece en esta obra. Porque en ella no se sataniza a los tutores y a los profesores sino que, más bien, se interpretan los comportamientos a los que obligan las condiciones de producción académica estructurales en que se desenvuelven, incluidos el envoltorio institucional y las políticas para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en nuestro país. El miedo, la angustia, el estrés y la sobrecarga de tareas –muchas de ellas impuestas– nos enferman e irritan, siendo tan afectados en nuestros comportamientos cotidianos como los alumnos, en el ejercicio de un que-hacer académico que debería ser del todo digno, útil socialmente y gratificante. De este modo, también los académicos tenemos la oportunidad de incursionar en la meta-cognición, donde las razones instrumentales se encuentran con nuestras motivaciones afectivas, a fin de buscar una vida profesional y una formación doctoral más integral, humanista y fundada en los intereses y en las necesidades de la sociedad y de las personas.

Las críticas y las propuestas emergen de las mismas palabras escritas y/o mencionadas por los alumnos, y no de la mente de la autora, derivándose de las denominadas “viñetas” y “categorías empíricas” una serie de conceptos factibles de converger en la producción tanto de currículos alternativos, como de teorías arraigadas y emergentes en el campo de la formación no sólo para la investigación educativa, sino para el ejercicio de una vida más sana y alterna a la cultura fundada en la eficiencia, la productividad y la competitividad sin límites.

En otro orden de ideas y en referencia al proceso a partir del cual los alumnos aprenden el oficio de *ser doctores*, del libro que aquí comento no sólo se derivan críticas al currículo establecido. Este libro sugiere también propuestas que iluminan nuevas posibilidades de enseñanza que merecen ser explicitadas en nuestros programas de formación. En lo referente a las prácticas de lectura y escritura, un currículo alternativo debiera:

- 1) Asumir, de modo intencional, la generación de prácticas de lectura mediadas por un intenso trabajo docente de seguimiento, reflexión y discusión, sistemático y significativo, que propiciara no únicamente el “diálogo” de los alumnos con los autores, sino la posibilidad de

- cuestionarlos, a partir de varias lecturas y sus particulares proyectos de investigación;
- 2) propiciar formas de leer y de escribir más productivas, bajo el supuesto de que “la redacción refleja nuestra claridad de pensamiento” y no únicamente capacidades técnicas;
  - 3) estimular en los alumnos actitudes autónomas para apoyar el desarrollo del lenguaje, como la elaboración de diarios y el replanteamiento permanente de sus propios hallazgos, conjeturas e *insights*;
  - 4) propiciar formas de almacenamiento de materiales que, en lugar de organizarse por asignatura, atendieran a los objetivos y a las preguntas planteadas en el proyecto doctoral; y
  - 5) ofrecer a los alumnos estrategias que les permitieran desarrollarse en ambientes de relativa libertad, que los ayudaran a tomar decisiones, a priorizar en la comprensión y no en la cantidad de textos leídos, a construir conceptos y teorías propias y, sobre todo, a encontrar el sentido meta-cognitivo de su formación doctoral.

Además, en lo relativo a los coloquios como los espacios donde los alumnos exponen sus avances y son retroalimentados, el currículum que sugiere este libro supondría:

- 1) Definir un formato en el que participen todos los alumnos, con plena conciencia de tutores y lectores en cuanto a los coloquios como espacios donde el ejercicio de la autoridad y del poder puede obstaculizar la existencia de condiciones que optimicen los aprendizajes académicos;
- 2) informar a los alumnos, al inicio del programa, lo que se espera de ellos en los distintos coloquios y en torno a la relevancia que tiene esta actividad en su proceso de formación: disposición para incorporar críticas, aprender qué decir en poco tiempo, disposición a madurar ideas, disfrutar de logros y avances, y manifestar los resultados de su proceso de meta-cognición;
- 3) informar a los tutores y lectores lo que se espera de ellos, en relación con los alumnos, de acuerdo con los objetivos de los coloquios, a partir de un código ético que les exija: acompañar en los coloquios a los alumnos bajo su responsabilidad; permanecer la sesión completa; proponer, generar confianza y plantear observaciones claras, concretas e informadas a los estudiantes; no esperar de ellos respuestas inmediatas y esperar

- su incorporación paulatina de los aportes e ideas vertidos; y practicar con ellos la cautela, la mesura y la prudencia (“decir sin agredir”); y
- 4) estimular la réplica por parte de los alumnos de doctorado, invitándolos a defender y a fundamentar abiertamente sus ideas, aun cuando éstas difieran de sus planteamientos.

Por otra parte, este libro pone en entredicho la plena pertinencia de los indicadores asociados con la calidad de un programa doctoral, como son la infraestructura, la composición de planta académica, la eficiencia terminal y la productividad. La calidad de los programas –nos dice la autora– también debería evaluarse a partir de los procesos de formación, donde cabrían las siguientes preguntas:

- ¿Cómo redunda la cantidad de lecturas en el proceso formativo?
- ¿Qué finalidad tienen los ensayos, los reportes de lectura y/o las presentaciones orales?
- ¿Cómo los seminarios teóricos y metodológicos contribuyen a la formación de investigadores?
- ¿Cómo hacer para que los alumnos deriven contenidos significativos de lecturas que, a primera vista, nada tienen que ver con sus proyectos doctorales?
- Los seminarios optativos, ¿tienen que ver con las necesidades formativas derivadas de los proyectos?
- ¿Qué papel deben asumir los alumnos y los tutores durante el proceso de formación?

En particular, la respuesta a la última interrogante estriba en que la relación de tutoría *se construye en la práctica*, siendo el resultado de lo que el alumno hace por sí mismo, con la ayuda de distintos mediadores, incluidos los tutores. Bajo estos supuestos, el tutor debe ser para el alumno de doctorado:

- 1) Un “termómetro” que pulsa y actúa de acuerdo con lo que el alumno va requiriendo;
- 2) un sujeto que propicia el diálogo y la disertación, ofreciéndole orientaciones claras y precisas;
- 3) alguien responsable que, a la vez, lo responsabiliza;

- 4) un sujeto que se caracteriza como paciente, prudente y con gran calidad humana;
- 5) una persona dispuesta a considerar su proceso formativo;
- 6) un escucha capaz de responder a sus dudas e inconformidades, y no sólo un docente que reproduce la posición experto-novato;
- 7) alguien que trabaja en equipo, que “juega limpio” y que no se reserva “sorpresas” para el día del coloquio; y
- 8) una persona que impulsa su autonomía.

En este sentido, quiero mencionar que coincido con la doctora Moreno Bayardo en que el trabajo autónomo de los alumnos de doctorado resulta fundamental en la formación de investigadores. En la relación entre los tutores y los alumnos, el trabajo autónomo resulta esencial porque, de acuerdo con los testimonios recabados, éste supone: dialogar, respetar y valorar la libertad, además de contar con la confianza necesaria para atreverse a construir –y no sólo a reproducir– conocimientos. Los alumnos, en sus palabras, desean ser “los principales actores en su proceso de formación” y “participar en la toma de decisiones” cuando, en los programas doctorales, ellos no cuentan con este derecho bajo el supuesto de que los tutores y los profesores son los que definen los objetivos, los contenidos y las metodologías de estudio.

En este caso: las coordinaciones de docencia, ¿deben imponer la enseñanza como obligación institucional –como exige el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)– o ponderar las habilidades pedagógicas y las intenciones formativas que llevan a un docente a impartir un curso?; ¿debieran proporcionar a los profesores una semblanza del estado en que se encuentran los proyectos doctorales, así como las propuestas que hacen los mismos alumnos, como condición previa a la redacción de los programas que animan los cursos? Las coordinaciones de investigación, por su parte, ¿deberían propiciar una *relación viva* entre los alumnos de doctorado y sus tutores? Me refiero a lo que la doctora Moreno Bayardo define como el *aprendizaje en vivo* de determinadas formas de acción, actuación y construcción del oficio de investigador, como el acompañamiento en el trabajo de campo, la participación conjunta en eventos académicos y la integración de los alumnos a las redes regionales, nacionales e internacionales de investigadores. Esto, cuando la formación doctoral no únicamente se adquiere recibiendo cursos y asesorías, sino por medio de la activa

participación en las redes sociales donde las temáticas de interés son recreadas, en escenarios y juegos de poder que merecen ser conocidos para ser transformados y potenciados.

Veamos por último, algunos de los aportes derivados del enfoque contrastivo que inspira este libro.

- 1) La necesidad de garantizar un marco de igualdad en los apoyos institucionales, los ambientes y las cargas laborales, así como en las políticas de asignación de becas a todos los estudiantes que participan en un programa doctoral.
- 2) Propiciar entre los profesores y los tutores una clara definición de la *cultura de los programas* doctorales en marcha, así como una perspectiva institucional compartida donde la misión y la visión consideren la formación de investigadores.
- 3) Ponderar el impacto que tienen los espacios escolarizados (tradicionales) y vivenciales (aprendizaje del oficio) en la formación de investigadores.
- 4) Integrar cuerpos académicos afines y comprometidos con las líneas de investigación de los programas.
- 5) Considerar las luchas de poder y las distintas culturas institucionales en la selección de profesores y tutores externos.
- 6) Garantizar que los proyectos de investigación de los estudiantes correspondan con las líneas de investigación de los programas.
- 7) Asignar un máximo de estudiantes por tutor.
- 8) Asegurar el seguimiento y la retroalimentación de los programas a partir de criterios no sólo cuantitativos, sino cualitativos y enfocados a supervisar la calidad de la relación pedagógica.

Sólo me resta manifestar mi interés por las condiciones familiares y de género que intervienen en el comportamiento escolar de los alumnos y alumnas de doctorado y, para ello, sólo mencionaré aquellas que para la doctora Moreno Bayardo constituyen “francos obstáculos para la mujer”, donde el título de un reporte reflexivo es elocuente: “Cómo ser mujer, profesionista y aprendiz de investigación y no morir en el intento”.

Considerando que en términos culturales la atención a la familia es la tarea principal que deben atender las mujeres, los sentimientos de culpa prevalecen en las estudiantes, no encontrando en los programas apoyo al-

guno para enfrentarlos y sobrellevarlos en la vida práctica. ¿Por qué nuestros programas no cuentan con asesores pedagógicos que ayuden a superar este tipo de obstáculos? La falta de solidaridad entre las académicas y la rigidez de las políticas de productividad, como algunos de las prácticas mencionadas afectan no sólo los procesos de titulación, sino muchas veces la salud de las alumnas.

Este aprendizaje es también parte del currículum oculto, porque las ahora doctoras, y también esposas y madres, desarrollamos sendas disposiciones para soportar la culpa, el sacrificio y el sentimiento de pérdida, como algo consustancial a nuestro quehacer académico. Los hombres también sienten culpa, pero a la inversa de las mujeres, porque “le dedican el tiempo del doctorado a sus familias e hijos”.

Culpas y más culpas que, a final de cuentas, se deben a la deshumanización de nuestra cultura académica, cada vez más sometida a una competencia que pervierte y enferma la sana relación entre lo racional y lo afectivo y entre los intereses individuales y colectivos. Se trata de una guerra despiadada por los recursos, el reconocimiento externo y la sobrevivencia, en un país donde sólo una mínima parte del PIB se destina al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Al parecer, como formas creativas de resistir a esta máquina deshumanizante, podríamos comenzar a rectificar el sentido de nuestra vida toda, para animar las cuestiones éticas e internas que motivaron, en el origen de nuestra decisión profesional, nuestra pasión y compromiso por un conocimiento construido en la acción común, compartida y solidaria.