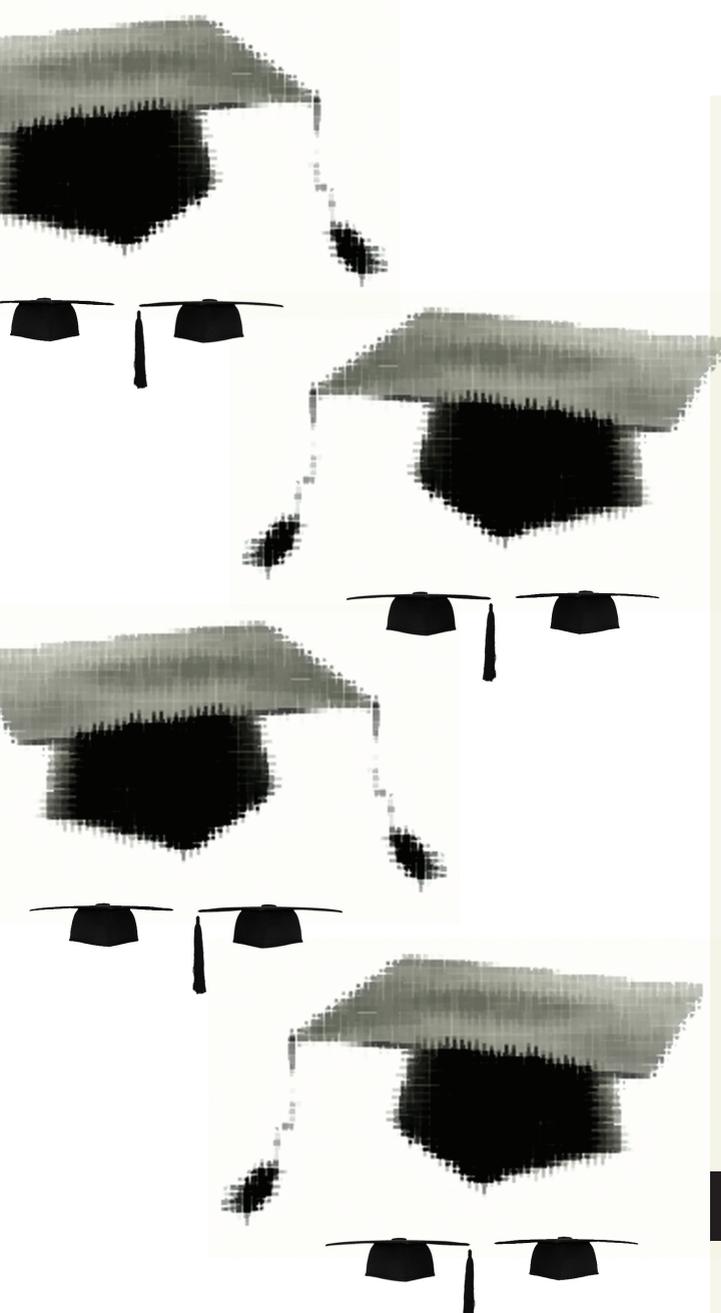


## Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México



Este trabajo aporta una visión sobre las diversas circunstancias que operan en los aprendizajes del oficio científico, a partir del estudio de comunidades en las que existen amplias tradiciones de formación de investigadores y de producción y difusión de conocimiento.

Además, desde este acercamiento también se puede apreciar que hay una variedad importante de contextos que, al mismo tiempo que vinculan sujetos con una cultura comunitaria, también los relacionan con los concursos que se gestan desde el ámbito internacional hasta el local, puesto que así dan sentido a los esfuerzos y las funciones de su oficio.

Igualmente, se considera que las explicaciones sobre el tema no son aplicables a todos los contextos, ya que se observó que entre los actores entrevistados para esta investigación, las razones que propiciaron su competencia profesional tienen que ver con las decisiones de autoformación, con la búsqueda de un lugar en los concursos del oficio y con sus nociones de investigación; y esto sugiere que en el país existen muchas maneras de hacer investigación y de valorar la preparación de los sujetos y sus alcances.



Las culturas de formación de  
investigadores de la educación en dos  
comunidades académicas de México

Colección Graduados  
*Serie Sociales y Humanidades*

No. 8

Sara Aliria Jiménez García

Las culturas de formación de  
investigadores de la educación en dos  
comunidades académicas de México

Universidad de Guadalajara  
2010

Primera edición, 2010  
D.R. © Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario  
de Ciencias Sociales y Humanidades  
Editorial CUCSH-UDG  
Guanajuato 1045  
Col. La Normal  
44260 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN Obra completa 978-607-450-155-1  
ISBN E-book 978-607-450-264-0

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# Índice

INTRODUCCIÓN	15
I LA RELACIÓN ENTRE LOS AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	19
Qué se atendió de los procesos de formación de investigadores	21
II ACERCAMIENTO EMPÍRICO A LAS CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	25
Las culturas de formación de investigadores desde el estudio de casos	25
Posibilidades metodológicas de acuerdo con la investigación sobre el tema: objetos y técnicas	28
III EL TRABAJO EN DOS ESPACIOS HISTÓRICO-CONTEXTUALES	33
El capital académico de los sujetos, un rasgo de las culturas de formación de investigadores	36
Historias, argumentos y anotaciones de los sujetos de la formación	40
Producción de conocimiento y acciones para la preparación del oficio	42
Notas sobre el trabajo en las comunidades, su revisión y realización	43
El ingreso y permanencia en las comunidades académicas	45
Pautas para el análisis de las culturas de formación de investigadores	46
IV CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN	47
La formación para la investigación de la educación en el país	48
Los inicios de la investigación de la educación: desde 1930 hasta finales de la década de los setenta	48
Década de los ochenta, los docentes son llamados a participar en el oficio	50
Década de los noventa y los comienzos del nuevo siglo	52
Avances y estancamientos de la investigación de la educación en el país	59

La formación para el oficio, vista desde el ámbito internacional	60
Las políticas nacionales, su aplicación en el oficio	64
A modo de conclusiones sobre la contextualización del oficio en el país	68
V UN ESTADO DE CONOCIMIENTO	
SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	71
Argumentos, referencias y fuentes considerados sobre el tema	71
Qué se sabe, enfatiza e ignora sobre estos procesos	73
Seis ejes de trabajo sobre la formación de investigadores	76
I <i>Formación metodológica versus formación para la investigación</i>	78
II <i>Formación escolarizada para la investigación</i>	84
III <i>Tendencias de los posgrados del país y la formación de investigadores</i>	93
IV <i>Habilidades de los estudiantes en los procesos de formación de investigadores</i>	102
V <i>Los investigadores, formación y vida laboral</i>	108
VI <i>Tesis, tutorías y relaciones de formación para la investigación</i>	120
El estado de la investigación sobre la formación para el oficio científico	129
VI FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR	
LAS CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	133
Qué es la formación para la investigación y cuáles aspectos la integran	134
Las culturas de formación de investigadores	139
Las comunidades académicas	151
La producción de conocimiento	152
Las disposiciones institucionales para la investigación	158
VII RESULTADOS: CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN DOS COMUNIDADES	163
Introducción	163
Textos, contextos, conocimientos e interacciones	164
Los elementos que constituyen una cultura de formación de investigadores	166
I <i>Los actores y los espacios contextuales de la investigación</i>	168
En la comunidad A	169
Cultura docente vs. cultura de investigación en la comunidad A	170

En la comunidad B	173
Cultura de intervención y de investigación en la comunidad B	176
<i>ii Los legados fundacionales en las comunidades</i>	180
De la comunidad A, la formación escolarizada para la investigación	180
De la comunidad B, la formación de los formadores	186
<i>iii Los mandatos oficiales para el ejercicio y la formación de investigación</i>	195
En la comunidad A	197
En la comunidad B	209
<i>iv Nociones intelectuales de los sujetos de la formación</i>	223
Los sujetos con y para los que se produce conocimiento	227
Nociones de interacciones especializadas	228
En la comunidad A	228
En la comunidad B	236
Nociones de interacciones vinculadas a la administración y la política educativas	246
En la comunidad A	247
En la comunidad B	256
Nociones de interacción vinculada a los miembros del campo académico	260
En la comunidad A	261
En la comunidad B	264
Las nociones intelectuales en la comunidad A	271
Las nociones intelectuales en la comunidad B	275
<i>v Los espacios de significado para la autoformación en la investigación</i>	277
De la comunidad A	279
Formación escolarizada para la investigación	279
Los estudios de licenciatura, un espacio de iniciación en el oficio	280
Los estudios de doctorado, una experiencia sustantiva para avanzar en el oficio	282
Preparar a otros, preparándose para el oficio	283
Formadores de la comunidad que influyeron en la preparación de otros académicos	284
Aprender haciendo y buscar los recursos para formarse	285
Afirmación como investigadores independientes	288
Tiempos e intenciones invertidos en la autoformación	289
Los tropiezos y las reinversiones en la autoformación	290

De la comunidad B	292
Los estudios de doctorado, una experiencia sustantiva para avanzar en el oficio	292
Los territorios de la formación de investigadores	294
Los primeros ejercicios de formación	297
Preparar a otros, preparándose para el oficio	298
Afirmación como investigadores independientes	299
Inversiones en la autoformación, de alegrías, miedos e incertidumbres	301
Formación en la misma comunidad en la que trabajan	302
Aprender haciendo y buscar los recursos para formarse	303
 VIII CONCLUSIONES	 307
En qué consistió la investigación	307
Los hallazgos principales	309
En la comunidad A	309
En la comunidad B	312
Qué es una cultura de formación de investigadores	314
Los saberes incorporados sobre el estudio de la formación de investigadores	318
Experiencias en el plano personal y profesional	320
 BIBLIOGRAFÍA	 323
 ANEXOS	 339
I Entrevista para investigadores/as	339
II Cuestionario sobre la formación académica y la trayectoria del/la investigador/a	342

A Jaime y a Octavio, mis grandes compañeros y cómplices de siempre.

A mis papás, de quienes aprendí a creer que siempre hay un mañana,  
gracias por su espíritu, esfuerzo y apoyo.  
A mis hermanos en quienes están representadas las mejores cualidades  
de la vida; Mayra eres la esperanza, Tani la alegría, Nora la tenacidad,  
Beto la energía y Migue la fortaleza.  
A Miguelito, Chris, William, Victoria, Fer, Nori, José Luisito y Josué,  
por su ímpetu.

A Blanca, Lili y Eliézer, grandes amigos.



## AGRADECIMIENTOS

A las integrantes de mi comité tutorial, Dra. Ma. Guadalupe Moreno Bayardo, Dra. Rosa Martha Romo Beltrán y Dra. Ma. Luisa Chavoya Peña.

A los investigadores de las dos comunidades, por su primordial apoyo.

A Laura, Rafa, Pedro, Alfredo, Rebe, Julio, Felipe, Yoli, César y Cony, amigos y maestros a la vez.



## INTRODUCCIÓN

Una tendencia actual respecto a la formación de investigadores en el país es su constante descalificación, ya que se supone que es de conocimiento general la debacle de los posgrados; además, como complemento de esta creencia, se señala que lo que es valioso y válido de estos procesos de preparación profesional queda fuera del territorio nacional.

Estas posiciones de reprobar por adelantado tales procesos pueden ser fácilmente desmitificadas si se considera que actualmente hay un sinnúmero de programas interinstitucionales que cuentan con la participación de académicos de otras naciones o, bien, que tienen sedes alternas a este territorio; por lo tanto, si la solución fuera desarraigar contextualmente los procesos para hablar de mejor calidad y/o de programas de *verdad* en la formación de investigadores, entonces estos ejercicios tendrían resueltas las dificultades que genéricamente se adjudican a quienes se preparan en el país; sin embargo, esto no ha bastado para que se noten las mejoras desde tales discursos.

Otra circunstancia de contrapeso a estas críticas es que más allá del territorio nacional hay una serie de deficiencias y dificultades que no han sido atendidas; en el presente trabajo se muestran algunas, mediante las que se evidencia que las complicaciones en estos procesos conforman un problema internacional; éstas son comunes incluso en naciones con importante desarrollo científico como Estados Unidos, Australia y varios países de Europa, en donde además hay señalamientos acerca de que los paradigmas de rendición de cuentas en las universidades están deformando los procesos educativos e igualmente se responsabiliza a la masificación de la educación en posgrados y a la pérdida de las libertades académicas que caracterizaban estos procesos (Bourke *et al.*, 2004; Evans *et al.*, 2005; Kim, 2000); así lo muestra el apartado del estado de conocimiento de esta investigación.

Además es cierto que, en México, la gran diversidad de estos procesos tiene mucho material para sostener el mito social sobre las deficiencias en los procesos; por ejemplo, a este respecto, Reynaga (2002) reconoce las improvisadas circunstancias

con las que operan algunos posgrados o, bien, Álvarez (2002) señala la falta de tino que han tenido las políticas del nivel.

Sin embargo, México es un país que al igual que otros tiene avances, retrocesos y estancamientos en la materia; esto es resultado de la existencia de una gran variedad de situaciones que revisten de significados, acciones, concursos y saberes a las comunidades académicas y a las tareas de este quehacer.

En ese sentido y a fin de evitar el uso de un rasero general sobre la problemática en la nación, este trabajo aporta una visión sobre las diversas circunstancias que operan en los aprendizajes del oficio científico, a partir del estudio de comunidades en las que existen amplias tradiciones de formación de investigadores y de producción y difusión de conocimiento.

Además, desde este acercamiento también se puede apreciar que hay una variedad importante de contextos que, al mismo tiempo que vinculan sujetos con una cultura comunitaria, también los relacionan con los concursos que se gestan desde el ámbito internacional hasta el local, puesto que así dan sentido a los esfuerzos y las funciones de su oficio.

Igualmente, se considera que las explicaciones sobre el tema no son aplicables a todos los contextos, ya que se observó que entre los investigadores entrevistados para esta investigación, las razones que propiciaron su competencia profesional tienen que ver con las decisiones de autoformación, con la búsqueda de un lugar en los concursos del oficio y con sus nociones de investigación; y esto sugiere que en el país existen muchas maneras de hacer investigación y de valorar la preparación de los sujetos y sus alcances.

Rasgos como éstos fueron los que invitaron a reflexionar sobre lo que saben los miembros de las dos comunidades estudiadas, cómo se prepararon, en quiénes confían, qué normas los alientan o detienen en el oficio y qué legados fundacionales dieron posibilidades para estos ejercicios colectivos.

Así pues, este texto se organizó en ocho capítulos; uno con la intención de mostrar las relaciones que se han desarrollado entre los avances de la investigación educativa y la formación de investigadores; otro más sobre las posibilidades metodológicas observadas para esta investigación y las decisiones tomadas; un tercero para dar cuenta del trabajo de campo, respecto a qué se hizo, con quiénes, cómo se ingresó a los ámbitos de la investigación y qué se logró.

En el cuarto capítulo se situaron los avances del oficio en el país y sus relaciones con diversos factores institucionales, internacionales y de política educativa; en el quinto se organizan seis perspectivas sobre las cuales se ha trabajado el tema, lo que se sabe hasta ahora y lo que falta por conocer, esto a modo de estado de conocimiento; el sexto trata acerca de las diferentes aportaciones que ayudan a constituir y a explicar el objeto de estudio, qué develan tales argumentaciones, qué se retoma, para qué y qué construcción analítica se desarrolla.

El séptimo capítulo se destinó a los resultados; ahí se trabaja con la subjetividad de los investigadores respecto a lo que es trascendental en su oficio, qué hay que hacer para saber, cómo lo saben, qué disfrutan de su profesión y qué les molesta, puesto que dichas cualidades constituyen la cultura de formación de cada comunidad.

En el octavo capítulo se exponen las conclusiones, un espacio textual en el que se refieren las cualidades de las culturas de formación en cada comunidad y se hace énfasis en los elementos que desde esta investigación constituyen tal entidad analítica. Cabe aclarar que todos los esquemas y cuadros fueron elaborados específicamente para este trabajo.



## LA RELACIÓN ENTRE LOS AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Esta investigación tuvo como objeto de estudio las culturas de formación de investigadores de la educación de dos comunidades académicas del país. La manera en que se configuró el objeto implicó que se trabajara con sujetos que se caracterizan por una amplia experiencia en el oficio científico, que están activos como investigadores, que tienen estudios de posgrado, que también han aprendido el oficio en las prácticas y que han participado formando a otros individuos en este quehacer; por lo tanto, los conocimientos de estos actores se vinculan con la historia de una agrupación y la producción colectiva de conocimiento en esa esfera cultural.

Tal perspectiva permitió que se distinguieran modos de entender la profesión y que se recuperaran los aprendizajes que se van incorporando a lo largo de la trayectoria académica; de esta manera, las explicaciones sobre el fenómeno trascienden contextos y vivencias de los investigadores, más allá del espacio tradicional en que se estudian tales procesos, como lo son las aulas de clases y los programas educativos.

Este ejercicio de investigación fue impulsado por la observación de las distintas cualidades que han ido configurando el campo de la investigación educativa desde su origen, puesto que se percibió que, a más de setenta años de historia del oficio, la formación de investigadores sigue siendo insuficiente para mejorar la producción y difusión de conocimiento en el campo correspondiente.

La problemática de la formación de investigadores educativos en México deja una amplia agenda, ya que los resultados son todavía incipientes; entre otros factores, hace falta que las organizaciones generen una infraestructura académica y administrativa más sólida, así como nuevos espacios para los aprendices y practicantes del oficio, que las políticas federales posibiliten mayor dedicación de los académicos a esta actividad para que, de esa forma, las instituciones, el gobierno y los académicos desarrollen las bases para una mayor competitividad nacional e internacional (COMIE, 2003 y OCDE-CERI, 2004).

En ese sentido es preciso decir que la investigación educativa se ha desarrollado de modo desigual en el interior del país (Weiss, 2003), ya que mientras unos actores

y comunidades cuentan con reconocimiento nacional e internacional desde hace varias décadas, otros apenas están empezando a agruparse o discutiendo sobre la pertinencia de integrar la investigación educativa como tarea institucional; por esa razón, la brecha es cada vez más amplia.

Aunque en cada comunidad de investigación educativa persisten rasgos específicos, también existe un conjunto de condiciones estructurales generales; éstas se podrían observar en la historia del oficio, en el alcance del trabajo realizado, en el saber disponible para formar a otros sujetos, en la experiencia de sus académicos y su preparación previa, entre otros aspectos. Estas cualidades de la investigación educativa en el país hicieron posible el presente estudio, debido a que se caracterizaron las huellas de los procesos de formación de investigadores en dos comunidades en las que se realiza este quehacer.

Además, en México, la historia del oficio y de la formación evidencia que este campo de conocimiento ha avanzado muy lentamente, pese a que se ha formado una proporción importante de investigadores, sobre todo en las dos últimas décadas; aun así, el número de investigadores en activo y de producciones publicadas sigue siendo baja. Por ende, y de acuerdo con Muñoz (2004), falta equilibrar la capacidad de la investigación educativa y su producción.

Así mismo, se consideró como referente el hecho de que las políticas del país han ido inclinándose al estímulo de la formación de buenos investigadores, aunque todavía no hay claridad respecto a lo que los define y los constituye como tales (Chavoya, 2002); por lo tanto, tal indefinición se constituyó como un punto de partida para incursionar en lo que actualmente se hace en la materia y tener un conocimiento más amplio al respecto.

De acuerdo con lo señalado, a más de setenta años de la investigación educativa en México se visualizan pocas posibilidades de que se constituya una amplia experiencia entre los actores del oficio; igualmente, el conjunto de estas características evidencia que existe una raquítica infraestructura académica y administrativa para el desarrollo de las actividades de formación e investigación, así como una orientación nacional dentro de las instituciones educativas, que propicia una multiplicidad de funciones y, en contraste, poca concentración a las actividades del oficio; es decir, se estimula a los académicos para que formen a los aprendices mientras publican, hacen proyectos propios, realizan tareas docentes y administrativas y consiguen financiamiento, entre otras acciones.<sup>1</sup>

Con esa inercia institucional sólo se exacerbarán los problemas de la escasa

---

<sup>1</sup> Lo anterior es visible en los lineamientos que derivan del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la convocatoria de 2007, donde se refieren las responsabilidades de los académicos de la educación superior.

producción e incipiente formación de investigadores; estas complicaciones para el desarrollo de la actividad científica son evidentes en algunos indicadores; por ejemplo, Colina y Osorio (2004) señalan que, de acuerdo con la SEP, hay 794 instituciones de educación superior en el país y que en 50 de éstas laboran 335 investigadores educativos; el 69% (232) de estos investigadores se ubica en instituciones del Distrito Federal y apenas el 31% (103) restante en otras entidades del país; es más, 20 (40%) de estas organizaciones sólo cuentan con uno o dos investigadores.

Del mismo modo, la escasez de investigadores educativos refleja que los programas de posgrado en los que se forman maestros y doctores son atendidos por actores que con frecuencia desconocen los *códigos culturales del oficio* y que tienen más tradición profesional en la docencia que en la investigación; esta situación redundante en una alta insuficiencia de profesionales para operar la infraestructura académica que da acceso al conocimiento inscrito en el campo.

El asunto es aún más serio si se considera el número de investigadores, ya que este indicador revela que son pocas las posibilidades de ejercer en este campo y, a la vez, sugiere que el impacto de los programas de posgrado ha sido bajo; de algún modo, esto permite afirmar que cursar dichos estudios no garantiza que los egresados estén preparados para fungir como investigadores y que efectivamente se dedicarán al oficio en su vida profesional.

### *Qué se atendió de los procesos de formación de investigadores*

Como puede observarse, la preeminencia del fenómeno ha sido destacada en ámbitos tanto académicos como políticos, aunque no siempre en correspondencia con estrategias y acciones específicas para el avance correspondiente; esto a pesar de que se trata de una necesidad evidente.

Además, el estudio de la formación en general, y para la investigación educativa en particular, ha asumido distintas vertientes que enmarcan recurrencias y ausencias en el campo; estos marcos explicativos podrían ser complementarios, ya que se elaboran desde distintos referentes contextuales y situacionales del proceso y, por lo tanto, dejan ver qué se ha atendido y qué se requiere estudiar. Así pues, para referir estas tendencias de estudio, en la presente investigación, los trabajos sobre la temática se organizaron en cuatro ejes.

En una primera vertiente se observó que existen trabajos que documentan las existencias poblacionales en los posgrados: altas, bajas y permanencias de los estudiantes, de modo que las curvas de ascenso o descenso de la matrícula se interpretan en conjunción con las políticas de posgrado, con variables socio-demográficas y socio-académicas de los alumnos y los docentes, para mostrar los efectos de la formación en estos programas; quizá ésta es la perspectiva que más se ha usado como explicación de la situación que guarda la capacidad de la investigación edu-

cativa y de los procesos para desarrollarla. Esta vertiente se ha trabajado en estudios como los de Casanova y Berliner (1997), Evans *et al.* (2005), Gentile *et al.* (1989), Gutiérrez (2002), Huisman y Bartelese (2000), OCDE-CERI (2004), Reynaga (2002), entre otros.

Una segunda directriz analítica se ha concebido en el presente trabajo como la formación escolarizada para la investigación; en ésta se agrupan asuntos como los contenidos y actividades del aula, su organización, las didácticas implicadas, el aprendizaje de paquetes técnico-metodológicos, el desarrollo de habilidades para la investigación, las modificaciones curriculares y, en general, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, entre las producciones que documentan el tema de la formación se encontraron los libros de texto que se usan en los programas que forman investigadores o que orientan sobre temas relacionados. En estos textos, el asunto más sobresaliente son los saberes necesarios para el oficio y, en específico, los temas metodológicos asociados a una investigación.

Además, en esta misma perspectiva, autores como Martínez (1999) y Moreno (2002b) explican la formación a través de la concatenación de habilidades, una perspectiva de discusión especializada porque implica un análisis profundo de la *actuación* de los sujetos y sus destrezas. La producción en esta vertiente se ha hecho a partir de ejercicios con alumnos, profesores y asesores de programas de licenciatura y posgrado.

Como a esta perspectiva se integran también las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, ahí pueden ubicarse las aportaciones de Eisenhart y Dehaan (2005), Kerlin (1995) y Sánchez y Arredondo (2000, 2001 y 2004), ya que analizan diversas experiencias que viven los sujetos en un posgrado, la calidad de sus interacciones y el peso que podrían tener en la comprensión del oficio.

Un tercer modo de aproximación al tema es el estudio de las tutorías, asesorías, elaboración y revisión de tesis. En esta vertiente se han indagado los procesos que viven profesores y alumnos en la revisión de temas de la investigación, ya sea en el salón de clase o en consultas especializadas para este propósito. Los estudios de Boote y Beile (2005), Chen *et al.* (2003), Dewett *et al.* (2005), Faghihi *et al.* (1999), Fresán (2002) y Hoolbrook *et al.* (2004) son algunos ejemplos de esta tendencia de la investigación sobre formación.

La cuarta y última de las orientaciones consiste en el análisis de la formación para la investigación como componente de las metas institucionales de la educación superior, vista como parte de las funciones que se encomiendan a la universidad. Aquí se pueden ubicar autores como Alcántara (2000), Arnaz (1981), Chavoya (2002), Garritz (1997), Ibarra (2002), Kaipainen *et al.* (2000), Marroquín (1980) y Soto y Méndez (1995).

Las reflexiones de esos estudios y autores constituyen fuentes de análisis por-

que, a medida que se indaga sobre el tema, evidencian aspectos desconocidos del proceso, así como posibilidades fecundas. Por tanto, este estudio se configuró tomando en cuenta el trabajo realizado en esas investigaciones.

Además, el acercamiento a estas vertientes de investigación sobre el tema se aprovechó para desarrollar un estado de conocimiento que profundizara sobre tales discusiones e incluso permitió que se ubicaran marcos analíticos para comprender mejor estos complejos procesos de aprendizaje del oficio científico.

Así pues, en el presente trabajo se concibió la formación para la investigación educativa como una cultura que se desarrolla con base en la experiencia de los investigadores de una comunidad académica; esto implica que dichos actores participan en un ámbito de relaciones complejas en las que de modo determinante intervienen la comunidad en la que se aprende el oficio, la institución de educación superior en la que se inserta esa agrupación y los elementos disciplinares que se toman en cuenta para ejercer tal profesión.

Con base en estos planteamientos se ubicaron dos comunidades académicas con tradición amplia en la investigación educativa, es decir, con investigadores activos que tienen experiencia en la producción y difusión de conocimiento, así como en la formación de investigadores. De acuerdo con lo señalado, el **objetivo** de la investigación fue comprender las culturas de la formación de investigadores en dos comunidades académicas del país.

En correspondencia con ese propósito, las preguntas que orientaron el estudio son las que siguen:

- ¿Cómo se desarrolla una cultura de formación de investigadores en una comunidad académica?
- ¿Cómo se relacionan los ejercicios de producción y difusión de conocimiento con la formación de investigadores en una comunidad académica?
- ¿Cuáles son los aprendizajes en estas culturas?

Dado que la formación de investigadores es un fenómeno que puede ser interpretado de modo más profundo si se atienden las relaciones que se dan para este proceso en un ámbito preciso, se asumió una definición socio-antropológica para observarlo como una cultura. Por tanto, se concibió como un sistema de signos interpretables enmarcados en un contexto inteligible (Geertz, 1987).

De igual modo, en el análisis de las estructuras colectivas del trabajo científico, en el que se incluye la formación de investigadores, se consideró la inclusión de las condiciones de la investigación educativa como campo científico, en donde es recomendable definir la lógica de estos procesos por sí mismos (Bourdieu *et al.*, 1975) y observar qué es lo que para sus actores resulta significativo aprender y cómo utilizan dichas comprensiones.

Con base en estas acotaciones se realizó un análisis de las culturas de formación de investigadores a través de los legados fundacionales en las comunidades, los

mandatos oficiales para el ejercicio y la formación de investigadores, los estilos cognitivos de los sujetos de la formación y los espacios de significado de la autoformación en la investigación.

En estas páginas se ha especificado cuál es el objeto de estudio y cuáles son las categorías analíticas que lo constituyen. En consecuencia, en el siguiente capítulo se desarrollan los planteamientos que dieron cabida al acercamiento empírico a las culturas de formación de investigadores.

## II

### ACERCAMIENTO EMPÍRICO A LAS CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

La argumentación de este apartado se creó a partir de la discusión sobre los aspectos que representan las condiciones de análisis de los procesos de formación de investigadores en las comunidades estudiadas; entre éstos se consideraron las razones por las que el método de estudios de casos daría viabilidad a la investigación por sobre otras posibilidades metodológicas, la selección y acceso a las comunidades, las cualidades de los sujetos, la triangulación de técnicas y de fuentes de información, el diseño de categorías analíticas, el proceso seguido en el trabajo de campo y los elementos con que se llevó a cabo el análisis de la información obtenida.

#### *Las culturas de formación de investigadores desde el estudio de casos*

El objetivo de la presente investigación fue comprender las culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de educación; asimismo, de acuerdo a como se planteó el estudio, se dispuso el acercamiento a los testimonios y a las acciones de los investigadores de una agrupación, es decir, a las *experiencias* que fundan el aprendizaje del oficio científico.

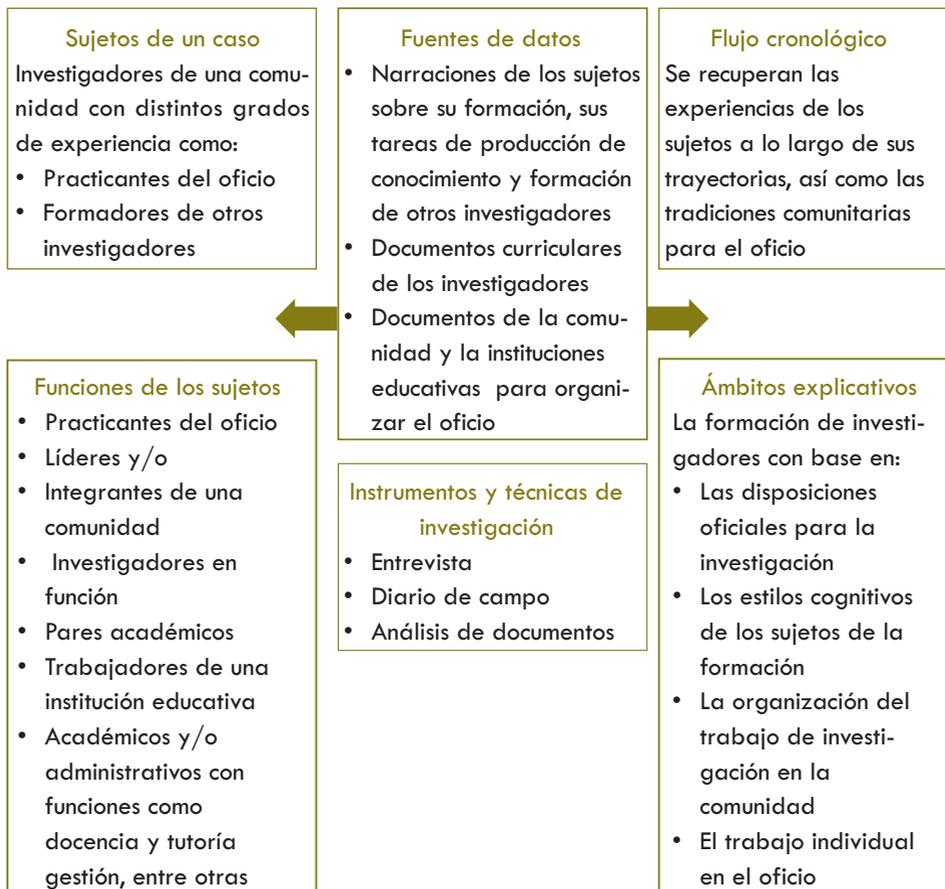
Conforme a lo anterior, se partió de la concepción de culturas de formación de investigadores, un objeto de estudio socio-antropológico que se ubica en consideración con las características de los sujetos y de las circunstancias históricas y culturales del contexto en que se sitúan (Giddens, 1995, Ibáñez, 1985). Estos aspectos orientaron el trabajo en el interior de las comunidades, tomando en cuenta tanto el aprendizaje del oficio como su puesta en práctica.

En ese sentido se sostiene que la formación de investigadores trasciende la dimensión de la enseñanza formalizada, ya que el sujeto que decide ser un investigador está obligado a reconocer las múltiples disposiciones que rigen este quehacer. Tales prácticas se formulan alrededor de una cultura, puesto que son resultado de una construcción social relacionada con las condiciones intelectuales, materiales,

sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo; de acuerdo con Bourdieu (2003) y Clark (1991), las culturas se expresan en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones, objetos y sentimientos que rodean la vida intelectual y colectiva de las comunidades académicas.

Con base en estos planteamientos se eligió *el estudio de casos* como estrategia metodológica, un método con el que se puede acceder a los motivos, las intenciones y los valores de las personas y de sus organizaciones; además, este método posibilitó un análisis contextual, con base en la estructura de una agrupación, en las funciones de sus actores y en el flujo cronológico de los sucesos (Scholz y Tielje, 2002 y Yin, 2003b). Tales precisiones definieron los elementos de análisis dentro de cada caso, como se aprecia enseguida.

### Esquema 1



También se consideró que el uso de esta estrategia metodológica facilita el acercamiento a fuentes de datos como las palabras, las descripciones y las explicaciones fundadas en procesos identificables (Miles y Huberman, 1994). Por tanto, se utilizó el estudio de casos para caracterizar las culturas de formación de investigadores en dos comunidades en que se realiza investigación, bajo el propósito de hacer un acercamiento a las cualidades de sus estructuras organizacionales para formar a los principiantes y las divergencias o singularidades que distinguen a los sujetos en el interior de éstas.

Con base en los referentes anteriores se derivaron las expresiones constitutivas de *un caso*, es decir, de la cultura de formación en una comunidad; tales expresiones se integraron por la ubicación contextual de esas agrupaciones, las características que las definen, las relaciones estructurales a través de las que se refiere una cultura, las dinámicas colectivas en las que se constituyen los procesos de formación y los elementos teóricos de los que *se* partió para la interpretación, es decir, el diseño empírico de un caso.

El esquema que sigue muestra una representación global de lo planteado.

## *Esquema 2*

### *Acercamiento empírico a las culturas de formación de investigadores de la educación*

#### Ubicación contextual de una comunidad o caso

Departamento, facultad o centro en el que se realiza investigación en una institución educativa

#### Características con las que se define una comunidad

Una agrupación situada en el interior de una institución

En ésta se realiza investigación

Comunidad con tradición amplia en el oficio (al menos 15 años)

Investigación con largas trayectorias profesionales

Se forma a otros investigadores

#### Relaciones estructurales a través de las que se refirió una cultura

Producción colectiva de conocimiento

Organización de trabajo en la comunidad

Estilos cognitivos de los sujetos

Trayectoria de trabajo conjunto

Disposiciones oficiales para la investigación

Preparación para el oficio

Experiencias de formación para el oficio

Participación como formador

Mecanismos que operan para el reconocimiento profesional

Estrategias de trabajo individual

### Principio, conocimientos o teorías que se usaron para la interpretación

De campo (Bourdieu, 1997a y b, 2000 y 2003)

Los estudios culturales de la ciencia (Knorr, 1998; Lolos, 2002; Maldonado-Maldonado, 2005)

Culturas de las disciplinas y los establecimientos (Bacher, 2001; Clark, 1987 y 1991)

Relaciones sociales en la formación (Barbier, 1993; Ferry, 1990 y 1997; Filoux, 1996; Honoré, 1980)

Orientaciones del conocimiento académico (Charle *et al.* 2006; Popkewitz *et al.* 2003; Wallerstein, 2001)

### Dinámicas culturales en las que se constituyen los procesos de formación de investigadores

Producción y difusión de conocimiento

Procesos de formación de investigadores

Con base en esta decantación metodológica se asume que la aproximación a las comunidades y sus procesos de formación de investigadores se configure a partir de distintas fuentes y modos de obtención e interpretación, puesto que se parte del supuesto de que no hay una mirada correcta sobre el objeto, sino múltiples perspectivas para entender los *casos* considerados y su contrastación (Merriam, 1998; Stake, 1999; Yin, 2003a).

Así pues, las decisiones sobre el trabajo empírico se tomaron a partir del análisis de lo que han hecho otros estudios relacionados con el objeto, las características del fenómeno, las posibilidades que ofrece el método elegido, las técnicas existentes y los recursos con los que se contaba para la investigación.

### *Posibilidades metodológicas de acuerdo con la investigación sobre el tema: objetos y técnicas*

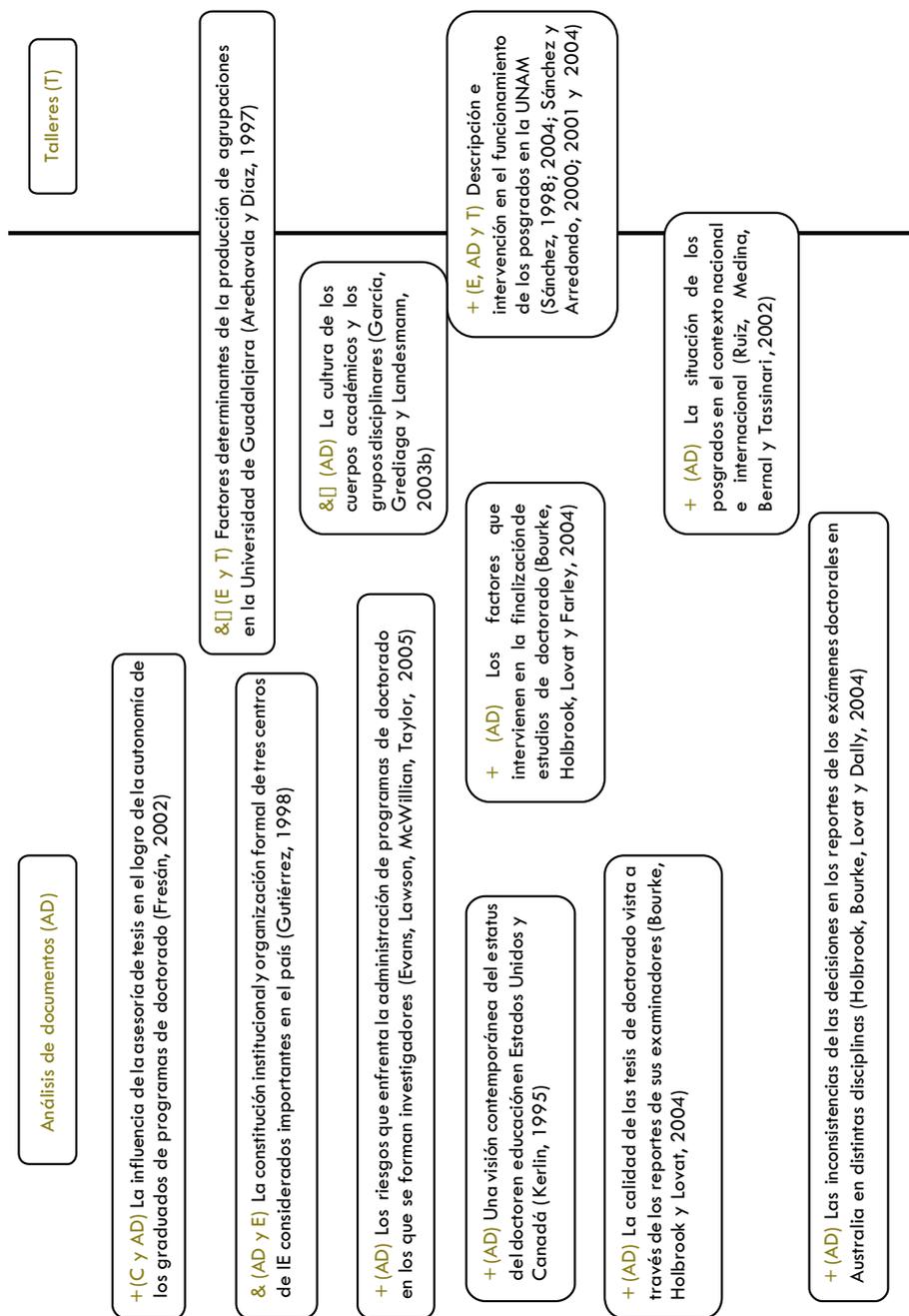
Es frecuente que los autores de los reportes de *investigación*, asociados a las culturas de formación de investigadores, comuniquen los acercamientos con los que han formulado sus apuestas metodológicas; aunque estos reportes no precisen los métodos utilizados, sí exponen las técnicas de obtención, así como los sujetos o fuentes de información; por esta razón, en lo que sigue se destacan esos elementos metodológicos.

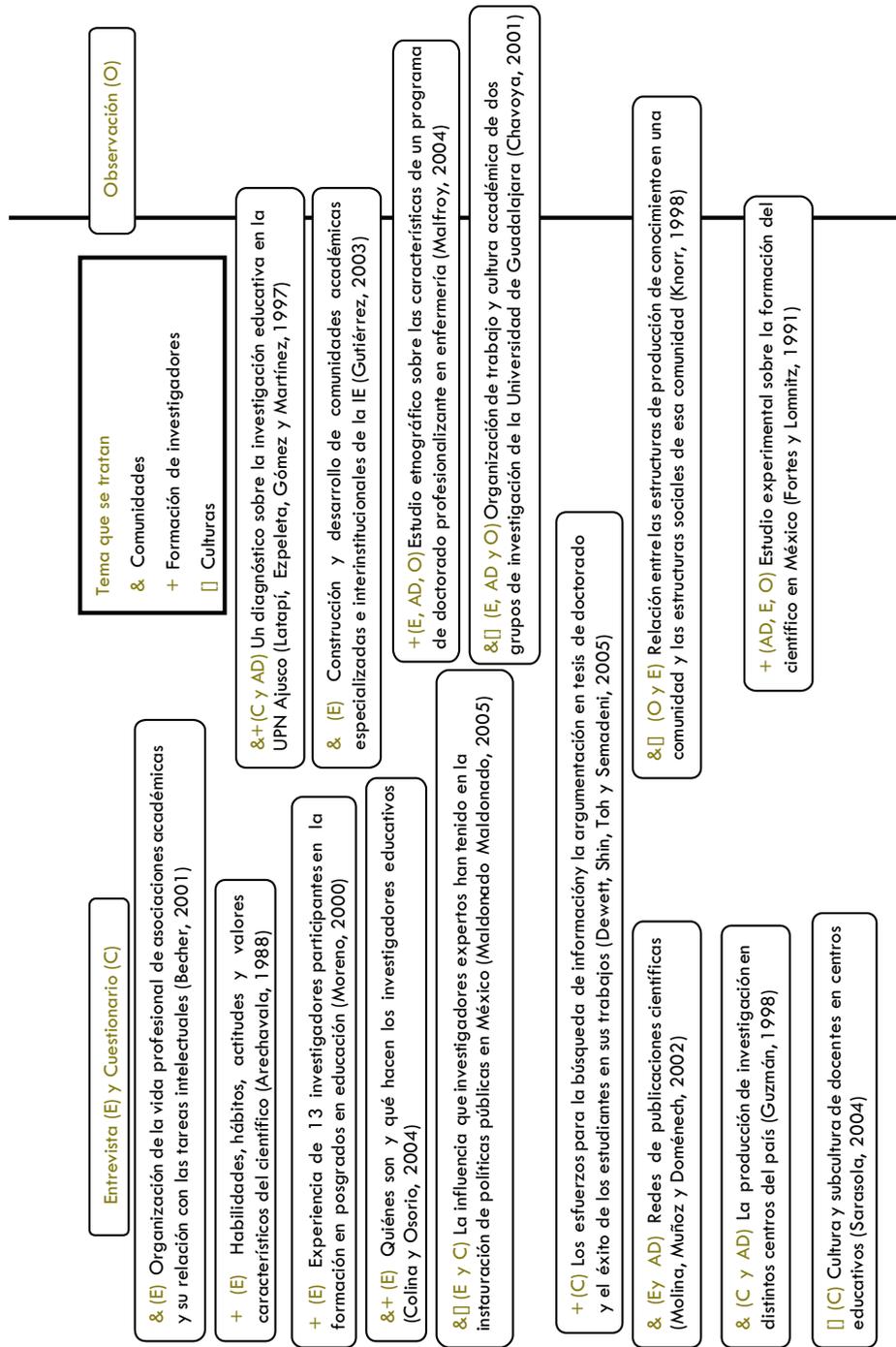
La gama de aproximaciones informa y sustenta la construcción metodológica sobre el fenómeno; en la presente investigación, la documentación sobre los acercamientos empíricos apoyó la reflexión sobre quiénes serían los sujetos y cuáles las estrategias más idóneas. En el esquema 3 se expone una representación global de los diferentes ejercicios localizados.

El estudio de sujetos y aspectos relacionados con las culturas de formación de investigadores se ha desarrollado principalmente a través de tres temas: las

### Esquema 3

## Aproximaciones metodológicas a la formación de investigadores, las culturas y las comunidades académicas





comunidades de investigación, la formación para la investigación y las culturas académicas.

En lo que se refiere al primero se ha analizado el quehacer de los investigadores en asociaciones académicas, la organización para el trabajo, la relación con la toma de decisiones en materia de política educativa, las redes de publicaciones científicas, la organización de académicos en comunidades institucionales y extra-institucionales, las valoraciones y hábitos de trabajo en una disciplina de conocimiento, la producción comparada por centros de investigación, la historia que caracteriza el trabajo de estas agrupaciones, entre otros. Los autores de esos trabajos son Arechavala y Díaz (1997), Becher (2001), Chavoya (2001), Colina y Osorio (2004), García *et al.* (2003a y 2003b), Gutiérrez (1998, 2002 y 2003), Guzmán (1998), Knorr (1998), Latapí *et al.* (1997), Maldonado-Maldonado (2005) y Molina *et al.* (2001).

En lo que respecta a la formación de investigadores, los aspectos que se han indagado son la estructura administrativa y académica de los programas de posgrado, las condiciones institucionales para la preparación en el oficio, las políticas federales e institucionales correspondientes, las características deseables de los sujetos implicados, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores que caracterizan a los académicos, los aprendizajes necesarios y los factores que intervienen en la concreción de los propósitos formativos y en la elaboración de tesis, entre otros. Los autores que han trabajado en estos aspectos son Arechavala (1988), Boote y Beile (2005), Bourke *et al.* (2004), Colina y Osorio (2004), Dewett *et al.* (2005), Evans *et al.* (2005), Fortes y Lomnitz (1991), Kerlin (1995), Fresán (2002), Holbrook *et al.* (2004), Malfroy (2004), Moreno (2000), Padilla (2003), Reynaga (2002), Ruiz *et al.* (2002), Sánchez (1998 y 2004) y Sánchez y Arredondo (2000, 2001 y 2004).

Por su parte, de las culturas académicas se han discutido los rasgos que caracterizan a los docentes, el trabajo intelectual en asociaciones científicas, la legitimación del conocimiento, las luchas de poder entre académicos y, entre éstos y los administrativos, el desarrollo y constitución de comunidades académicas, las culturas de los cuerpos académicos, entre otros. Los autores que realizaron estas investigaciones son Becher (2001), Grediaga y Landesmann (2003b), Gutiérrez (2002), Molina *et al.* (2002) y Sarasola (2004).

El análisis sobre lo que se ha estudiado sobre el tema en cuestión fue relevante para esta investigación porque dejó ver aspectos como las conjunciones de temas en las diversas investigaciones, la diferenciación entre lo que se sabe y el modo en que se ha indagado, la constitución de un panorama sobre las situaciones que se han ido postulando como certezas, los elementos que aún se desconocen y que permiten la apertura a otras posibilidades de análisis; además, este contraste se usó como una de las fuentes más fecundas para ubicar elementos que pudieran dar nuevas pistas sobre la preparación para el oficio.

Igualmente, la documentación sobre lo que se estudia ayudó a situar modos de discusión sobre la formación de investigadores, de los que se derivó que los aprendizajes de la investigación en comunidades académicas representan un aspecto viable para el análisis de las *culturas de formación*; además, al asumir este enfoque se promovía un acercamiento a la experiencia de los sujetos como fuente primordial para el análisis del fenómeno.

Así mismo, se observó que, en los estudios revisados, las técnicas de investigación más empleadas son la entrevista, la observación, el cuestionario, el análisis de documentos y la instauración de talleres; las técnicas que más se utilizaron fueron la de análisis de documentos, seguida de la entrevista (21 y 14 de los 31 estudios, respectivamente), y las técnicas menos empleadas son los talleres y la observación (1 y 4); también se percibió que es común que en estos trabajos se emplee la triangulación de técnicas y de fuentes de información, puesto que casi la mitad de las investigaciones localizadas lo hicieron.

De acuerdo con estos planteamientos, en la presente investigación se utilizaron la entrevista, la revisión de documentos (datos curriculares y documentos oficiales sobre la organización de la investigación en la comunidad) y el diario de campo; la preferencia por el uso de estas técnicas y por la triangulación tiene dos razones principales; por un lado, la naturaleza de los objetos que se analizan, ya que las culturas de formación de investigadores requieren de aproximaciones particulares que expresen la singularidad de tales fenómenos; este tipo de acercamientos es posible a través de ejercicios que reflejen no sólo el estado actual del objeto, sino también sus referencias históricas, contextuales y sus perspectivas.

Por otro lado, se consideró que los procesos de formación de investigadores se estructuran en trayectos amplios, en enseñanzas múltiples y con base en las prácticas y creencias de los sujetos; de este modo, la triangulación de las estrategias mencionadas permitió un acercamiento flexible y dinámico a las razones, valoraciones y preferencias expuestas en los discursos de los sujetos investigados.

Con base en estas precisiones sobre la aproximación metodológica, en el capítulo que sigue se refiere el trabajo de campo desarrollado, las razones por las que se seleccionaron determinadas comunidades, el ingreso a éstas, las características de los sujetos, las decisiones que se fueron tomando en el proceso de obtención de datos y las líneas generales mediante las que se analizó la información.

### III

## EL TRABAJO EN DOS ESPACIOS HISTÓRICO-CONTEXTUALES

Para la elección de las comunidades o casos se consideró uno de los rasgos contextuales del oficio científico en la educación, que consiste en que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una agrupación y de una institución educativa; de esta manera es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que diferencia a una comunidad de otras respecto a la producción de conocimiento y a la preparación para el oficio.

Acerca del interés de observar a los sujetos unidos a su comunidad, Knorr (1998) y Mork et al. (2004) señalan que los miembros de una agrupación crean una visión más o menos consensuada respecto a su trabajo y a los valores que lo sustentan, lo que les permite mantenerse unidos pese a algunas diferencias.

De igual modo, y como se mencionó en el primer apartado del trabajo, para ubicar a las comunidades y a los sujetos de la investigación se contempló una condición peculiar del desarrollo y evolución de la investigación de la educación en México, esto es, se consideró que las comunidades del país se sitúan de manera irregular y centralizada, ya que mientras algunas instituciones apenas empiezan a realizar actividades en este oficio científico, otras tienen una larga trayectoria y la mayoría cuenta con amplio reconocimiento, lo que les permite tener más herramientas para la formación de investigadores.

Con base en lo anterior, en el presente estudio se tomó en cuenta el desenvolvimiento de las comunidades de investigación en el país, debido a que actualmente es posible ubicar agrupaciones en las que este quehacer ha tenido mayor impulso, no obstante que las referencias sobre el tema sean todavía generales como para conocer con más detalle las características de los sujetos y de sus quehaceres.

Respecto a la diferenciación de comunidades y la relevancia que esto puede significar para el estudio de la formación de investigadores, Becher (2001:19) sugiere que “los valores de la disciplina que primero se inculcan son los de las comunidades líderes en el campo; pese a que las exigencias del empleo puedan modificar

esos valores, el modelo de *formación definitivo* es el que se encuentra en lo que se considera el corazón de las cosas, entre los académicos que señalan el camino, más que entre quienes lo siguen”.

Por estas razones, la atención del estudio se situó en las comunidades académicas que sobresalen por su quehacer en el ámbito de la investigación, ya que se supone que es ahí donde es posible ubicar informantes más calificados; dada su historia en el oficio, en este trabajo se ubicaron los académicos que conocen las reglas científicas que sirven como base para el funcionamiento de la investigación. En ese sentido se aprovecharon algunas referencias para ubicar las trayectorias de las comunidades y de los investigadores.

Asimismo, la elección de los casos se apoyó en las siguientes referencias: los hallazgos de Colina y Osorio (2004), que refieren la colocación y el capital social de los investigadores y las unidades en que realizan sus actividades; el trabajo de Gutiérrez (1998), que menciona cualidades de tres centros reconocidos por su trayectoria en la investigación de la educación en el país; la exposición de Ramírez y Weiss (2004) sobre la distribución de investigadores educativos en México por instituciones y estados de la república; los resultados del Sistema Nacional de Investigadores (2005, 2006 y 2007), donde se señala quiénes están registrados en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta; los reportes del COMIE (2003) y la OCDE-CERI (2004) acerca de la investigación de la educación, que incluyen datos sobre actores y centros donde se realiza este quehacer; y, por último, el reporte de Weiss (2003) sobre la evolución de la investigación educativa y la creación, desarrollo y consolidación de algunos centros de investigación.

Con base en estos documentos se detectaron las comunidades que mejor se adecuaban a los propósitos y cualidades del estudio; de esta manera se situaron agrupaciones con los siguientes rasgos: que estuvieran integradas por sujetos con al menos 15 años de trabajo en el oficio, que existiera una organización explícita para ese propósito; que hubiera una amplia trayectoria como agrupación de 15 años o más, que se contara con investigadores que participan como formadores y que sus miembros tuvieran prestigio nacional en la profesión.

Con las características mencionadas se identificaron seis comunidades: la del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; la del Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) de la Universidad de Guadalajara; la del Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California; la del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN); la del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), antes Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y la del Centro de Estudios Educativos (CEE), que es una institución independiente.

Las tres primeras comunidades se hallan en el interior del país y las otras en el Distrito Federal. Sobre las particularidades de estas agrupaciones y centros se vuelve en el siguiente capítulo de la investigación.

Es necesario considerar que el trabajo no pretendía tener una muestra estadísticamente representativa, sino más bien se buscó una aproximación a la singularidad de las comunidades y a las orientaciones culturales de la formación de investigadores; por esa razón, la elección de los casos se asoció a las trayectorias de sus integrantes como productores de conocimiento y como formadores. Estas razones empatan con las perspectivas propuestas por algunos autores y que se usaron como parte de las bases teóricas de la presente investigación; de manera puntual se trata de los estudios culturales de la ciencia (Mork et al., 2004; Knorr, 1998; Lolas, 2002; entre otros).

De este modo se seleccionaron dos comunidades. La comunidad A es una agrupación que se encuentra en el interior del país; además de que cuenta con las cualidades referidas, se obtuvo la aceptación de sus integrantes para participar en el estudio; es importante señalar que quien escribe conoce a los académicos de esa agrupación, por lo que el acceso y la obtención de información de alguna manera fueron menos complejos. El trabajo con esa comunidad se realizó entre agosto de 2006 y enero de 2007.

Por su parte, la comunidad B es una de las agrupaciones más reconocidas en el país; además de poseer las características que se comentaron antes, se ubica en la ciudad de México, a diferencia de la A. El trabajo de campo en esa agrupación se realizó de noviembre de 2006 a marzo de 2007. La decisión de postergar el acercamiento a la segunda comunidad se sostiene en las ventajas que se han observado en otras aproximaciones empíricas y que provienen de obtener la información de un caso a la vez, con el propósito de no mezclar situaciones e interpretaciones de lo que sucede en cada cultura y de introducir mejoras en los distintos acercamientos; de igual modo, esa decisión buscaba favorecer las posibilidades de interpretación de los discursos de los sujetos y sus actos, tal como lo sugieren Bourdieu (1999) y Schaeffer y Presser (2003).

Dos estrategias que resultaron viables en el trabajo con la primera comunidad se retomaron en la segunda. Por una parte, la entrevista se hizo con base en cinco aspectos centrales sobre el trabajo en la comunidad: respecto a las experiencias de formación; la trayectoria como investigadores; la preparación de otros investigadores; el trabajo en la comunidad –académico y administrativo– y su relación con académicos de otras agrupaciones; además se dejó que los sujetos narraran libremente sus experiencias y que dirigieran sus intervenciones. Por otra parte, se solicitó una copia electrónica o impresa de sus datos curriculares, lo que resultó más efectivo que pedirles que llenaran un cuestionario; de esta manera se obtuvieron datos más amplios y concretos sobre su trayectoria académica.

De acuerdo con el modo en que se retomó el trabajo de los sujetos, sus producciones fueron interpretadas a través de tres esferas colectivas de la investigación: en una comunidad institucional, como miembros de una disciplina, que dialogan y se agrupan con investigadores de otras comunidades, y como individuos que realizan el oficio con base en sus propias experiencias.

*El capital académico de los sujetos,  
un rasgo de las culturas de formación de investigadores*

Todos los sujetos entrevistados a propósito de esta investigación son investigadores activos; el rasgo que los distingue es su experiencia como actores en el oficio y como formadores; de este modo, los académicos considerados tienen distintas características profesionales, el tiempo que llevan en el oficio, los proyectos que han desarrollado, su preparación formal, la colaboración con otros y su ejercicio como formadores.

Otra condición que se tomó en cuenta en la elección de los sujetos fue su consentimiento informado para participar en la investigación (Baez, 2002). Es claro que mientras mayor capital científico se tiene, mayor es el estatus y más cerradas las organizaciones (Becher, 2001; Bourdieu, 2003 y Knorr, 1998); por ende, la aceptación individual de los participantes de una comunidad reconocida puede ser un asunto complejo, susceptible de una serie de permisos y negociaciones.

Además, la caracterización de los sujetos que inicialmente se tenía pensada se reorganizó porque el contacto con éstos mostró que su desempeño y acciones en la investigación estaban por encima de la figura de aprendices que antes se había postulado; es decir, al solicitar la participación de los académicos se ubicó un gran número de investigadores activos, en contraste con la escasa presencia y permanencia de aprendices en las comunidades seleccionadas.

Asimismo, se observó que cada vez es menor el número de individuos que se queda a formarse durante largos periodos en esas comunidades, como antes sucedía; esto ocurre porque son pocas las posibilidades de que éstos se incorporen como investigadores reconocidos bajo un contrato formal, ya que si se quedan en ese espacio laboral, pueden pasar muchos años y un aprendiz podría seguir recibiendo una beca o un salario condicionado a la existencia de proyectos de investigación con financiamiento o seguir con el nombramiento (formal o informal) de asistente de investigación. Incluso podrían pasar décadas sin que haya nuevas plazas en esas comunidades; cuando llegan a existir, es probable que se busque a alguien con un capital constituido fuera de la asociación.

Conjuntamente, dada la aceleración de los tiempos de graduación en los posgrados, los alumnos que suelen fungir como aprendices tienen menos contacto con los investigadores y, cuando se da, es frecuente que sea a modo de asesorías de

tesis. Cuando se trata de asistentes, es frecuente que sus labores se realicen parcialmente relacionadas al oficio (trabajando con los datos, la revisión de textos, auxiliar administrativo o docente) y que, por lo tanto, las experiencias de aprendizaje se limiten a tareas específicas. Estas condiciones dan a los aprendices un acceso limitado a los códigos del oficio.

Por dichas razones, en el estudio se consideraron como informantes clave a los investigadores activos que tienen un contrato laboral con la institución y una mayor permanencia en la comunidad y en el oficio; estos rasgos los ubican como los sujetos mejor informados en el tema de la investigación.

Igualmente se observó que hay rasgos individuales que distinguen a ciertos sujetos de sus pares. Entre las diferencias puede ubicarse su preparación en programas formales, su participación temporal o permanente en actividades y proyectos de la comunidad; entre las semejanzas se aprecia que todos han realizado investigación, recibieron preparación formal para el oficio y siguen participando en esos procesos de varias maneras; esto posibilitó que se ubicaran ciertos valores, historia y actividades compartidas y que se destacaran rasgos individuales.

Dada esa distribución de estatus y roles en una agrupación se desarrolló una descripción respecto a la manera en que se supone que se estratifica el capital en las relaciones de formación de investigadores y de producción de conocimiento. Por lo tanto, se elaboró una clasificación de los modos en los que se podría participar en la investigación, esto es, de los aspectos que podrían instituir una orientación del trabajo y del reconocimiento correspondiente. El ejercicio se realizó porque se considera que en la vida profesional también cuentan los ejercicios individuales, el aprendizaje y otras circunstancias que se desprenden de los contextos, las relaciones y las condiciones históricas correspondientes. Por esa razón, estos modos no podrían entenderse como estadios o etapas que vive un investigador, sino más bien como rasgos que podrían conjugarse sobre los procesos que se viven en las trayectorias laborales. Por supuesto, no se esperaba que su aplicación fuera incorporada tal cual para explicar las experiencias de los académicos, sino que estos rasgos informaron la observación de los sujetos y también se tuvieron en cuenta como bases para la interpretación de la información obtenida.

Se considera que los investigadores principiantes suelen ocupar el rol de asociados a proyectos de investigación, tienen menos de diez años en esta función, generalmente tienen una carga importante en docencia, administración y/o, cuando realizan tareas de investigación, actúan como asociados a un investigador con mayor capital académico.

Además, se supone que estos sujetos tienen escasas publicaciones individuales, participan en proyectos financiados en los que la responsabilidad principal y el reconocimiento recaen sobre otro investigador y, por lo tanto, su papel en una investigación es secundario, al menos oficialmente. Estos académicos van adquiriendo

un mayor capital académico en la medida en que incursionan en la investigación. Los principiantes ofrecieron información sobre los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso en la comunidad de referencia.

Por otra parte están los investigadores experimentados de la comunidad, que son los practicantes con mayor capital académico; esto se nota en su capacidad de trabajo independiente, en su trayectoria como formadores de otros sujetos y en el reconocimiento que obtienen en la disciplina de conocimiento y en la institución en que trabajan.

Estos investigadores suelen estar asociados a distintos equipos de trabajo inter y extra-institucionales y tener colaboradores de la comunidad con menor capital académico; además se caracterizan como formadores con larga experiencia (al menos 15 años), puesto que les han enseñado el oficio a otros; también cuentan con un alto capital científico (académico y, a veces, económico) e incluso algunos de los investigadores que formaron ya trabajan por su cuenta. A esto obedece que tales sujetos hayan sido los apropiados para proporcionar, además de los rasgos que ya se distinguían con los principiantes, algunas pautas sobre los aprendizajes que requirieron para ejercer el oficio.

Por otro lado están los investigadores colaboradores, que son los que han acumulado poco capital académico; son investigadores que pueden tener diez o más años como practicantes, por lo que su desarrollo en el campo los distingue de los principiantes y de los investigadores con mayor capital; así mismo, la investigación no es su trabajo prioritario, ya que en su vida laboral han realizado trabajos de manera intermitente; de igual manera, colaboran en comités tutoriales de posgrado, son asesores de tesis de licenciatura y se concentran más en otras labores que en la investigación, además de que tienen poca relación con otras comunidades. El contacto con estos sujetos ayudó a explicar otra perspectiva de la vida cotidiana de la comunidad, así como a integrar una visión más completa, principalmente porque aportaron datos sobre las diferentes funciones y objetivos de las agrupaciones, en las relaciones laborales y respecto a las normas del oficio.

En razón de lo anterior se distinguen tres *modos* en los que se presume que se participa en la investigación y éstos se delinean con base en la experiencia de los sujetos en el oficio, lo que posibilita un análisis del objeto a través de la complementación y contrastación de la información desde distintas perspectivas que conectan lo individual con lo colectivo y que, en este trabajo, constituyeron *una base* para trazar líneas para la interpretación del fenómeno. Esta descripción se muestra en el esquema 4.

Así pues, se presume que los modos de participación en la investigación definirían el estatus académico de los sujetos y los distintos roles con los que participan en una comunidad. A estas tres orientaciones en el ejercicio habría que agregar un rol itinerante que se puede desempeñar en cualquier organización, el de líder formal e informal, es decir, el papel que cualquiera de los individuos puede ocupar en algún

*Esquema 4*  
*Los sujetos, sus roles y experiencias en la formación de investigadores*



momento de su vida profesional, ya sea que su reconocimiento sea oficial o moral. Quien sustenta esta posición como organizador y diseñador del trabajo administrativo y académico tiene acceso a información sobre las disposiciones institucionales y grupales para el oficio. Este rol suele ser representado por los miembros más antiguos del grupo, aunque no está desligado de cualquiera de los participantes porque, como se ha referido antes, las distinciones profesionales pueden otorgarse por razones que van más allá del reconocimiento de una trayectoria.

Incluso a veces estos líderes no participan activamente en la investigación, pero pueden reconocer con facilidad la trayectoria de la organización y sus rasgos cultu-

rales. Por lo tanto, un informante que además de ser investigador activo ha sido o es líder puede proporcionar datos sobre lo que él y otros académicos realizan en el oficio científico, para que el trabajo de la comunidad se caracterice de tal o cual modo.

De la misma manera, se partió del supuesto de que los miembros de estas comunidades habrían instituido, a partir de sus prácticas científicas de al menos 15 años, culturas de formación con trayectoria amplia, lo que implica que, además de aprender a trabajar en la investigación, también formaron un número importante de investigadores con base en sus interpretaciones del oficio; la configuración de culturas como las mencionadas permitieron identificar y acceder a las comunidades para cumplir con los propósitos que se planteó el estudio.

*Historias, argumentos y anotaciones de los sujetos de la formación*

La aproximación empírica construida permitió reflejar las experiencias de los investigadores con base en los discursos sobre los procesos en que se forman, producen y difunden conocimiento, así como en textos sobre su trabajo profesional (datos curriculares de los investigadores y de documentos regulatorios de la organización de la investigación en la comunidad y en la institución) y en anotaciones que se elaboraron durante el acercamiento al campo.

En razón de lo anterior se interpretó el objeto de estudio desde la perspectiva de quienes lo practican como un modo de vida cultural, ya que se recobraron sus argumentos, razones y valoraciones (Geertz, 1989). Esto se muestra en el cuadro 1.

*Cuadro 1  
Historias, argumentos y anotaciones de los sujetos de la formación*

Argumentos razones y valoraciones incrustados en una cultura	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursos sobre los procesos de preparación de investigadores y</li> <li>• De producción de conocimiento</li> </ul>
	Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos curriculares de los investigadores</li> <li>• Documentos que se usan para organizar la investigación en la comunidad y en la institución</li> </ul>
	Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones</li> <li>• Comentarios de lo sucedido en el campo</li> </ul>

*La entrevista* se diseñó con una estructura flexible, con el propósito de ir sondeando respuestas, desarrollar o ampliar temas (Fielding, 1993) e incluir cuestiones que se propusieron o que surgieron como dudas o nuevos aspectos en la conversación. De este modo, el entrevistado tuvo la libertad de proponer temas, de definir la extensión de sus respuestas, de enfatizar experiencias, de referir qué aspectos tienen más o menos sentido en su vida profesional, de señalar quiénes y qué eventos fueron influyendo en su trabajo, de indicar los aprendizajes académicos necesarios, los ejercicios que les parecen o no acertados, así como de ubicar las relaciones que han sostenido con otros académicos y con los miembros de la comunidad.

La estructura de la entrevista contempló tres partes: una sobre las experiencias de formación del investigador, otra sobre su papel como formador y una más respecto a los elementos disciplinares e institucionales que constituyen el oficio (Anexo I). Cuando los sujetos han sido líderes de la comunidad o han participado como sus organizadores, se agregó un cuarto bloque. En el interior de cada sección hay preguntas puntuales que fueron útiles para la orientación del diálogo. Al inicio de la entrevista se explicaron los propósitos de la investigación, se describió la estructura de la entrevista y se solicitó permiso para grabar la conversación.

También se consideró el análisis de documentos; en primera instancia se hizo una revisión de los diagnósticos sobre la investigación y los investigadores en el país para ubicar comunidades y sus características generales; posteriormente, en el acercamiento a los sujetos de una comunidad, se dispuso un cuestionario para solicitar a los investigadores que incluyeran datos curriculares sobre sus trayectorias académicas, grados obtenidos, producción en investigación, institución en la que se formaron, entre otros aspectos (Anexo II). Este instrumento se les presentó a los sujetos después de ser entrevistados y, una vez que accedieron a brindar la información necesaria, se les dio la opción de que lo contestaran ellos mismos o que entregaran una copia de su currículum.

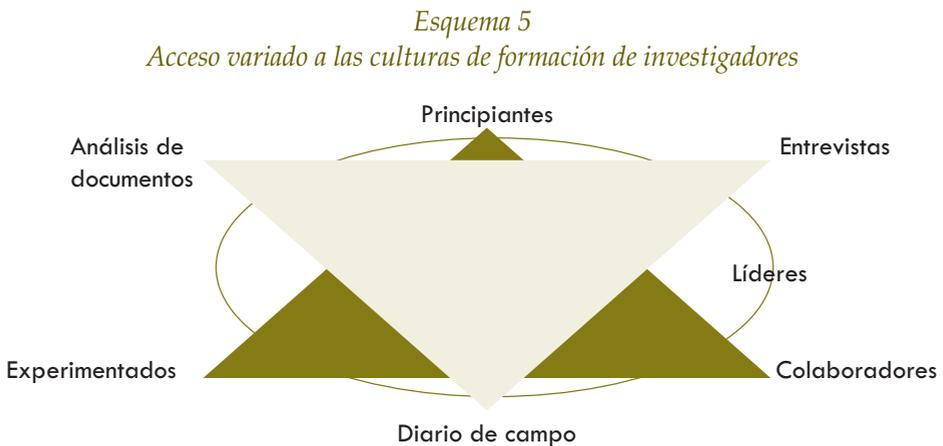
Igualmente, una vez que se ingresó a cada comunidad se ubicaron los artefactos escritos (reglamentos y documentos relacionados) sobre la organización y regulación de las prácticas de la investigación, es decir, textos sobre las disposiciones institucionales y de la comunidad para el oficio.

Asimismo, se usó el diario de campo para hacer anotaciones sobre lo que dicen los sujetos cuando se apaga la grabadora, así como para describir el contexto, las condiciones en que se presentan las entrevistas (lugar, actitud de los sujetos, tiempo de duración) y para referir notas sobre lo que sucede en el campo y sus posibles interpretaciones (Emerson et al., 1995). El uso de este instrumento permitió recobrar experiencias en el lugar de los hechos, cuando se estuvo con los académicos en un espacio de su vida cotidiana (Galindo, 1998 y Maturana, 1994).

El uso de estas técnicas, así como el acercamiento a sujetos de una comunidad que tienen distintos roles y estatus social, posibilitó el acceso a las cualidades múl-

tiples de la cultura de formación de investigadores: recuerdos, textos y anotaciones sobre acontecimientos ligados a la preparación de investigadores, así como a la producción y difusión de conocimiento.

Por lo tanto, el análisis de documentos, las entrevistas y el diario de campo constituyeron una segunda triangulación; con esta combinación de técnicas y fuentes de información se procuró una perspectiva analítica más compleja de las culturas, como se muestra en el esquema.



*Producción de conocimiento y acciones para la preparación en el oficio*

El diseño del análisis de la investigación se organizó por medio de dos ejes *generales*; por una parte se enuncian las condiciones que posibilitan la formación, que consiste en la producción de conocimiento con base en distintas disposiciones y experiencias en una comunidad; por la otra se refieren los aprendizajes que un investigador educativo va incorporando a lo largo de su vida profesional, los resultados de las experiencias formativas en su quehacer y de su aculturación en el campo *disciplinario*.

Con base en lo dicho, en cada agrupación se pueden situar los dispositivos comunes entre los sujetos: la formación previa en el campo de conocimiento, la asociación necesaria para el trabajo y la búsqueda de fines académicos colectivos; estos aspectos permiten hablar de una cultura para la formación. De acuerdo con Maldonado-Maldonado (2005) y Serrano y Pasillas (1993), en el ámbito académico, las comunidades precisan lo que es valioso, legítimo y necesario, sin que esto implique que sea visto así para otras agrupaciones.

Además, este acercamiento posibilitó que se observaran las trayectorias de los académicos de la agrupación, la postulación de intereses para proteger el capital

científico acumulado y la perpetuación de la herencia a través de la preparación de otros. De igual modo, se partió del supuesto de que una misma comunidad tiene individuos que pertenecen a una institución contratante y que se formaron para el oficio en diversas comunidades.

Así pues, los elementos que se organizaron como ejes para el análisis del objeto tienen la intención de promover la discusión sobre las culturas de formación de investigadores, aunque estas líneas se desarrollaron de manera más precisa en la interpretación de la información y en el capítulo de resultados; estos ejes se exponen en los esquemas 6 y 7.

*Notas sobre el trabajo en las comunidades, su revisión y realización*

Antes de ingresar a las comunidades académicas se revisó la consistencia de distintos componentes de la investigación; entre éstos se encuentran los objetivos, las

*Esquema 6  
Eje de análisis: la producción y difusión de conocimiento*



De la Institución = I; De la comunidad = C; De la disciplina = D.

*Esquema 7*  
*Eje de análisis: las acciones para la formación en el oficio*



De la Institución = I; De la comunidad = C; De la disciplina = D.

preguntas, los ejes generales de análisis sobre el objeto y la planificación para la obtención de información y los instrumentos. En esta revisión participaron investigadores que están involucrados en la formación de investigadores, trabajan en el oficio y son parte de una comunidad académica. Con esta finalidad se realizaron dos ejercicios, uno para la revisión de los elementos señalados y otro para practicar el trabajo de campo antes de ingresar a las comunidades seleccionadas.

En la revisión participaron seis estudiantes de doctorado y cinco investigadores de la educación. Las observaciones que se recibieron señalaban que las categorías del objeto se traslapaban, que había demasiadas preguntas en un solo instrumento y que algunas se repetían, además, que las instrucciones de algunas partes del cuestionario tenían que ser más claras. En este proceso se reestructuraron los instrumentos en tres ocasiones y algunos de los revisores participaron en la discusión sobre la viabilidad de las versiones finales.

En lo que concierne a las prácticas de trabajo de campo, se hizo un ejercicio con nueve investigadores de diferentes departamentos. Aquí se trabajó la congruencia entre preguntas y respuestas, así como la manera en que se dispuso el contacto con los sujetos.

De igual modo, durante el proceso de revisión se generó una discusión que impactó de modo más amplio el desarrollo del trabajo, puesto que se pudo acceder a distintos aspectos de la obtención de información, la estructuración metodológica de un proyecto e incluso algunas concepciones sobre los procesos de formación y los modos de relacionarse con los sujetos de estudio.

En suma, estos ejercicios resultaron favorables tanto por la ayuda proporcionada para mejorar la investigación, como por el apoyo académico que se otorgó a través de las sugerencias recibidas. Por otra parte, los aspectos mejorables no terminaron aquí, el trabajo de campo implicó estar alerta respecto a los modos adecuados de preguntar, de acercarse a los sujetos de la investigación y de escucharlos, así como la anotación de nuevas tareas para mejorar la investigación.

### *El ingreso y permanencia en las comunidades académicas*

El contacto con los investigadores se realizó de manera individual y no de modo institucional o grupal, con el objeto de tener una negociación directa sobre los términos de la participación, tal como se recomienda desde los estudios culturales de la ciencia (Knorr, 1998 y Lolas, 2002), así como desde los estudios de casos en lo referente a la particularización de los sujetos (Baez, 2002 y Wiles et al., 2004).

Así mismo, para mantener el anonimato de los sujetos, éstos son presentados bajo un seudónimo; igual criterio se sigue respecto al nombre de las comunidades de estudio, de algunas organizaciones y de contextos específicos (Baez, 2002 y Emerson, et al., 1995). Esta consideración se hace en correspondencia a la cortesía con la que los informantes colaboraron con la investigación y porque los datos que se omiten no son indispensables para discutir el objeto de estudio de esta investigación.

El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2006 y marzo de 2007. Primero se trabajó en la comunidad A, que está ubicada en el interior de la república, y después con la B, que se encuentra en el Distrito Federal. En la segunda comunidad no se tenía contacto previo con los académicos, por lo que el ingreso implicó que las negociaciones se hicieran con más anticipación que en la agrupación A y que el proceso fuera más largo para ubicar a los posibles participantes. Sin embargo, en ninguno de los casos se requirió la ayuda de padrinos y/o porteros (Hammersley y Atkinson, 1994), así que las negociaciones se hicieron vía correo electrónico.

En ambas comunidades, los investigadores accedieron a participar; en la agrupación A, éstos respondieron entre uno y siete días a la invitación, las entrevistas se realizaron de acuerdo con la agenda prevista y se trabajó con 12 académicos. En la agrupación B también hubo investigadores que accedieron a participar el mismo día y otros que tardaron hasta tres semanas en responder; en esta comunidad se trabajó con 9 investigadores.

## *Pautas para el análisis de las culturas de formación de investigadores*

El trabajo con la información obtenida se realizó con base en dos estrategias; una consistió en hacer un primer acercamiento a los datos, trabajar una comunidad a la vez, relacionar datos teóricos y empíricos, localizar significados ocultos, sustentar teórica y empíricamente las categorías de análisis y reconstruirlas cuando era necesario; además, se revisó la consistencia de los datos y sus posibilidades de descripción (Emerson *et al.*, 1995; Galindo, 1998; Wolcott, 1995).

La otra estrategia radicó en desarrollar una interpretación más estructurada, con categorías más definidas, con propuestas para crear relaciones entre las distintas categorías y sus argumentos para buscar un orden de presentación, agrupación y jerarquización de las interpretaciones.

Como parte de este segundo momento de trabajo de análisis, inicialmente se tenía previsto considerar un software para datos cualitativos, el NUDIST (*Non-numerical Unestructural Data Indexing Searching and Theorizing*, versión 6); sin embargo, una vez que se empezó la interpretación se consideró que resultaba más fecunda sin tal herramienta, debido a que las acciones manuales permitieron un mejor conocimiento de la información recabada.

En lo que concierne al proceso de organización y descripción de datos *por caso* se trabajó como sigue: se preparó un archivo por cada informante, es decir, se transcribió literalmente la información recogida en el análisis documental, las entrevistas y las notas de campo; se organizó la información de los sujetos en categorías que se fueron previendo al manipular los datos; se cuestionó la viabilidad de dicha integración y sus posibilidades para interpretar el objeto de estudio y se reconstruyeron categorías cuando fue necesario.

Además, en cada archivo se identificaron los elementos nucleares de la información y se subrayaron las frases centrales de cada párrafo. A la vez, en cada categoría se elaboraron descripciones con el propósito de orientar el sentido de los datos y se ubicaron ejes interpretativos; de esta manera se fue construyendo un relato dialogado a partir de los argumentos de los actores, lo que posibilitó la identificación de patrones de sentido.

De acuerdo con los argumentos planteados, hasta aquí se han precisado los principales rasgos del trabajo de campo, la organización de los datos obtenidos y las pautas generales para la interpretación. Por lo tanto, en los capítulos que vienen se presenta una contextualización de la investigación de la educación en el país, así como la configuración de un estado del conocimiento y un apartado teórico; posteriormente se incluyen los resultados y las conclusiones.

## IV

### CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN

En concordancia con la perspectiva desde la que se construyó el objeto de estudio, se concibe la formación como un ejercicio que adopta las perspectivas de los contextos en donde se desarrolla (Wallerstein, 2004). En ese sentido, la producción y difusión de conocimiento como prácticas institucionalizadas constituyen tópicos de indagación, modos de enseñanza para el oficio y estilos de investigación; además, estas decantaciones promueven la generación de comunidades que varían en su organización y en sus estilos de trabajo.

Con base en lo planteado, una de las herramientas discursivas del presente trabajo es la presentación de la situación que guarda el objeto en su contexto de referencia, ya que, a decir de Mills (1961), las situaciones colectivas se estudian situadas y fechadas, estructurando las intersecciones y variaciones de los fenómenos. Por eso resulta relevante establecer el marco contextual de las prácticas de formación de investigadores de la educación en el país.

En las páginas siguientes se expone cómo las condiciones actuales de la formación se han ido definiendo a partir del inicio y desarrollo de las prácticas de la investigación educativa, su consolidación y estatus, las políticas nacionales, el financiamiento, los espacios institucionales, la dedicación de los actores en las distintas instituciones, las zonas con más evolución; asimismo, estas condiciones se encuentran asociadas a la situación económica y política del país, así como a ciertas circunstancias del entorno internacional.

Como es evidente, el fenómeno puede ser abordado tomando en cuenta una multiplicidad de aspectos, dado que hablar de formación implica entender un objeto multifacético que enlaza las características culturales de sus actores, sus habilidades, el avance del campo disciplinario, las políticas de formación en el país y la observación del oficio en contextos específicos de trabajo.

La perspectiva asumida por el trabajo ocasionó que, en este apartado, la descripción se enfocara en unos aspectos más que en otros; por ejemplo, pese a que

existe una trayectoria de estudio más amplia en el contexto de los posgrados en educación, aquí sólo se señalan de modo general; igual ocurre con las políticas correspondientes. Por tanto, el énfasis está en las experiencias de formación, concretadas a partir de las prácticas de la investigación educativa.

De acuerdo con el interés de la investigación, en lo que sigue se presenta una aproximación a la historia reciente, mostrando las tendencias y necesidades de estudio. El ejercicio también propició la ubicación de comunidades en las que los investigadores/formadores tienen largas trayectorias de trabajo.

### *La formación para la investigación de la educación en el país*

Uno de los rasgos que caracteriza el fenómeno en cuestión es que se trata de un oficio con una tradición relativamente nueva; los antecedentes de la investigación educativa datan de hace menos de un siglo. Se trata de una práctica en proceso de consolidación, que se lleva a cabo principalmente en el centro del país y que tiene como principal desafío hacer congruente la capacidad disponible con la producción de conocimiento correspondiente. De acuerdo con Guzmán (1998), tal disonancia prevalece pese a que en las instituciones nacionales los centros de investigación del área de la educación son mayoría respecto a los de otras áreas de las ciencias sociales y humanidades.

A la par que se empezó a generalizar y regularizar el desarrollo de la investigación de la educación se discutieron las condiciones para la formación y respecto a que estos procesos se realizaran en instituciones en donde se hacía investigación. Aun así, la mayor parte de los actores se formaban en otros países y/o en la práctica, ya que para algunos investigadores se aprende a investigar en el desarrollo del oficio científico. Esta noción prevalece en la actualidad.

De acuerdo con el COMIE (2003), estas estrategias se emplearon a finales de la década de los setenta y noventa del siglo pasado para formar maestros y doctores, respectivamente. Después, con los avances en la sistematización de la investigación, fue posible que la formación se centrara más en la perspectiva cultural del país; esto ocurrió principalmente en los noventa, cuando algunos posgrados ya eran parte de los programas reconocidos en el CONACyT.

### *Los inicios de la investigación de la educación: desde 1930 hasta finales de la década de los setenta*

Desde el devenir histórico del oficio científico, la OCDE-CERI (2004) plantea que en México se exhibió un panorama de trabajo institucional escaso hasta antes y durante los setenta, a pesar de que la investigación educativa data de la tercera década del siglo pasado, con la creación del Instituto Nacional para la Educación.

En ese sentido, Guzmán (1998) sugiere que en el área de las Ciencias Sociales y las Humanidades, la investigación de la educación tiene menos historia.

Más tarde, en los cincuenta se visualiza una intención de preparación formal con la creación de los cursos de maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM. El propósito de esos programas era formar académicos capaces de realizar investigaciones de carácter empírico (Muñoz, 2004). En la UNAM se localiza una de las comunidades con mayor trayectoria en la investigación educativa, la del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

En esa misma década nacieron dos instituciones de la UNESCO para el fomento de la investigación: el Centro Regional para la Educación Adulta y el Alfabetismo Funcional en América Latina (CREFAL) y el Instituto de América Latina para la Comunicación Educativa (ILCE). En los sesenta se dio un impulso a esta actividad al crearse en el país el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1961 (Muñoz, 2004; OCDE-CERI, 2004). El CEE dio origen a otra comunidad de investigación con amplia experiencia.

Para algunos autores es en los setenta cuando se da la institucionalización de la investigación en México y aumenta su estatus dentro de la comunidad científica, al grado de convertirse en punto de referencia para las políticas educativas (Arredondo y Díaz, 1989; Gutiérrez, 1998; OCDE-CERI, 2004).

La institucionalización de la investigación resultó crucial para la formación, puesto que el oficio se vio transformado por el estatus adquirido, el reconocimiento de líderes académicos, mayor financiamiento, el fomento de la investigación en las instituciones y el desarrollo de parámetros para la investigación de calidad. Estos elementos configuraron un bagaje fundamental para los ejercicios de formación.

La década de los setenta fue particularmente fecunda en la creación de instituciones, 23 centros de investigación, la mayoría en universidades públicas, dentro de los cuales se destacan el CINVESTAV-IPN en 1971 y la UPN en 1978 (Latapí *et al.*, 1997 y Muñoz, 2004). En el DIE-CINVESTAV se localizó una de las comunidades con mayor tradición en el país, ya que tiene operando más de tres décadas y su trabajo en el oficio ha sido sistemático desde entonces.

Como puede observarse, en los argumentos esgrimidos se ubican rasgos históricos de tres comunidades que surgieron antes de los ochenta: en los cincuenta, el IISUE de la UNAM, en los sesenta, el CEE y en los setenta, el DIE-CINVESTAV. La tradición de estas comunidades data de 50, 40 y 30 años al menos. Por lo tanto, estos antecedentes resultaron significativos para ubicar esas agrupaciones con tradición de formación amplia.

En el recuento de lo acontecido hasta los setenta en materia de formación para la investigación se puede afirmar que ésta no era un quehacer promovido a gran escala en el país, ya que eran pocos los centros dedicados a la investigación. Además,

por los pocos ejercicios que había entonces, las referencias no permiten precisar la naturaleza de éstos ni las condiciones en que se promovían.

En sentido inverso, hay aspectos sobre los que se tiene más certeza, por ejemplo, que la investigación de la educación se podía dividir en dos amplios campos, uno dedicado al avance de las disciplinas y el otro encaminado a resolver los problemas de los sistemas escolares (Muñoz, 2004). Por ende, la valoración que a fines de los setenta se le otorgó al oficio, al hacer un balance de la investigación de la educación en México, es que se encontraba en un proceso incipiente de evolución (OCDE-CERI, 2004). Igualmente, esta situación demandaba, entre otros retos, preparar investigadores educativos que le dieran relevancia a este quehacer, que aumentaran su capacidad y que su trabajo redundara en mayor producción escrita.

Hasta antes de los ochenta se puede asumir que el surgimiento, promoción y avance de la investigación se caracterizó por la creación de centros de investigación, por su incorporación a las funciones de las universidades y, finalmente, por los incentivos otorgados a través de instancias internacionales para fomentarla, principalmente de la UNESCO.

En ese período, que podría interpretarse como los inicios de la investigación, se observa que el interés central en el país consistía en colocarla en la discusión académica, postergando el debate sobre sus niveles de calidad. Como era de esperarse, esto propició que muchos investigadores se formaran en países extranjeros, ya que en México, la estructura institucional era escasa y no necesariamente se centraba en el propósito de habilitar a sus practicantes. Las ideas presentadas se sintetizan en el cuadro de la página siguiente.

### *Década de los ochenta, los docentes son llamados a participar en el oficio*

La escasez de instituciones generadoras de investigación de la educación se revierte en la década de los ochenta, pese a que la crisis económica del país impidió un mayor avance. En ese período, con la dinámica de la expansión del sistema universitario, proliferan más instituciones en organismos del sector público, universidades, tecnológicos, escuelas normales, organismos descentralizados y asociaciones privadas; no obstante, ese crecimiento no implicó una estructura organizacional propicia para la formación en el oficio (Quintanilla y Galván, 1995).

Así mismo, Arnaz (1981) aseguraba que desde principios de esa década hacía falta una política adecuada para incrementar cuantitativa y cualitativamente la investigación científica en el país, cuyo síntoma más visible era la carencia de fuentes de financiamiento para la investigación y que no existieran criterios explícitos y estables para la asignación de partidas presupuestales.

En los años recientes, con las iniciativas instituidas se ha visto que la política es impulsora pero no condición suficiente para transformar las cualidades de la

Cuadro 2

	Acontecimiento	Año o década	Fuente
1930 hasta los setenta: los inicios de la investigación de la educación	La investigación de la educación se encontraba en un proceso incipiente de evolución a fines de la década	70	OCDE-CERI, 2004
	En el área de las ciencias sociales y en la de Humanidades, la investigación de la educación es una de las disciplinas con menos historia en el país		Guzmán, 1998
	Una intención formativa formal: la creación de la maestría y el doctorado en pedagogía en la UNAM para preparar investigadores	50	Muñoz, 2004
	Nacieron dos importantes instituciones de la UNESCO, el Centro Regional para la Educación Adulta y el Alfabetismo Funcional en América Latina (CREFAL) y el Instituto de América Latina para la Comunicación Educativa (ILCE)	50	Muñoz, 2004; OCDE-CERI, 2004
	Se creó el Centro de Estudios Educativos (CEE)	1961	Muñoz, 2004; OCDE, 2004
	Se dio la institucionalización de la investigación de la educación en México	70	Gutiérrez, 1999; Arredondo <i>et al.</i> , 1989
	Se exhibía escaso trabajo en las instituciones antes y durante la década y más abundante después de ésta	70	OCDE-CERI, 2004
	23 centros de investigación fueron instituidos, la mayoría en universidades públicas, dentro de los cuales se destacan el CINVESTAV-IPN en 1971, y la UPN en 1978	70	Latapí, 1997; Muñoz, 2004

investigación y de la formación; en sentido contrario, hay certeza sobre aspectos que generan mejores condiciones: la existencia de investigadores experimentados, la inserción de los aprendices en las prácticas, los espacios en las instituciones para este oficio, la organización y clarificación de los modos de producción científica, así como de otros aspectos de los que antes se carecía.

Otro aspecto que denota insuficiencia en la preparación de investigadores es la estimación que refieren Ruiz *et al.* (2002), al postular que en una década CONACyT otorga unas 24 mil becas y únicamente mil de estos becarios se incorporan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Más allá de las acreditaciones que el CONACyT ofrece a través del SNI, lo que queda es qué sucede con el resto de sujetos, qué aprendizajes faltan para que los académicos puedan ser reconocidos y alcanzar los parámetros dispuestos por este organismo; esta situación de alguna manera enfoca los reflectores a los mecanismos de formación de algunos programas y su capacidad formativa.

Además, estos datos también representan la contracción de los sistemas educativos como fuentes de empleo para los investigadores, puesto que el asunto no se explica sólo a través de la capacitación, sino también por medio de las posibilidades que hay en el campo laboral para trabajar después del posgrado.

Las condiciones para la investigación de la educación evolucionaron poco a poco durante los ochenta, aunque en algunas instituciones más que en otras. Por ejemplo, según datos de Ruiz *et al.* (Op. Cit.), en ese período había 91 investigadores nacionales en educación, que se distribuían en 26 instituciones; por su parte, la UNAM y el CINVESTAV- IPN concentraban 44% de ese personal e incluso, en la última organización, más de 50% era investigador nacional.

De nueva cuenta, en la evolución de las prácticas en el país se ubican aspectos que reflejan que la capacidad para la investigación de la educación ha sido muy diversa y que sólo se ha ido constituyendo de manera más consistente en un puñado de instituciones. Es muy probable que la disparidad esté ligada con la formación para la investigación puesto que, como se ha ido describiendo, se trataba de un asunto que apenas se empezaba a discutir (Arnaz, 1981).

En contraste con la adquisición de los capitales necesarios para ejercer el oficio, Weiss (2003) argumenta que, en los años ochenta, una de las razones por las que aumentó la producción en este quehacer consistió en que los estímulos al personal académico de tiempo completo premiaban con sobresueldos sólo trabajos de investigación y no de docencia, lo que llevó a muchos docentes que no podían o no sabían realizar investigación a presentar trabajos de dudosa calidad.

De acuerdo con la OCDE-CERI (2004), en ese decenio se ubican tres factores de progreso para la investigación: se estableció el Programa Indicativo Nacional de Investigación Educativa en 1981, se creó el SNI en 1984 y la Secretaría de Educación Pública otorgó apoyos para la investigación en el área.

En suma, como se verá en el cuadro síntesis, en los ochenta, los docentes se involucraron en la producción de conocimiento, ya fuera por convicción personal o por nivelación del otrora poder adquisitivo; aun así, el quehacer de la educación fue más evidente en las universidades a través de la docencia que de la investigación, puesto que la primera se posicionó como actividad primordial. Esta situación prevalece, a pesar de que distintos discursos de política educativa se orientan al reconocimiento de la generación de conocimiento como un mecanismo para fortalecer el trabajo de las instituciones; así mismo, estos rezagos dejaron la formación para el oficio como agenda para la siguiente década, así como la promoción de espacios para esas actividades en las instituciones.

### *Década de los noventa y los comienzos del nuevo siglo*

En los noventa se rompe con la tendencia de evolución que se venía produciendo desde los inicios de la historia de las prácticas del oficio, puesto que se observa una

Cuadro 3

Los ochenta: los docentes son llamados a participar en el oficio

Acontecimiento	Año o década	Fuente
La escasez de instituciones generadoras de investigación se revierte en la década de los ochenta pese a que la crisis económica del país afectó este proceso y le impidió un mayor avance	80	Quintanilla y Galván, 1995
Hacía falta una política adecuada para incrementar cuantitativa y cualitativamente la investigación científica en el país	80	Arnaz, 1981
Dos instituciones concentraban 44% del total de investigadores nacionales en educación: la UNAM y el CINVESTAV del IPN y, en este último, más de 50% de su personal de planta era reconocido como investigador nacional	80	Arnaz, 1981
Se estableció el Programa Indicativo Nacional de Investigación Educativa, en 1981, la creación del SNI en 1984 y el apoyo que la Secretaría de Educación Pública procuró a las actividades de investigación en el área	1981 y 1984	OCDE, 2004
Una de las razones por las que se impulsó el aumento de la producción de conocimiento es que, en las instituciones educativas, los estímulos al personal académico de tiempo completo premiaban con sobresueldos sólo trabajos de investigación y no de docencia	80	Weiss, 2003

época más fértil para la producción en el contexto nacional. Para Weiss (2003), la actividad se configuró más consistentemente, aun con los retos de la etapa anterior.

Sin embargo, y de acuerdo con ese autor, la investigación de la educación era reconocida en el país y su estatus la legitimaba para influir en la toma de decisiones y en las diferentes prácticas educativas, incluida la formación. La legitimación de este quehacer es un asunto que los estudiosos del tema refieren a menudo y hay una tendencia a marcar su capacidad política y académica, incluso para influir en el debate de los problemas educativos en el país.

En ese sentido, Arredondo y Díaz (1989), Gutiérrez (1998) y Martínez (1996 en OCDE-CERI, 2004) señalan que la institucionalización de la investigación ocurrió en los setenta y aunque apenas se estaban fundando instituciones y pocos eran los académicos caracterizados como investigadores nacionales, para ellos había trabajo sólido para trasladarlo al ámbito de la política educativa.

En los noventa, el avance en la materia es más generalizado, por lo que Weiss (2003) hace alusión a la capacidad de este oficio para influir en la toma de decisiones políticas. En el mismo sentido, Muñoz (2004) reporta que México tenía características favorables de acuerdo con las condiciones institucionales para la producción

publicada en diferentes medios. No obstante, el autor enuncia que faltaba concretar el equilibrio entre la capacidad disponible y la producción, puesto que la primera supera a la segunda.

Estos contrastes en las apreciaciones sobre el oficio se generaron a raíz de la falta de un balance general de lo que sucedía en el país; incluso aún hay pocos actores y producciones al respecto; la formación para el oficio, o su ausencia, en muchas zonas de México, produciría mecanismos para explicar la competencia profesional existente.

En igual sentido de reflexión, Guzmán (1998) muestra la falta de productividad en el área, ya que de los 292 centros de investigación en ciencias sociales y humanidades entre 1993-1994, los de educación ocupaban el primer lugar, puesto que había 45 comunidades que representan un 15% del total; en contraste, en el número de proyectos en proceso, la disciplina ocupaba el cuarto lugar, apenas con el 11% (177 de 522).

De esos datos se puede deducir que había una producción anual de casi cuatro proyectos por centro de investigación. Además, según Guzmán (Op. Cit.), de los 365 investigadores de la educación que laboraban en esos centros, los que tenían maestría eran el 55% (204), doctorado el 20% (73) y el resto contaba con licenciatura, especialidad o diplomado 24% (88); así mismo, del total, el 37% tenía más de 10 años de experiencia y el 36% menos de 5 años.

Los rasgos propuestos sostienen que la investigación de la educación se ha ido definiendo como un trabajo que cuenta con formas propias de elaboración y que reclama una mayor descentralización para acrecentar su capacidad y calidad. También se observa que queda pendiente la concreción y congruencia entre la oferta de programas orientados a la investigación, así como las posibilidades de sus plantas académicas para preparar en el oficio.

Así pues, en el primer quinquenio de la década de los noventa, México poseía condiciones institucionales encaminadas a la consolidación del oficio, que se fueron observando en la divulgación del conocimiento y en que la calidad de la producción científica había crecido en comparación con la década anterior. Sin embargo, la productividad seguía siendo insuficiente para el país y para el contexto latinoamericano y mundial, puesto que, según datos del Banco Mundial, México y Argentina produjeron entre 1992 y 1995 más del doble de las publicaciones en revistas científicas internacionales que Corea, pero sólo la mitad de *papers* que Brasil y apenas el 1% de Estados Unidos (Narodowsky, 1999).

Por eso resulta complicado hablar de capacidad de la investigación de la educación o de su institucionalización como proceso generalizado. Tal situación ha llegado al punto de que haya organizaciones en las que una parte importante del personal es reconocido como investigador nacional, mientras que en otras sólo se tienen uno, dos, e incluso ninguno. Esto ha permitido a las instituciones más avanzadas ir solidificando una tradición productiva; en cambio, otras con menor avance

apenas están contratando investigadores o enviando a sus docentes a prepararse para que empiecen a participar en este quehacer o lo sigan haciendo, pero con base en una formación específica para el oficio.

De acuerdo con estos datos se podría conjeturar que la participación de docentes que no tenían la preparación necesaria haya trascendido a la formación y, en consecuencia, varios de los académicos (asesores y docentes) estén colaborando en programas formativos sin una preparación orientada a la investigación y sin tener más experiencia que la elaboración de una tesis de licenciatura o de maestría. En esa dirección basta recordar que los académicos que se preparan con fines profesionalizantes, además de atender otras dinámicas, tienen opciones de graduación que distan de un trabajo de investigación e incluso a veces obtienen el grado a partir de intervenciones profesionales o de la preparación de un ensayo sobre un tema determinado.

Asimismo, a la diversidad de situaciones en la formación del oficio habría que agregar que, pese a que hay una amplia oferta de maestrías y doctorados orientados a la investigación, una parte de las plantas académicas no posee el conocimiento correspondiente, por lo que la preparación que se ofrece a los alumnos no encuentra sus bases en las prácticas de sus profesores.

Muestra de lo mencionado es el contraste entre el número de investigadores de la educación y de programas de maestría y doctorado; Colina y Osorio (2004) identificaron 335 sujetos activos que fueron detectados con base en las tareas que realizan y por las afiliaciones a ciertas agrupaciones de prestigio nacional: miembros del SNI o de alguna asociación reconocida o por participar en comités editoriales, congresos, publicaciones y/o gestión de la educación.

Así mismo, la ANUIES ubicó en 2002 un total de 271 programas de maestría y 34 de doctorado, aunque en 2000 sólo cuatro de doctorado y 11 de maestría eran reconocidos en el CONACYT (COMIE, 2003 y OCDE-CERI, 2004). Si esos sujetos constituyeran las plantas académicas de los posgrados ubicados, entonces habría una relación de un investigador por cada programa existente.

Esta proyección numérica podría mantenerse si se considera que el número de programas de posgrado mantiene una tendencia de incremento en los últimos años y que algunos son de dudosa calidad, ya que no cuentan con la infraestructura ni el personal adecuado (Ruiz *et al.*, 2002).

Además, hay que considerar otros indicadores; por ejemplo, Ramírez y Weiss (2004) ubicaron 508 a partir de tres fuentes, los investigadores que cumplen con los criterios del SNI, los miembros del COMIE y el trabajo Colina y Osorio (2004). Ramírez y Weiss creen que hay otros académicos que realizan trabajos en el área, pero que no son considerados debido a que son docentes o profesionales de la educación y que no alcanzan los requisitos para afiliarse a esas organizaciones o que no desean hacerlo.

Aun si la suma de investigadores fuera de 508, la proporción entre investigadores y posgrados seguiría siendo de menos de dos sujetos por programa. Por esas razones son críticos los siguientes aspectos: la formación de los sujetos que se incorporan al oficio y la manera como su preparación determina la producción y difusión del conocimiento, así como los estilos y las orientaciones del discurso educativo.

La discordancia entre el número de investigadores y la atención en los posgrados es aún más seria, ya que también revela las escasas posibilidades de ingresar al campo de la educación y, a la vez, que el impacto académico de los programas es bajo porque muy pocos de los que se están formando llegan a trabajar como tales; incluso es menos probable que sean reconocidos por la calidad de su trabajo y por el cumplimiento de ciertos estándares.

En ese sentido, Colina y Osorio (2004) ubicaron 95 miembros del SNI, sin considerar los candidatos; es decir, de los 335 sujetos identificados en ese estudio, sólo el 28% pertenecía a ese sistema; si se tomara este registro como un indicador de la calidad de los trabajos realizados, ese porcentaje diría mucho respecto a las comprensiones de las actividades del oficio en este país.

Por otro lado, el auge de la investigación de la educación en los noventa generó la constitución de comunidades en el interior del país; por ejemplo, el caso del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); de acuerdo con datos de Martínez (2001), ese Departamento tiene una trayectoria importante en cuanto a las prácticas de formación para el oficio; en 1994 se creó el doctorado interinstitucional en educación y fue aceptado en el padrón del CONA-CyT; en ese programa se formaron varios de los académicos de esa institución y de otras de las más importantes del país. Ahí se sitúa otra de las comunidades con más de 30 años en el oficio.

Asimismo, los noventa vieron nacer en 1993 al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (OCDE-CERI, 2004), que es la asociación que agrupa más investigadores y es la más reconocida en el país. En ese mismo año surge el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

En esa etapa, otro rasgo que llama la atención es la manera como se organizaban los investigadores, así como la interacción que se promovía entre ellos; de acuerdo con Weiss (2003), los equipos de trabajo funcionaban por iniciativa de algunas personas que laboraban en las mismas cosas y que se llevaban más o menos bien, lo que los constituía como equipos interdisciplinarios. Sin embargo, lo más frecuente era que cada investigador tuviera su propio proyecto y lo desarrollara por su cuenta, si necesitaba de equipos los creaba, aunque generalmente con investigadores de otras instituciones antes que de la propia. De este modo se fortalecían las redes interinstitucionales, pero sólo reforzaba a las instituciones que tenían más capacidad para la investigación.

Por esa razón, el fenómeno poco repercutió en la mejora de las prácticas de la investigación y en la formación para el oficio, aunque se reconoce que las relaciones de trabajo favorecieron la productividad científica. Aun así, siguiendo a Muñoz (2004), la producción de la investigación tiene retos pendientes.

Asociado a lo anterior, Weiss (2003) y Colina y Osorio (2004) precisan que la centralización de la investigación de la educación en algunas de las unidades de la capital del país incidió en la dificultad para adquirir los capitales sociales, culturales, científicos e intelectuales necesarios para ingresar y permanecer en el campo; según Weiss (2003), dicha dificultad es más evidente en los agentes de las entidades federativas y en los ejercicios de formación para el oficio.

A pesar de los rasgos que inhiben el desarrollo del campo, se observa que hay estados en los que se empieza a notar cierta mejora; por ejemplo, en el estudio de Moreno *et al.* (2003) se menciona que hay algunos estados que actualmente se destacan por su trabajo de investigación en el área de formación: Jalisco y Aguascalientes; esta situación va rompiendo con las inercias de centralización y ayuda a las entidades que tienen mayores retos.

A este respecto, Sánchez (2004) precisa que los institutos y centros de investigación prestigiosos ya no son sólo instituciones del Distrito Federal, sino que hay también universidades estatales como las de Baja California, Coahuila, estado de México, Jalisco, Guanajuato, Morelos, Nuevo León, Puebla, Veracruz y Yucatán, que tienen trabajo y equipos de investigadores ya constituidos.

En ese mismo sentido, Moreno *et al.* (2003) señalan que la falta de investigación y publicación en el área son el resultado del poco interés por apoyar la investigación en ciencias sociales desde las políticas nacionales de los últimos años y, por tanto, es comprensible que la investigación de la educación se siga evaluando en estos días como débil en su estructuración, con poca autonomía relativa y con escaso prestigio científico.

En lo que va del recorrido histórico de las prácticas de la investigación de la educación y los ejercicios de formación en el país, es este periodo cuando se encuentran más referentes de una evolución sostenida, puesto que se observan datos de que se organiza una institución que ayudaría a promoverla, el COMIE en 1993; a la vez, según Colina y Osorio (2004) y Ramírez *et al.* (2004), esta entidad influye en las políticas del país, puesto que crea distintos diagnósticos sobre la investigación educativa y sus académicos.

Esta proyección de la investigación de la educación permite apreciar con mayor claridad los retos que se derivan de la centralización de esta actividad, a la vez que se nota que la calidad y consistencia de sus ejercicios y de la preparación de sus académicos reclaman atención. Tales circunstancias se exponen en el cuadro de la página siguiente.

Cuadro 4

	Acontecimiento	Año o década	Fuente
1990 y 2006: Formación y competitividad para el oficio, retos pendientes	La investigación de la educación se configuró más consistentemente, aun cuando se reconoce que de la etapa anterior sobrevivían grandes retos	90	Weiss, 2003
	Falta concretar el equilibrio entre la capacidad disponible y la producción, puesto que la primera superaba a la segunda	90	Muñoz, 2004
	Falta productividad en el área, había 45 centros de investigación en el país durante el periodo de 1993-1994. En contraste, el número de proyectos en proceso era de 177, una producción anual de menos de cuatro por cada centro de investigación	90	Guzmán, 1998
	México y Argentina produjeron entre 1992 y 1995 más del doble de las publicaciones en revistas científicas internacionales que Corea, pero sólo la mitad de papers que Brasil y apenas el 1% de Estados Unidos	1992-1995	Narodowsky, 1999
	Hay 50 unidades en donde laboran 335 académicos de la investigación de la educación. El 69% (232) de éstos se ubican en unidades del Distrito Federal o en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El 31% (103) restante se encuentra en las otras entidades del país y 20 (40%) de estas unidades sólo cuentan con uno o dos investigadores	90	Colina y Osorio, 2004
	Se crea el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)	1993	OCDE-CERI, 2004
	La producción en el oficio es pobre en el país y esta baja competitividad anuncia retos importantes en el presente	Reciente	Muñoz, 2004
	La centralización del oficio en unidades de la capital del país, incidió en la dificultad para adquirir los capitales sociales, culturales, científicos e intelectuales necesarios para ingresar y permanecer en el campo	Reciente	Weiss, 2003 y Colina y Osorio, 2004
	Colina y Osorio (2004) identificaron 335 investigadores; en contraste, la ANUIES ubicó en 2002 un total de 271 programas de maestría y 34 de doctorado; sin embargo, en 2000 sólo cuatro de doctorado y 11 de maestría eran reconocidos en el Padrón de Excelencia del CONACYT	Reciente	Colina y Osorio, 2004; OCDE-CERI, 2004

## *Avances y estancamientos de la investigación de la educación en el país*

Entre las reflexiones obligadas después de este recorrido histórico sobre el oficio en México está la consideración de que la formación correspondiente se ha realizado tanto en programas de posgrado como en las prácticas. Se observa que hay una relación circular entre las prácticas y la formación de esta profesión, ya que la constitución de una afecta a la otra y viceversa; por ejemplo, la existencia de una planta de investigadores con preparación sólida coadyuva no sólo la producción, sino también la formación.

Así mismo, es observable que la mejora de las condiciones del oficio no es asunto fácil de lograr y menos aún si no se le concede un espacio definido en la estructura de las instituciones. Además se encuentra que, dada la baja capacidad actual de los posgrados para elevar los niveles de calidad de la formación, una vía que se ensaya es aprender en las prácticas mismas.

Igualmente se aprecia que la formación se ha estructurado con base en circunstancias como la preparación de los investigadores en función, el acceso al financiamiento para estos propósitos, las políticas, las condiciones institucionales, la conformación de comunidades y la tradición de investigación en un contexto específico; en ese sentido, para explicar qué sucede con la formación es viable considerar el trabajo en las comunidades científicas, las iniciativas correspondientes y las relaciones entre las instituciones y estas agrupaciones.

De igual modo, desde los diversos aportes se percibe que hay una serie de maneras de sopesar la investigación, ya que mientras unos refieren que por su calidad y estatus es un insumo para la toma de decisiones, otros señalan que no hay equilibrio entre las exigencias y la producción científica.

Así pues, hay comunidades de investigación más sólidas, poseen más de 20 años en la producción de conocimiento y mayor claridad respecto a las necesidades y alcances del campo; además, en estas agrupaciones se ha ganado reconocimiento y espacio en el área, ya que sus miembros son parte de los comités bajo los cuales se concursa para obtener apoyos, o de los grupos extra-institucionales que opinan en materia de política educativa.

En el otro extremo existen comunidades en donde la investigación apenas empieza a formalizarse y a organizarse según las normas previstas en el campo. Estas agrupaciones están dejando espacio para que en el escaparate académico se conjugue la docencia con la investigación y para que sus sujetos tengan oportunidad de empezar carreras profesionales con base en una preparación específica. Entre estos extremos hay un sin fin de variaciones y que de algún modo se han ido reflejando a lo largo de este recorrido histórico.

Por las situaciones referidas, la producción y difusión de conocimiento han tardado en generalizarse en las universidades del país; igualmente se puede advertir

que aún falta mucho para consolidar los ejercicios de formación, puesto que las condiciones de trabajo en el oficio son poco privilegiadas en una gran parte de estas instituciones, debido a que la actividad más favorecida es la docencia, una función en la que las universidades se han visto representadas y para la que los esfuerzos de organización eran y siguen siendo más claros.

En ese mismo sentido, la OCDE-CERI (2004) y el COMIE (2003) señalan que aún quedan retos importantes que atender, puesto que hay insuficiencia de investigadores, la relación entre éstos y los profesores llega a sólo .03 por ciento y porque aún prevalece una deficiente capacitación académica.

Conjuntamente, los ejercicios de formación están condicionados por su historia relativamente corta; se han observado pocos casos en que se han instituido estrategias para que los que se forman interactúen con sus formadores. En consecuencia, no son muchos los estudios publicados que refieren qué sucede en las prácticas de formación, en especial, poco se sabe sobre lo que ocurre cuando un investigador en función y un principiante se reúnen para que el segundo se interne en la comprensión de la cultura científica.

A pesar de que los procesos de formación en las prácticas del oficio no se han documentado de manera suficiente, hay una tradición que es necesario considerar y que está inscrita en un sinnúmero de publicaciones; en eso estriba la pertinencia de indagar cómo los investigadores en función forman a los principiantes.

Vista así, la formación es entendida como un proceso sistemático en el que los sujetos son inducidos a cierta aculturación en la que aprenden las reglas científicas y las emplean conforme a las prácticas de una comunidad precisa, puesto que no hay formación que prescindiera de éstas. Las ideas expuestas se observan en el cuadro 5.

### *La formación para el oficio vista desde el ámbito internacional*

La formación para el oficio se ha constituido también por circunstancias que rebasan el ámbito nacional, puesto que esta actividad ha sido fuertemente influenciada por los ejercicios de otros contextos; de hecho, varios autores coinciden en que el avance en la materia se ha concatenado con el trabajo de regiones como Norteamérica, América Latina y Europa. Por eso se traen a cuenta algunos aspectos del contexto internacional, a fin de enfatizar su relación con las prácticas de la formación en México.

Como se apuntó antes, las prácticas del oficio científico en el país son heterogéneas; aun cuando se reconozcan ciertas generalidades del campo, difícilmente se puede hablar de una sola perspectiva de evolución. A este respecto se puede observar que el desarrollo de la investigación ha estado relacionado con la vida productiva de sus actores, con los cambios que se han suscitado en el campo a través del tiempo y en función de las posiciones que han ocupado sus actores en la disciplina

Cuadro 5

Avances y estancamientos para la formación y el oficio en el país	Acontecimiento	Fuente
	Hay insuficiencia de investigadores, la relación entre éstos y los profesores es del .03 por ciento y aún prevalece una deficiente capacitación académica	OCDE, 2004 y COMIE, 2003
	Hay una relación circular entre las prácticas del oficio y la formación correspondiente, ya que la constitución de una afecta a la otra; por ejemplo, la existencia de una planta de investigadores con preparación sólida mejora dichas prácticas	
	La mejora de las condiciones de las prácticas del oficio en un país no es asunto fácil de lograr y menos aún si no se le concede un espacio definido en la estructura de las instituciones en que se realiza	
	Existen cualidades diversas en las prácticas de la investigación y alrededor de éstas, es decir, culturas de formación que se han estructurado con base en distintas posibilidades	
	Hay distintas maneras de sopesar la investigación, mientras unos las refieren como más predisuestas para hacer trabajos de peso e influir en la toma de decisiones, otros rescatan que no hay equilibrio entre las exigencias en la materia y lo que se produce	
	Las prácticas del oficio han tardado en generalizarse en las universidades	
	La docencia es la actividad que se ha favorecido en las instituciones educativas	Quintanilla y Galván, 1995
	La formación es entendida como un proceso sistemático en el que los sujetos son inducidos a cierta aculturación en la que aprenden las reglas científicas y las emplean conforme a las prácticas actuales	

y en la comparación de ésta con otras. Igualmente, componentes fundamentales de la vida productiva de estos sujetos ha sido su formación, los modos que han adquirido para interpretar las realidades sociales como objetos educativos, la suma de las actividades cotidianas que ejecutan y su impulso institucional, nacional e internacional, como se aprecia en lo que sigue.

Con base en las estrategias de los investigadores de la educación para postular problemas relevantes y proponer desarrollos en el área, México se sitúa como uno de los polos de atracción en Latinoamérica y se destaca por su productividad; sin embargo, esto no ocurre al compararlo con Estados Unidos, debido a la inversión en investigación y en la preparación de los investigadores de esa nación.

Aun así, la formación para el oficio en México se ha concatenado con las tradiciones de países como Estados Unidos y algunos de América Latina y Europa

(Latapí *et al.*, 1997; Loredó, 1997 y Martínez, 1999); por ejemplo, se han imitado procesos exitosos, principalmente porque las primeras generaciones de maestros y doctores se formaron en el extranjero y porque las referencias a estos contextos han servido como base para comparar el avance del país.

En el mundo se observan variaciones significativas, hay regiones en las que el oficio es casi inexistente, principalmente zonas de países subdesarrollados; en cambio, algunas naciones son puntos de referencia por el progreso alcanzado: Estados Unidos, Canadá y algunas regiones de Europa.

En lo que respecta a América Latina, Martínez (1999) señala que la crisis de la deuda externa afectó a todas las naciones de la región en los años ochenta y las limitó a un menor progreso cuantitativo en el oficio; además, en comparación con otras regiones, se redujeron las posibilidades de enviar becarios al extranjero y se disminuyeron las oportunidades de tener contactos internacionales.

El autor precisa que esta situación ocasionó que la calidad de la investigación fuera relativamente baja; este rasgo es evidente en la formación de los académicos, debido a la proporción entre doctores y licenciados o maestros en las plantas académicas; además, otro de los rasgos estriba en el escaso desarrollo de tradiciones de investigación, principalmente por la falta de condiciones institucionales, la calidad de los programas y la rotación de personal.

Igualmente, junto con Venezuela y Argentina, México es uno de los países con mayor progreso en la materia; según Loredó (1997), esto obedece al impulso que estas naciones han dado al oficio y a las atractivas ofertas de formación. Siguiendo a este autor, en varios países de la región parece no existir una política consistente de formación de investigadores educativos y lo que priva son procesos institucionales espontáneos o que empiezan a consolidarse. Además, otro elemento que hace falta atender es la preparación de los encargados de los centros de investigación educativa, ya que no siempre son investigadores, sino profesionales con una visión orientada a la administración.

Tales rasgos tienen una trascendencia significativa para el presente trabajo, en vista de que ponen énfasis en la formación, a la vez que cuestionan la capacidad de formadores, programas e instituciones; de esta manera, la experiencia de los investigadores en función resulta vital, siempre y cuando su personalidad profesional se haya forjado a través del trabajo en comunidades científicas y no exclusivamente en la docencia o en la administración.

Al respecto, Rivero (1994) asume que la idea de crear capacidad para el oficio en América Latina se ha ido transformando; anteriormente se suponía que ésta dependía del grado de formación académica de los investigadores, por lo que las instituciones optaban por facilitar estudios en el exterior a determinados especialistas nacionales, con la esperanza de que a su regreso impulsaran la investigación y atendieran los problemas educativos; después se consideró que la capacidad no

sólo se crea con los conocimientos y competencias personales, sino también a través de su institucionalización en contextos precisos.

Esos planteamientos se traducen en la conjunción de los esfuerzos por formar una tradición de investigación, de la apertura a la crítica y al cambio, de la demanda y el financiamiento de los proyectos, del reconocimiento que se otorga al oficio, del grado de interacción entre los actores implicados, de los vínculos internacionales y de la voluntad de intercambio de información. En ese sentido, la formación para el oficio puede ser favorecida si se integra a los aprendices a las prácticas de los investigadores en función, si se aprovecha el adelanto alcanzado en un contexto preciso, de modo que se aprenda investigando y observando las estrategias del campo, así como sus exigencias (Loredo, 1997 y Rivero, 1994).

Así pues, la concatenación de esas circunstancias denota que en la explicación del fenómeno, visto desde una perspectiva sociocultural, se entretrejen aspectos económicos, organizacionales, académicos y políticos. En esa postura, Casanova y Berliner (1997), Calderhead (1997) y Latapí *et al.* (1997) aseguran que la situación de la formación para el oficio puede ser explicada desde un terreno más amplio que el de su propio ejercicio; esto debido a que, al igual que otras situaciones sociales, en cada país el avance depende en la medida que existe inversión económica, interés de las autoridades y, además, la no violencia impera sobre otras maneras de gobierno.

Al respecto, Casanova y Berliner (1997) aseguran que comunidades grandes y bien financiadas en el ámbito de la investigación existen sólo en un puñado de países, entre los que Estados Unidos parece ser el inversor principal; esto pese a que la investigación no está entre las prioridades del gasto de esa nación y a que otros países con menor presupuesto están más comprometidos con el oficio; sin embargo, el enorme presupuesto de ese país habría construido una comunidad de investigación mayor que en cualquier otra nación.

En Estados Unidos, los estudiantes de posgrado generan investigación como parte de su formación académica; unos 7,000 consiguen cada año el grado de doctor y unos 86,000 acaban los estudios de maestría en educación (Op. Cit.); ante esos datos habría que decir que la credencialización no es suficiente para el desarrollo de la capacidad de investigación.

En conexión con lo anterior, Weiss (2002) expresa su visión sobre México en una postura más halagüeña que las anteriores; para dicho autor pareciera que la investigación va encaminada a su consolidación e incluso atribuye al país rasgos que Casanova y Berliner (1997) ubican en Estados Unidos; las apreciaciones de Weiss están sustentadas en la descripción de los trabajos que se presentan en los eventos que el COMIE organiza.

De manera precisa, el autor sugiere que las prácticas del oficio en México están cambiando sustancialmente y que hay nuevos adelantos; uno de los más importan-

tes es la constitución de comunidades académicas especializadas, que se integran por investigadores de diferentes instituciones y alrededor de temas o metodologías específicas que se han fortalecido en los últimos diez años.

En el caso de Europa se reconoce que hay bases importantes para las prácticas del oficio, aunque falta consolidar los contextos para preparar investigadores, puesto que en el ámbito de la educación es raro encontrar cursos de alto nivel (Calderhead, 1997); por esa razón, muchos investigadores comienzan su carrera profesional con poca más preparación que una licenciatura; además, se asegura que los estudios de doctorado tienden a ser altamente especializados pero con poco contenido formal para la formación en el oficio y que existen escasas oportunidades para llevar a cabo investigación después de los estudios del nivel; por lo tanto, en ese contexto también se requiere que se preste más atención a la formación de los investigadores.

Desde otra perspectiva, El Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE (2004) ha contribuido al conocimiento sobre la investigación solicitando a ciertos países que se elabore una auto-descripción de la situación que guarda en cada nación, incluida la formación; esto se hizo en países como México y en algunos de Europa (Inglaterra y Nueva Zelanda). En esas descripciones, lo que más se vislumbra sobre la formación para el oficio son las cifras de los posgrados y que su oferta y demanda son dimensiones con grandes fluctuaciones; por ejemplo, en períodos de cinco años es posible observar nuevos programas, así como la reestructuración y supresión de algunos.

No obstante, en tales reportes se extraña la caracterización de las estrategias para la formación, cómo se hacen estos ejercicios, por quiénes y a quiénes va dirigida, de modo que sea posible tener más elementos para la comprensión de este fenómeno. También es claro que el propósito de estos trabajos es más amplio, puesto que buscan caracterizar el oficio, de manera que se cuantifican las dimensiones de las prácticas en cada país y, con base en esto, se plantean algunas proyecciones. Además, aunque no se describa con precisión qué pasa con la formación de investigadores, sí se reconoce como un aspecto nodal para la interpretación del oficio.

De acuerdo con esos reportes, México tiene rezagos importantes en el oficio, por lo que resulta comprensible que hayan tardado en formalizarse las situaciones de preparación académica y que investigadores que actualmente están en ejercicio se hayan formado en otros países. Por las cualidades que se pueden revelar a partir de ejercicios como éstos, parece viable explicar la formación de investigadores considerando diferentes contextos y sus contrastes, tal como se observa en el cuadro 6.

### *Las políticas nacionales, su aplicación en el oficio*

Otra vertiente que se toma en cuenta para explicar la formación en el oficio es la revisión de las directrices que le han dado rumbo, así como a su financiamiento y

Cuadro 6

Lo internacional y nacional en la formación para el oficio	Acontecimiento	Fuente
	El progreso en la formación para el oficio se ha concatenado con el de países como Estados Unidos y algunos de América Latina y Europa	Latapí et al., 1997 y Loredo, 1997; Martínez, 1999;
	En América Latina, la crisis de la deuda externa afectó la investigación de la educación en todas las naciones de la región en los años ochenta	Martínez, 1999
	México es uno de los países de América Latina con mayor progreso en la materia	Martínez, 1999
	La capacidad para la investigación es una característica fundamentalmente social	Rivero, 1994
	La formación para el oficio está supeditada a la inversión económica, al interés de las autoridades y a la no violencia como forma de gobierno	Casanova y Berliner, 1997; Calderhead, 1997; Latapí et al., 1997
	El enorme presupuesto de Estados Unidos ha construido una comunidad de investigación mayor que cualquier otra nación	Casanova y Berliner, 1997
En Europa es raro encontrar cursos de alto nivel de formación para el oficio en la educación	Calderhead, 1997	

operación en México. En una línea de discusión relacionada, y como parte de un diagnóstico sobre el oficio en el país, en un documento del COMIE (2003) se arguye que las transformaciones del oficio invitan a repensar las maneras en que tradicionalmente se venía haciendo la difusión y aplicación del conocimiento.

A este respecto se puede decir que dicha recomendación trasciende al ámbito de la formación, ya que se requiere que en sus aprendizajes se incluyan competencias que ayuden a leer las políticas de financiamiento, a acercarse a las expectativas sobre el conocimiento y a estrechar vínculos con los usuarios.

En ese sentido, Ibarra (2002) señala que el trabajo universitario está dividido internacionalmente, por lo que la producción de conocimientos de punta y la preparación de cuadros científicos y dirigentes de alto nivel quedan generalmente a resguardo de las naciones desarrolladas; y, al contrario, en los países subdesarrollados se trasladan y consumen tales saberes y se preparan cuadros técnicos y profesionales de nivel medio.

En concordancia con lo que comenta este autor, hay que recordar que muchos de los primeros investigadores de la educación del país se formaron en el extranjero; de acuerdo con el COMIE (2003), fue a finales de los setenta cuando algunos

investigadores comenzaron a egresar de maestrías nacionales y a finales de los noventa hubo egresados de doctorado.

Esto ha ido promoviendo que las prácticas del oficio se organicen en torno a algunos estados del país y que la descentralización siga siendo un asunto pendiente, pues podrían pasar más de diez años para que algunas universidades tengan programas consistentes de formación y para que regularicen sus procesos de investigación.

Desde estas ideas, resulta evidente por qué el trabajo de las instituciones se destina más a otras funciones que a la investigación; además, siguiendo ciertas tendencias internacionales, se entiende por qué se crearon políticas educativas que buscan contrarrestar esas orientaciones históricas y darle mayor relevancia a la investigación y a la formación.

Un ejemplo específico de estas políticas es la directiva que se instituye a través del PROMEP (Programa del Mejoramiento del Profesorado) (SEP, 2007), desde donde se promueve que los profesores se incorporen a programas de posgrado orientados a la investigación; de alguna manera, estas orientaciones transformaron a los profesores en profesores-investigadores.

Al parecer, esta iniciativa se genera por la carencia de investigadores en el país; podría decirse que una política como ésta tiene serios retos que enfrentar, ya que se señala que los profesores-investigadores tienen que desarrollar las cuatro funciones llamadas sustantivas (SEP, 2007) y actualmente es difícil que un mismo sujeto procure las tareas de docencia, tutoría, gestión e investigación, sin que rezague una de ellas o que la calidad con la que se realizan disminuya.

Esta situación insta a reconocer las circunstancias en las que viven los investigadores en las universidades públicas mexicanas, que son los sujetos encargados de la formación de investigadores, puesto que tienen un sinnúmero de responsabilidades académicas y administrativas.

Entonces, el investigador encuentra la disyuntiva de concentrarse sólo en ciertas actividades de las obligadas, lo cual no es esperable en el paradigma actual de las universidades, según señala PROMEP,<sup>1</sup> entre los problemas derivados se aprecia lo que suele suceder con la formación en posgrado, ya que sólo se enfatizan los números de la atención a estudiantes, cuántos alumnos se ven a la semana, cuántas horas dedicadas y el porcentaje de avance de las tesis.

Más allá de estas cifras, los alumnos llegan a padecer experiencias de soledad y desesperación por no saber hacia dónde ir con sus trabajos, porque son incapaces de descifrar lo que se espera de su investigación y de encontrar en el proceso una oportunidad de preparación académica sólida. Por ejemplo, Becher (2001) refiere

---

<sup>1</sup> Cuando explica el equilibrio deseable entre las tareas de un docente investigador y su cumplimiento para la acreditación del Perfil Deseable.

que a veces es preferible tener un formador menos connotado pero con tiempo disponible para acompañar al futuro investigador, a contar con un formador que sea reconocido pero que sólo pueda discutir el trabajo del principiante en la evaluación semestral o en el examen de grado.

Aunada a esta argumentación se encuentra que, desde distintas fuentes, se enfatiza la necesidad de que el investigador tenga tiempo para desarrollar su trabajo y cierta libertad para alcanzar la creatividad que se requiere (Becher, Op. Cit.; Ibarra, 2002; Sánchez y Arredondo, 2001), pese a que en la realidad universitaria, las condiciones institucionales han ido en direcciones que a veces obstruyen tal creatividad.

Entre las situaciones desfavorables se observa que en la vida cotidiana de las instituciones educativas, la investigación no es un quehacer privilegiado en cuanto al financiamiento disponible y en el tiempo promedio que le dedica un académico a la docencia en comparación con las horas y los recursos para el oficio de científico. Esto ha sido señalado por varios autores: Alcántara (2000), Arnaz (1981) y Marroquín (1980), entre otros. Por tanto, la instauración de políticas como la del PROMEP (2007) podría tener mayor eco si se acompañaran de condiciones acordes a los contextos laborales y a la situación de las prácticas de la educación.

También habría que reiterar que en países como Estados Unidos, el trabajo de los investigadores no incluye tareas de docencia en licenciatura y los docentes no están obligados a hacer investigación; visto así, el clima de la investigación en México está menos predispuesto para ampliar una cultura de trabajo que les permita a sus académicos centrarse en un ámbito específico y que posibilite una mayor dedicación a la producción científica y a la formación para el oficio.

Además, es preciso recordar que, a la par de los cambios en las políticas federales para el oficio, los sujetos han ido adecuando sus modos de trabajo para responder a dichas demandas y, en esas transiciones, se han ido forjando modos de comprender el quehacer académico y las funciones relacionadas con las obligaciones institucionales a las que habría que responder. Esto podría entenderse como una tendencia de trabajo en la que los académicos están aprendiendo a producir y reportar lo que se solicita, por lo que se estaría generando una dinámica en la que se cumple sólo con parámetros cuantitativos.

No obstante lo anterior, se observa que en las universidades, contexto en el que se realiza la mayor parte del oficio, las evaluaciones a los académicos adjudican más valor a las investigaciones financiadas y a las publicaciones arbitradas, producciones que se asocian con una sólida formación para la investigación.

Muestra de estas evaluaciones son las de los Estímulos al Desempeño Académico (ESDEPED) que se instituyeron en las universidades para estimular con sobresueldos a los profesores de tiempo completo, a partir de la productividad anual orientada por las políticas institucionales; entre dichas directrices están las de

Cuerpos Académicos y de perfil PROMEP, ambas dictadas desde la SEP y dispuestas para incentivar el trabajo colegiado y mejorar la capacidad de los académicos, respectivamente.

También están las políticas del CONACyT, las cuales manejan dos convocatorias para el financiamiento del trabajo de los investigadores, una federal y otra estatal; igualmente, este organismo emplaza a los académicos para que demuestren cierta productividad y la mantengan o la eleven; de este modo pueden ser miembros del SNI y recibir un estímulo económico mensual.

No sobra decir que todas estas políticas están dirigidas a los profesores de tiempo completo, condición que delega a los de asignatura la tarea de que busquen apoyos menos institucionalizados para entrar en la competencia, para que reciban cierta formación en posgrado sin el respaldo de las instituciones y para que, una vez que lo logren, concursen para insertarse en las prácticas del oficio y tener mayor reconocimiento.

Al revisar esta situación se puede apreciar que las cargas de trabajo de los académicos, las políticas instituidas y las condiciones necesarias para la creación intelectual imponen a los investigadores el reto de apoyar a los principiantes en el oficio con base en su experiencia, por eso resulta inexcusable que dichos encargados tengan una amplia trayectoria como productores de conocimiento y estén dispuestos a dedicarles atención a los aspirantes a este quehacer, más allá de las interpretaciones y exhortaciones políticas existentes.

Así mismo, se encuentra que en algunas comunidades, esta situación es cada vez más viable, por la trayectoria de ciertos investigadores; sin embargo, también es notorio que existen nuevas dificultades y esto se deriva de las políticas que asignan múltiples tareas y del reducido número de formadores que hay en México, en contraste con los interesados en estos ejercicios.

El cuadro 7 muestra una síntesis de los argumentos planteados.

### *A modo de conclusiones sobre la contextualización del oficio en el país*

En este recorrido se ha presentado una visión general de las distintas categorías instituyentes de la formación de investigadores en México; entre éstas se consideró la historia del oficio en el país, algunos aspectos internacionales relacionados y las políticas que la delimitan.

De estas argumentaciones se deriva que una de las exigencias para ejercer el oficio es la construcción de un andamiaje institucional para inducir a los principiantes al trabajo independiente y así aprendan estrategias de trabajo individual, a la vez que colaboran con otros investigadores; además, dada la escasez de trabajos publicados, hace falta que se estimulen destrezas para escribir y exponer puntos de vista, para analizar corrientes de pensamiento y para que, más allá de las asesorías

Cuadro 7

	Acontecimiento	Fuente
El investigador, entre las directrices políticas y su experiencia académica	El trabajo universitario está dividido internacionalmente	Ibarra, 2002
	Los docentes se están incorporando a programas de posgrado orientados a la investigación para comprender los cómo de la producción y difusión de conocimiento	
	Actualmente, los profesores investigadores en las instituciones educativas deben participar en cuatro funciones	SEP, 2007
	La mayoría de los primeros investigadores educativos mexicanos se formó en la práctica o en el extranjero; desde finales de los setenta comenzaron a egresar de maestrías y desde finales de los noventa de doctorados	COMIE, 2003
	Los apoyos federales no son para los profesores de asignatura de las instituciones educativas	
	La experiencia en el oficio resulta una de las mejores herramientas para la formación, dada la escasa infraestructura en el país para este propósito	
	Hay pocos académicos que cuentan con suficiente experiencia para formar a otros	

para el trabajo de tesis, los principiantes se involucren en las culturas de las comunidades en que se forman.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la formación en el oficio es un proceso complejo que implica un sinnúmero de factores sociales, económicos y políticos; además se aprecia que no basta que los investigadores en formación reciban una preparación académica formal en los posgrados del país, ya que esta habilitación también se asocia con experiencias ligadas al oficio.

Al mismo tiempo, la situación de dicha formación da cuenta de un proceso que requiere ser atendido y entendido más profundamente, de tal suerte que al estudiar las condiciones que la configuran, se extienden amplias posibilidades de investigación en la materia.

Así pues, en estas páginas se mostró un marco contextual en el que se visualizan los retos del oficio, así como sus avances y perspectivas en México; a partir de esta contextualización se discute lo que se ha investigado sobre el tema o el estado de conocimiento, la argumentación teórica que estaría relacionada con el fenómeno, así como los resultados y las conclusiones del estudio realizado. No sobra decir que esta argumentación tiene más elementos en la agenda que aspectos conclusivos, situación que le da fecundidad al objeto investigado.



## UN ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

El estado de conocimiento sobre la formación de investigadores refleja un amplio trabajo sobre el tema; en los documentos que se revisaron se ha involucrado un sinnúmero de factores para explicarla y para tratar de responder qué se espera de un profesionalista que se prepara para el oficio; además, aunque prevalecen muchas dudas sobre el fenómeno, se aprecia que hay un intenso trabajo para identificar qué circunstancias propician mayor claridad acerca de lo que se enseña y lo que es deseable que se desarrolle en este quehacer.

De igual manera, se percibe que hay situaciones problemáticas que se comparten en los posgrados de diversos países, ante los recortes a los recursos de las universidades y las actuales políticas de rendición de cuentas; en ese sentido, hay desconcierto respecto a cómo formar investigadores sin fracturar los procesos de aprendizaje, cómo cumplir con las exigencias institucionales y no disminuir más la desgastada calidad de los programas.

En iguales circunstancias se encuentra que los atractivos del oficio se están diluyendo y que las condiciones de la formación contribuyen a ese desgaste; los sujetos involucrados en los programas están siendo cuestionados por el compromiso, responsabilidad y tiempo que dedican a las tareas de preparación académica. Éstas y otras condiciones se desarrollan en las páginas que siguen.

El capítulo se organiza en diez partes; las primeras tres exponen las colaboraciones que se retomaron para el trabajo, los temas que se han investigado en el ámbito nacional e internacional, así como la reseña de seis vertientes de argumentación construidas sobre el tema. Éstas incluyen aspectos de estudio que van desde los procesos de aprendizaje del oficio en un salón de clase, hasta las relaciones entre la formación y la vida laboral; en el último segmento se agregan algunas conclusiones.

### *Argumentos, referencias y fuentes considerados sobre el tema*

El presente estado de conocimiento se realizó a partir de la revisión de libros, artículos, ponencias y ensayos producidos en las tres últimas décadas sobre la forma-

ción de investigadores en diversos países; se consideraron varios tipos de colaboraciones, principalmente investigaciones con referente empírico, aunque dada la abundancia de otros tipos de textos, al trabajo se incorporaron también ejercicios documentales, diagnósticos y textos que hablan de experiencias institucionales y que hacen algunas recomendaciones y críticas sobre el tema.

Con igual criterio se incluyeron los documentos por área de conocimiento, los que son de la educación son los más, debido a que la investigación se dirige a académicos que *trabajan* en esa área; aun así, se tomaron aportaciones de otras disciplinas, ya que tanto sus estrategias de investigación como sus resultados son valiosos para comprender el fenómeno en cuestión.

En el análisis de dichos textos se percibe que las fuentes de información, tanto nacionales como internacionales en las que se ubicaron documentos sobre el tema, tienen como particularidad que se elaboraron bajo el auspicio de trabajos sobre la formación de investigadores, la investigación educativa, la educación superior, las políticas educativas de ese nivel, los estudios sociales del trabajo científico, el trabajo académico en las universidades, la formación de docentes en la investigación y la preparación de académicos en la educación superior.

De estas revisiones se rescata que entre los responsables de estos documentos están sujetos que firman como investigadores independientes, así como individuos que responden a ciertas comisiones y organizaciones dedicadas a la evaluación, análisis y reestructuración del trabajo de investigación en ámbitos nacionales e internacionales; en este tipo de trabajos también se involucran investigadores e instituciones especializados en esas temáticas.

En ese mismo sentido, los trabajos considerados hacen señalamientos acerca de la evolución, las proyecciones y el estado que guardaba la formación de investigadores en un momento determinado o en cierto periodo analizado; es decir, proporcionan referentes históricos sobre el tema.

Al respecto se pudieron apreciar ciertas regularidades que se inclinan hacia el análisis de los modos en que se define la formación de investigadores; en algunos casos, a estas concepciones se agregan aspectos como la situación en cifras en un contexto específico, las razones de su progreso o atraso, los aspectos que la conforman, las dinámicas en que se aprende y/o las estrategias para tal finalidad.

Este tipo de colaboraciones se desprenden de acercamientos sobre lo que sucede con el fenómeno en diversos contextos y situaciones de aprendizaje; por ejemplo, a través de las relaciones interpersonales entre los sujetos de la formación, en el trabajo del aula, en las trayectorias de programas, en los desarrollos institucionales, nacionales e internacionales en materia de posgrados y en las prácticas de investigación en las que se aprende y se realiza el oficio.

Otro aspecto que resalta en este tipo de revisiones es que tanto en México como en diversos países del mundo: Finlandia, Alemania, Suecia, Reino Unido, Estados

Unidos, Canadá, Australia y España, la bibliografía sobre la formación de investigadores está más desarrollada a través de textos de divulgación, ensayos, artículos de opinión y de propuestas y valoraciones sobre programas, proyectos, así como de la documentación del trabajo de alumnos y docentes.

Como las opiniones provienen de diferentes actores interesados en el tema, las diferentes producciones van *desde* recomendaciones de docentes y alumnos que han participado en cursos de posgrado, de administrativos que observan cómo se mueven los indicadores de programas e instituciones, de investigadores y docentes que realizan tareas de tutoría y asesoría, de académicos que tienen intereses sobre la producción, organización y difusión de conocimiento, *hasta* resultados de investigación de quienes se dedican al estudio del fenómeno. Las investigaciones sistemáticas sobre la formación de investigadores no son mayoría; esto se puede apreciar en el conjunto de los trabajos que se identificaron.

De acuerdo con lo anterior, con base en las fuentes y documentos considerados, es preciso decir que la selección de los argumentos que son parte de este escrito se realizó a partir de los siguientes criterios: los propósitos del estudio, las posibilidades para revisar la biblio-hemerografía disponible y la necesidad de hacer cortes *temporales, documentales y espaciales*; por lo tanto, esta construcción propicia sólo un acercamiento de los muchos posibles y deja como agenda de trabajo una revisión que amplíe los criterios mencionados, a la vez que posibilite un análisis más profundo sobre las aportaciones de cada autor y que además integre textos que rebasan los cortes realizados.

### *Qué se sabe, enfatiza e ignora sobre estos procesos*

A partir de lo que se ha manifestado respecto a las selecciones y alcances de este documento, se puede señalar que el análisis de los estudios de la formación de investigadores, tanto en el contexto nacional como en el internacional, permite observar dos grandes vías de acceso a sus complejidades; una acerca de los *procesos* de formación y otra sobre los *recursos* implicados en esos procesos.

El estudio de los *procesos* de formación de investigadores ha enfatizado tres temas principales, las habilidades para el aprendizaje, los contenidos requeridos y las relaciones de trabajo entre los participantes; de estos campos temáticos, lo que más se ha documentado son las estrategias metodológicas, como parte de contenidos y saberes necesarios para hacer investigación.

Esta inclinación hacia un contenido de la formación ha traído como consecuencia que el interés y relevancia en los procesos se sostenga y postule como el conocimiento imprescindible para saber hacer investigación, ya que en las dinámicas y documentos correspondientes se ha prescindido de una buena parte de los hallazgos de la investigación más reciente; en su lugar, se ha retomado la formación

metodológica como *sinónimo* de formación para la investigación, una inclinación que aún se puede observar en las diversas maneras en que se enseña el oficio y a través de la bibliografía que se usa como base para este propósito.

Además, con base en el conocimiento elaborado y el que se ha *trasladado* a los *procesos* de formación, en las últimas décadas se ha desarrollado un amplio espectro argumentativo que viene acompañado de una considerable tensión respecto a la definición de lo que es verdaderamente *útil y necesario* para comprender el oficio científico; en esa multiplicidad de aportaciones, la formación de investigadores se ha conceptualizado como una práctica con muchos modos de conformación, desde el aprendizaje de un discurso disciplinar, hasta la aprobación de seminarios y cursos en un programa de estudios.

En contraste con esta diversidad de posiciones sobre los aprendizajes para el oficio, parece haber más consenso en los resultados esperables, puesto que se afirma que es necesario que un sujeto preparado en este quehacer es capaz de hacer investigación independiente, de colaborar con otros y de exponer su trabajo en los medios reconocidos de su disciplina.

Igualmente, las variadas maneras de trabajar con el fenómeno promueven dos interpretaciones básicas; una es que existe un extenso campo de conocimiento en el que falta mucho por saber y otra se refiere a que los modos en que es posible abordarlo son discutibles.

Además del estudio de los *procesos*, otro énfasis está en el discernimiento de los *recursos indispensables* en los programas, lo que se *invierte* y lo que se espera de la preparación de investigadores, incluyendo las políticas que los organizan, la preparación previa de los participantes, la infraestructura, así como el espacio institucional para el funcionamiento de los posgrados. Estos elementos se han empleado para calcular la *eficiencia* educativa, a la vez que han evidenciado que las exigencias internacionales han estado por encima de los recursos humanos y materiales con los que cuentan actualmente los posgrados.

De igual manera, se aprecia que en la actualidad se tiene la ventaja de contar con cierta tradición histórica en el tema de formación de investigadores, sobre todo en países como Australia, Estados Unidos y en algunas naciones europeas, donde hay discusiones especializadas y mayor trabajo sistemático.

Asimismo, frente a la necesidad de entender *qué sucede con los académicos* de la educación superior, los investigadores que se dedican a este asunto han ido incurriendo en explicaciones que incluyen la formación como una *circunstancia cultural* que trasciende estas actuaciones.

Lo anterior también sucede al contrario, ya que quienes se interesan por el estudio de la formación han ido vinculando sus análisis con lo que viene antes y después del aprendizaje del oficio, con la vida productiva y profesional de los académicos; esto ha contribuido a entender mejor lo que sucede en *una etapa* de la

trayectoria, puesto que se entiende que ésta es parte de un proceso que no inicia ni llega a su punto culminante al obtener un grado.

La investigación de los académicos como sujetos en situaciones de aprendizaje constante supone que para explicar los resultados *en la* formación hay que acercarse a las exigencias e incentivos políticos, laborales, económicos y personales de los participantes y sus organizaciones; esto porque los alcances o limitaciones en los procesos de aprendizaje se asocian con la voluntad de gobiernos, administradores e individuos; así hay más posibilidades de que se comprenda este quehacer y se detecten los aspectos que provocan el interés o desinterés por formar a otros, se ubiquen los incentivos que forjan o pervierten los procesos y se perciba la dedicación *necesaria* para cumplir con las metas académico-administrativas de la formación.<sup>1</sup>

Así mismo, al conjuntar los trabajos sobre la formación de investigadores se aprecia una tradición predominante que ha tenido auge en países como México y Estados Unidos y que se sustenta en la *cuantificación* de resultados en los programas de posgrado; aun así, se estima que se está desarrollando una perspectiva más cualitativa, que consiste en atender lo que pasa con los sujetos en las interacciones formativas, explicar las cualidades de las relaciones interpersonales, el compromiso y la dedicación, así como revisar el peso del trabajo conjunto y atender los valores involucrados en la comprensión del oficio.

También se pueden distinguir dos tendencias discursivas en estos estudios; por un lado, hay una fuerte inclinación internacional que asegura que las deudas con este asunto no son sólo teóricas o de comprensión científica, sino que su agenda marca un fuerte descuido en los posgrados, que se trasluce en la capacidad académica existente para formar investigadores, la dedicación real de los sujetos a los procesos de aprendizaje, su experiencia previa en el oficio y los recursos bibliográficos y educativos de que se dispone.

Pese a que se reconozcan limitaciones, las políticas actuales de mejoramiento a la calidad educativa crean nerviosismo en los posgrados, ya que existe la preocupación de que al atender los indicadores para el financiamiento de programas y proyectos (como la eficiencia terminal y el número de publicaciones), se pierda el enfoque en aspectos más académicos que reditúan en la comprensión del oficio pero que no son fácilmente cuantificables ni se asocian al financiamiento (la revisión y discusión amplia de bibliografía especializada, la orientación práctica sobre

---

<sup>1</sup> En México, los *incentivos* se traslucen en los puntos que reciben los académicos cuando obtienen un grado, publican o gradúan un estudiante; también en las *sanciones* cuando no se cumplen los tiempos y medidas indicados; las tensiones entre esos aspectos ilustrarían los modos en que se corrompen los procesos y los conflictos que surgen al tratar de cumplir con esos indicadores.

las estrategias para ubicar bibliografía sobre un tema, las reglas para publicar resultados y las costumbres de trabajo en una disciplina de conocimiento).

Por otro lado, hay una tendencia argumentativa que señala que lo que más preocupa sobre la formación de investigadores son las relaciones que se producen (o que están dejando de producirse) entre la formación y la vida profesional de los graduados; es decir, la correspondencia que hay entre el grado obtenido y aspectos como las habilidades y conocimientos desarrollados, las características socio-demográficas de los sujetos y la capacidad del ámbito laboral para incluirlos con base en sus cualidades profesionales; además, se observa la escasez de normatividades que regulen las nuevas contrataciones en las instituciones, a fin de que se estructuren *concursos* transparentes.

Asimismo, otros de los problemas que atraviesan la vida escolar y laboral de los investigadores son la existencia de un gran número de académicos sin la formación necesaria; además, el alarmante número de egresados de doctorado alrededor del mundo y que se suman a las filas del subempleo por la falta de espacios laborales acordes con esta certificación; también son aspectos críticos la transformación de los ámbitos de empleo y que además se vuelven más exigentes, en discordancia con los programas de posgrados que no se han consolidado o que apenas inician a organizarse; de esta manera, los programas no parecen considerar las demandas actuales en el oficio y/o dejan la consigna a los principiantes para que, en la medida que se aventuran en su profesión, traten de ir descifrándola.

Estas relaciones entre los aprendizajes y las demandas profesionales retrasan la capacidad de producción de los sujetos, los mantienen en el estatus de aprendices mientras se terminan de preparar y disminuyen las posibilidades de que investigadores jóvenes trabajen en proyectos de largo aliento que resultan indispensables para la formación en el campo científico.

Además, las precarias condiciones de empleo promueven contrataciones que equiparan sueldos y ocupaciones entre licenciados, maestros y doctores y que exigen a todos los actores que usen su creatividad para repensar las actividades correspondientes al oficio tradicional de investigador; actualmente, éstas y otras consignas marcan los campos de acción y de conocimiento de la formación de investigadores, como se muestra en las páginas que siguen.

### *Seis ejes de trabajo sobre la formación de investigadores*

Para organizar los estudios sobre el fenómeno y detectar las recurrencias y ausencias de este campo de conocimiento se organizaron seis grupos de textos; esto se hizo considerando el *tema central* de cada documento, así como la *noción y contexto* del que cada autor parte para explicar la formación de investigadores y, por supuesto, a partir de los intereses del presente trabajo.

Un primer eje de análisis se constituyó con base en textos que se centran en el *trabajo metodológico* para hacer investigación, las ventajas de conocimiento que tiene para los sujetos incursionar en el aprendizaje desde estos saberes, los sesgos que se sugieren al privilegiar esta perspectiva sobre otras y las conjeturas sobre las tendencias *intelectuales* que vinculan *contenidos* de la formación con ejercicios profesionales *nacionales*. Estos documentos se estructuran a partir de una *noción* metodológica del oficio en *el aula* y en *los ejercicios* de desarrollo de tesis y de proyectos de investigación.

Una segunda vertiente analítica se integra por lo que se podría considerar como la *formación escolarizada* para la investigación, que conjunta estudios que hacen referencia a las maneras en que se enseña a producir conocimiento en un posgrado, la capacidad académica para estos procesos, la organización de contenidos, las didácticas implicadas, las modificaciones curriculares y, en general, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en los programas orientados a la investigación. En esta vertiente hay trabajos que sugieren que las enseñanzas de los aspirantes a investigadores se *producen* en los cursos y parten de la *noción* de que los saberes académicos están organizados *principalmente* en las aulas.

La tercera agrupación se elaboró con escritos sobre *las tendencias del posgrado* y sus efectos en la formación para la investigación, un modo de analizar el fenómeno a través de las cifras de la población en los posgrados, de deserción, de graduación de los alumnos y de los perfiles socio-demográficos de tutores, docentes, alumnos y/o administrativos; esta *inclinación cuantitativa* se ha utilizado eficientemente para describir los efectos que produce el movimiento de indicadores en la formación de posgrado o licenciatura. Éste es el único eje que se realiza a partir de estudios nacionales, ya que en la presente investigación se asume que esta vertiente ayuda a explicar las dimensiones de la situación del fenómeno en el país.

El cuarto eje se realizó a partir de documentos sobre las *habilidades* necesarias para la formación antes, durante y después de ésta; esta vertiente también considera los recursos, estrategias y procesos que las producen, así como la concatenación de metas programáticas y su ubicación a partir de componentes psíquicos, aptitudes y disposiciones relacionadas. Desde esta orientación se ha promovido la *noción* de que lo central está en la observación del aprendizaje de los sujetos por medio de *sus desempeños* y que el *contexto* de trabajo se concreta en *actividades* que evidencian lo aprendido.

El quinto eje se plasmó al unir los textos que relacionan *la vida escolar con la laboral*, la trayectoria de los sujetos pensada desde los saberes que van incorporando, los ejercicios profesionales que realizan, las recompensas que obtienen, los atractivos de la carrera, la correspondencia entre estos dos ámbitos, sus exigencias, demandas y resultados. Esta vía promueve una reflexión de lo *profesional* como un proceso complejo entre los *ámbitos* involucrados, un reposicionamiento de las

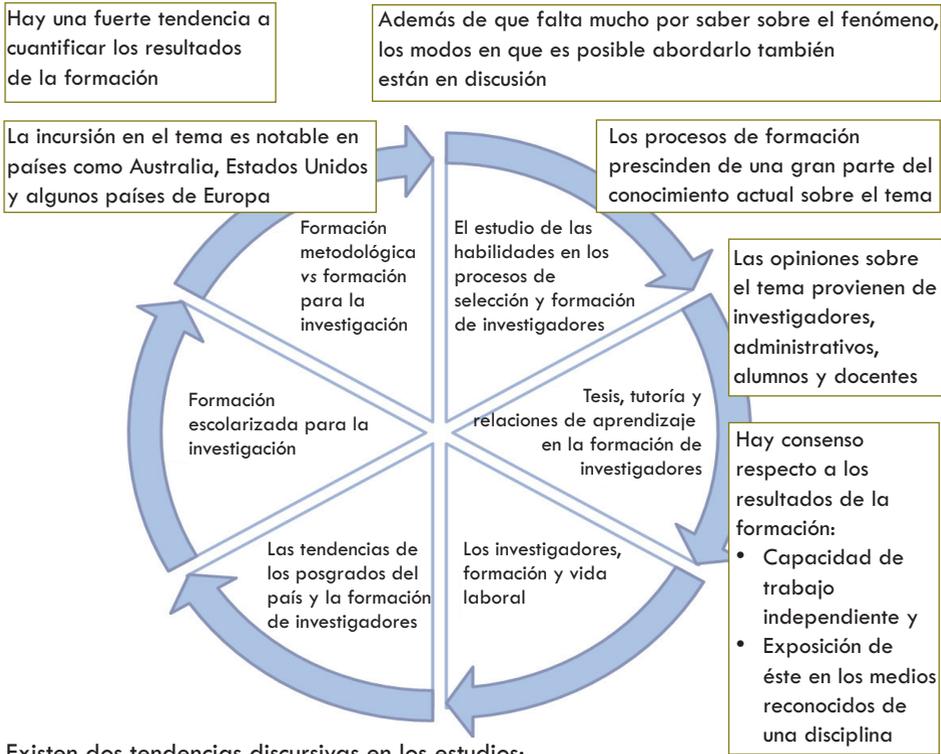
escuelas para preparar a los investigadores para la ardua competencia que les espera y una *noción* que señala que lo que se realiza durante la preparación influye en el posicionamiento laboral, aunque no lo determina; para esta definición del espacio laboral se observa que hay un cúmulo de aspectos que no son académicos ni se estipulan abiertamente y, ante la disminución de espacios financiados para hacer investigación, es esperable que un candidato pueda mostrar otros atributos profesionales y políticos tanto para insertarse como para permanecer como investigador.

*La tutoría, la asesoría, la elaboración y revisión de tesis en posgrado* constituyen un sexto núcleo de estudio; en este bloque son explorados los procesos que experimentan los sujetos mientras realizan actividades de investigación en un programa de maestría o doctorado y, a veces, de licenciatura; en estos procesos se revisan las relaciones interpersonales, los ejercicios de evaluación y aprobación de un trabajo para obtener el grado, la constitución de comités tutoriales y/o de revisión de tesis, la experiencia de académicos y alumnos en los procesos, la autoría de trabajos y la responsabilidad individual. La *noción* predominante en este eje de análisis es que la formación se sostiene sobre *los saberes* de los sujetos, esto es, con base en sus antecedentes profesionales, sus conocimientos y en los ejercicios que posibilitan el entendimiento de las *elaboraciones* del oficio; por esto, el *contexto* de la formación está supeditado a las relaciones que se desenvuelven a partir de las competencias individuales y colectivas en un programa y en la comunidad en que se ubica.

Como se puede apreciar, las seis orientaciones de la bibliografía sobre el tema son complementarias cuando se trata de explicar qué condiciones promueven la comprensión del oficio y qué experiencias facilitan la inserción en las prácticas profesionales; además, la conjunción de esos estudios muestra que hace falta discutir más respecto a las transiciones posibles entre los sectores escolar y laboral, así como las condiciones que operan para la contratación; también es necesario saber más sobre las cualidades de la producción académica de los sujetos de la formación, de las características de las tesis que son aceptadas para obtener un grado, de las enseñanzas asociadas a estos trabajos y, en general, acerca de los aspectos académicos y administrativos que realizan investigadores y aprendices en los procesos de formación, es decir, negociaciones, costumbres y valores que atraviesan esas dinámicas. En el esquema 8 se sintetizan las vertientes señaladas, para después abordarlas de manera precisa.

*i. Formación metodológica versus formación para la investigación.* Uno de los más grandes desarrollos bibliográficos sobre lo que se necesita saber para hacer investigación es acerca de los procesos metodológicos, uso de métodos, técnicas e instrumentos para el trabajo con datos empíricos (obtención y análisis); esta perspectiva de aprendizaje que se basa en una construcción instrumental de la investigación,

*Esquema 8*  
*Seis modos de aproximación a la formación de investigadores*



Existen dos tendencias discursivas en los estudios:

- Se enfatiza en un fuerte descuido en los programas de posgrado tanto en el país como internacionalmente
- Preocupan las relaciones que se producen (o que están dejando de producirse) entre la formación y el ámbito laboral

que deja de lado el análisis sobre las implicaciones epistemológicas del uso y desarrollo de conocimiento. La riqueza de la producción bibliográfica en la materia ha sido aprovechada en la formación de investigadores y se ha constituido como uno de sus ejes centrales.

De este modo, hay una amplia producción de textos en países como México, Estados Unidos y España, en los que la *columna vertebral* de la enseñanza para la investigación se basa en la aplicación de métodos y técnicas; esto proviene, de acuerdo con Boote y Beile (2005) y Harwood (2006), de la constitución de una tendencia norteamericana que da centralidad al trabajo de obtención y análisis de datos en los procesos de producción de conocimiento.

Para Holbrook *et al.* (2004), esta tendencia de aprendizaje va en demérito del desarrollo intelectual de los estudiantes que se forman para el oficio, puesto que deja en el olvido el trabajo con la literatura y dificulta un acercamiento crítico a los argumentos que se usan como base para la interpretación de un fenómeno.

Esta vertiente ha tenido consecuencias poco redituables al aplicarse en la enseñanza para la investigación, dado que la discusión sobre propuestas de esta índole origina que el aprendizaje de los quehaceres de la ciencia se entienda como la aplicación e interpretación de instrumentos; así se promueve la idea de que la investigación equivale a obtener e interpretar información y, aunque no en toda la bibliografía se busque reforzar esta idea, su reiteración y predominancia hace que las recomendaciones se *lean* como la *vía* para comprender el oficio.

De este modo, *es frecuente* que esta concepción metodológica del oficio se *lea* como bibliografía principal en la formación, que se discuta en cursos y seminarios de investigación, tanto en licenciaturas como en posgrados, y que se practique a partir de estas instancias; por lo tanto, es usual que los principales seminarios en los posgrados sean de metodología y que los trabajos de clase se organicen a través de la revisión de las implicaciones instrumentales que tiene el uso de determinado artefacto o su organización para interpretar *equis* fenómeno.

En esos textos, que abundan en las bibliotecas de las universidades mexicanas, se puede notar una serie de convenciones: que las recomendaciones pretenden aclarar *la información* que se requiere para desarrollar conocimientos científicos, ya que suele presentarse *una parte* de las enseñanzas del oficio como si constituyeran *todo* lo que se necesita saber al respecto; además, parece que se da por sentado que al tener elementos sobre procedimientos metodológicos también se sabe producir conocimiento, se tienen herramientas para profundizar en la revisión de un tema, se entiende cómo gestionar los recursos en una investigación y se comprenden los mecanismos de acceso a la publicación de resultados de investigación.

Entonces, en esta vertiente se asume que con este conocimiento se entienden integralmente los elementos *culturales* de una disciplina; además, en la mayoría de estos textos no se hacen diferencias entre el público al que se dirigen, por lo que las recomendaciones operan para alumnos de licenciatura, maestría o doctorado, e incluso para profesionistas de diversas áreas de conocimiento.

Al respecto pueden observarse los *Handbooks* y enciclopedias sobre diferentes temas de investigación, acerca del rigor metodológico de la investigación cualitativa, la elaboración de encuestas y entrevistas; también se puede ubicar una serie de artículos, diccionarios y libros de metodología que explican términos, funciones y aplicaciones de las distintas técnicas y métodos de obtención y análisis de información.

Como antes se apuntó, esta inclinación discursiva, siguiendo a Boote y Beile (2005), representa una tendencia norteamericana de producir conocimiento y se transparenta en los parámetros empleados en la revisión de tesis doctorales en

educación en Estados Unidos, a diferencia de lo que ocurre en el Reino Unido y Australia. Mientras que en el primer país se hace énfasis en la obtención y análisis de datos, en los otros dos se demanda la argumentación teórica como el criterio más importante; es decir, que el investigador en formación comprenda cabalmente el campo de conocimiento de interés; en las evaluaciones de tesis, las fallas en este aspecto se conciben como los problemas metodológicos más serios de la formación en el oficio.

Harwood (2006:59) consiste con ese punto de vista, ya que realizó una comparación entre distintas culturas académicas nacionales mediante la comparación de rasgos socio-históricos. En ese sentido, el autor observa diferencias entre los objetivos de la erudición que existían en Alemania y en Estados Unidos en el siglo XIX, ya que mientras en el primer país se tenía como objetivo central construir “una *weltbild* (comprensión de la sociedad y la naturaleza, dependiendo de la disciplina)” y la teoría era indispensable debido a su poder para explicar las relaciones entre fenómenos, en Estados Unidos, el objetivo de la erudición era “producir generalizaciones fiables para la predicción y el control... más que buscar explicaciones de los fenómenos...”, esto pudo aconsejar que se evitara la teoría siempre y cuando fuese posible”.

El énfasis metodológico en la bibliografía mencionada y en las enseñanzas en los posgrados fue constituyéndose a partir de esta inclinación intelectual, a través de los modos de interpretar el oficio científico, así como los conocimientos y procedimientos que definen la viabilidad en un proceso de investigación.

Además, si bien resulta de trascendental importancia en la formación de investigadores el tema del uso de metodologías, lo que puede resultar incompatible es la *aplicación* específica que se les da a los textos, puesto que la enseñanza de este quehacer idealmente se basaría en una perspectiva más general sobre estos procesos y, además, se desarrollaría con base en un diagnóstico sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos de un programa específico; igual aplicaría para quienes aprenden el oficio de manera autodidacta.

Existe pues un amplio desarrollo bibliográfico sobre *una parte* del conocimiento necesario para la producción de conocimiento y esta *inclinación discursiva* se refuerza a través de los trabajos en el aula, las asesorías, las revisiones de tesis doctorales y el diseño curricular de los programas.

Además, esta visión de aprender el oficio también podría estar implícita en las disposiciones que se precisan para determinar los componentes de un trabajo *bien* elaborado en el marco de una disciplina, en la capacidad para hacer publicaciones en revistas y medios internacionales y en los acuerdos sobre lo que es evaluable en proyectos que concursan por recursos; de estos aspectos se deriva la posibilidad de acceder a los medios reconocidos en una disciplina, en una comunidad de investigación, incluso en un país y/o en el ámbito internacional.

Esta manera de concebir el oficio científico también estaría presente en los reportes de investigación publicados, en donde se implican tres partes, el problema, el uso de *técnicas* en el trabajo de campo y los resultados; es usual que bajo esta estructura se señale el fenómeno de estudio, con cuántos sujetos se trabajó, cuándo, con qué instrumentos y las deducciones que se derivan.

Lo que se extraña de este modo de reportar las investigaciones son argumentaciones respecto a la estructura teórica a través de las cuales se observa el objeto y la discusión sobre la relación entre las características de los sujetos, los objetos, los contextos, la historia y las posibilidades de acercamiento; es decir, acerca de la toma de decisiones epistemológicas en la que, además de que se recobren los procedimientos técnicos para trabajar con los datos, también se dé peso a los aspectos conceptuales como la implicación de los investigadores en el trabajo, las condiciones cotidianas de los sujetos de estudio, las relaciones socio-estructurales que los entrelazan (Goodwin y Horowitz, 2002; Linch, 1999; Wallerstein, 2001), entre otros elementos que enriquecerían el oficio científico.

Es probable que el contenido y estructura de estos reportes se origine con base en los formatos *autorizados* en algunas revistas científicas o, bien, que representen el aprendizaje de quienes escriben sobre los elementos implicados en el trabajo investigativo.

Los argumentos que refieren que los contenidos de la formación podrían ser más amplios y menos centralizados en *ciertos* temas también sustentan que estas visiones serían más consistentes si se incluyeran posiciones multidisciplinarias, perspectivas históricas de la ciencia, así como vertientes menos pragmáticas.

Por ejemplo, Eisenhart y DeHaan (2005) desarrollaron una propuesta con la intención de optimizar la formación de investigadores educativos, en la que recomiendan que se socialice a los estudiantes de doctorado en una *cultura común de la ciencia*, un sistema general de normas sobre el que consideran que opera la investigación científica y, por lo tanto, que se les prepare para desarrollar estudios interdisciplinarios que impliquen ciencias naturales y sociales.

Según estos autores, esto permitiría que los sujetos tuvieran un concepto más amplio de investigación científica, por lo que serían profesionales que usarían la investigación para identificar o para desarrollar explicaciones o interpretaciones sostenibles siguiendo seis principios: plantear preguntas significativas que puedan ser revisadas empíricamente; ligar éstas a teorías relevantes; utilizar métodos que relacionen el trabajo empírico con las preguntas de la investigación; proporcionar una explicación consistente y coherente, replicar y generalizar sus resultados a través de distintos estudios y hacer pública la investigación para alentar el escrutinio y la crítica profesionales.

De esta manera, los contenidos de la enseñanza en los posgrados son un factor de atención especial, porque su estructura se refleja en la calidad de los productos

que se realizan y, a su vez, las tesis muestran la *capacidad* académica de un egresado y el *impacto* de la preparación de investigadores; también a través de estas disertaciones se pueden observar las posibilidades que propician las revisiones bibliográficas, los ejercicios de argumentación y el análisis de objetos de estudio desde perspectivas multidisciplinarias; en los *contenidos* de la enseñanza y en la *redacción* de las tesis se pueden leer los elementos de la aculturación de los sujetos en el oficio científico.

Respecto a este asunto, en lo que compete a los contenidos de la formación, en un ensayo, Hernández (1996) señala la importancia de incorporar un enfoque histórico en la formación de nuevos científicos, de manera que se ofrezcan elementos para comprender más integralmente conceptos, teorías y métodos vigentes; esto conduciría a los estudiantes a tomar conciencia sobre el papel que los científicos han desempeñado históricamente en la ciencia en general y no sólo en referencia a un campo de conocimiento disciplinario.

Esa propuesta coincide con el trabajo de Eisenhart y DeHaan (2005), ya que consideran que la comprensión del quehacer de la investigación está asociada con una concepción más amplia de la ciencia, en la que los sujetos podrían observar otros modos de desarrollo científico, ya sea a través de la historia o a partir de la inmersión en una cultura general del quehacer científico.

Esto también confluye con la percepción de distintos autores de que se está formando con una visión reducida del trabajo del investigador, por lo que es necesario vincular las *creencias* de lo que es *hacer* ciencia y lo que es *enseñar* los cómo de este trabajo, tal como se argumentó respecto a la formación metodológica para el oficio.

Un ensayo de Ibarra (2000) también aborda el asunto de los contenidos de la formación de investigadores; para esta autora, las concepciones de la ciencia pueden definir de modo importante las habilidades que se promueven en los estudiantes, así como las maneras y los contenidos de esa preparación; se asegura que en la UNAM, y posiblemente también en otras universidades del país, los valores y las actitudes que permean la formación de investigadores se derivan de una concepción pragmática de la investigación, es decir, ésta no se orienta al avance del conocimiento en una disciplina, sino a la generación de conocimientos aplicables, prácticos y útiles para solucionar necesidades actuales; dentro de esta lógica, la utilidad, la eficacia, la innovación, la productividad y la competitividad se postulan como los principios y valores de la producción de conocimiento, impregnados por nociones como globalización económica, sociedad del conocimiento, entre otras.

El problema que observa Ibarra (Op. Cit.) con este modo de concebir los aprendizajes necesarios para la producción de conocimiento es que se postula que la producción y aplicación del conocimiento son más valiosas si son pragmáticas e instrumentales; esta visión, asegura, es de corto alcance y no promueve la forma-

ción de sujetos que puedan predecir los cambios venideros en la sociedad y que trabajen para soluciones de largo plazo.

En esa dirección apuntan Boote y Beile (2005) en su trabajo respecto a la relación entre lo que se considera como ciencia y los contenidos de la formación; incluso, la visión que menciona Ibarra (2000) parece coincidir con los rasgos que aquellos autores observaron en las tesis de estudiantes norteamericanos, en los que subyace la tendencia que Harwood (2006) identifica en la orientación norteamericana de producir conocimiento enfatizando la obtención y análisis de datos y el desarrollo de generalizaciones fiables para la predicción y el control, en contraste con la apuesta por trabajos teóricos de mayor profundidad y alcance (Harwood Op. Cit. e Ibarra, 2000).

No obstante que se insista en la transformación y ampliación de los argumentos que dan cabida al ejercicio de la ciencia a través de la formación para el oficio, la discusión sobre los aspectos indispensables para la profesión poco a poco ha ido enriqueciéndose y superando la orientación metodológica para la formación y otros sesgos que reducen sus contenidos.

Aun así, se siguen cuestionando los elementos que configuran los procesos en los que se forma a los investigadores (Bunch, 1995; Evans, 2002; Faghihi *et al.*, 1999), ya que las preocupaciones marcan insuficiencias que superan la inquietud respecto a la bibliografía y contenidos que se revisan en los posgrados y se continúa dudando de la capacidad académica de los sujetos y de las instituciones.

Además, la bibliografía básica para los cursos de formación se está diversificando paulatinamente, la disponibilidad de textos e investigaciones sobre la tutoría, los valores de la ciencia, las experiencias de los sujetos y otros elementos están cada vez más presentes en el contexto nacional e internacional; en el esquema 9 se muestra lo que se ha referido en esta parte del trabajo.

*ii. La formación escolarizada para la investigación* Los estudios de posgrado son cada vez más demandados en un contexto como el actual, en el que la inserción y el desarrollo laborales en las instituciones de educación, en el sector industrial y en los negocios están condicionados por la certificación de este nivel académico y por la especialización en un campo de conocimiento.

El trabajo escolar en los programas correspondientes tiene más reflectores puestos sobre sí y, por lo tanto, llama la atención de los sujetos interesados en cursarlos, así como la de administrativos y estudiosos del tema. A estas circunstancias obedece que, en el presente estado de conocimiento, la formación *escolarizada* para la investigación se organice como una vertiente analítica.

Esta perspectiva ha contribuido a la discusión de temas como los contenidos curriculares en la formación, las dinámicas implicadas en los programas, las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de los profesores sobre la investigación,

*Esquema 9*  
*Formación metodológica versus formación para la investigación*



los costos que se endosan a los sujetos al participar en los posgrados, los cambios que las condiciones del oficio producen en la formación y, en general, los asuntos relacionados con lo que sucede en los procesos educativos dedicados a la formación de investigadores.

La relevancia de incluir los trabajos sobre la formación *escolarizada* para la investigación en el estado de conocimiento radica en que el acercamiento a estos esquemas ayuda a entender cómo se gesta la preparación del oficio en los programas, quiénes participan y bajo qué estructuras organizativas, ya que los sujetos implicados en este trabajo cursaron y participan en este tipo de estudios.

El escenario de la formación *escolarizada* para la investigación es uno de los temas más discutidos en la bibliografía, en comparación con las aportaciones de las otras perspectivas incluidas aquí; al parecer, esta rica tendencia analítica se instaló por la falta de estructuración de algunos programas, asunto aún irresuelto por su diversidad cualitativa, ya que mientras que unos ganan reputación internacional, otros tienen tantas carencias que les sería imposible ubicarse en ese tipo de competencia; incluso hay otros que se movilizan con base en la *comercialización* de la formación, por lo que transforman su oferta tantas veces como lo sugiere la demanda, sin que esto signifique que sus cambios son producto del trabajo sistemático de sus académicos y/o del saber disponible.

En este eje de estudio, uno de los retos principales radica en crear una mejor diferenciación en los programas respecto a su orientación formativa, es decir, que se establezca cuándo se forma para el oficio científico y cuándo para la profesionalización. En *teoría*, esta división está visiblemente especificada en los posgrados, tanto en lo que se refiere en sus reglamentos y en las mismas propuestas curriculares, como en los perfiles académicos que se solicitan de los sujetos y en las tareas que se realizan en los procesos educativos.

Sin embargo, en las prácticas de los programas orientados a la investigación en países de Europa, en Estados Unidos y México, la reproducción cultural del oficio del investigador se ha puesto en duda por la mezcla de temas, perfiles académicos y propósitos en los posgrados (Boote y Beile 2005; Huisman y Bartelse, 2000; Labaree, 2003; Sánchez, 2004); sin duda, esto sucede a raíz de la diversidad de experiencias en las que se incorporan los sujetos en la formación, la calidad de sus interacciones y los variados antecedentes académicos que se combinan en un salón de clase; tales aspectos son síntomas de la multiplicidad que entrelaza la formación de investigadores con la capacitación profesionalizante.

Igualmente, de acuerdo con los resultados de los estudios de la formación de investigadores dentro de esta perspectiva analítica, la mezcla en las orientaciones de los programas también tiene repercusiones en los egresados, ya que de algún modo determina las posibilidades de entender y practicar el oficio. Así mismo, los autores de los trabajos identificados en esta vertiente hacen hincapié en el desgaste que están sufriendo los sujetos, ya que hace falta distinguir la preparación y actualización académica de los investigadores, a fin de sopesar las *perspectivas* de un posgrado con relación al mundo laboral.

En esa dirección, a partir de los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del oficio en los programas se interpreta que el mayor reto *académico* es que la representación de los procesos de producción de conocimiento sea lo menos artificial posible, es decir, que se trabaje con base en los diálogos y actividades que tienen lugar en las prácticas de la investigación y que los alumnos intervengan en equipos de investigación experimentados.

Para la investigación sobre la formación para el oficio científico, este tipo de análisis es necesario porque evidencia que para alcanzar la maduración profesional está de por medio la comprensión de procedimientos, la búsqueda de las razones que se asocian con la presencia de un fenómeno, así como la expresión escrita de lo que los sujetos realizan. A través de estos hallazgos se abre la discusión sobre los modos de comportamiento socio-individual de la profesión, esto es, de las estrategias académicas y sobre las dificultades que los sujetos tienen para ejercer la profesión cuando sus aprendizajes son insuficientes.

En ese sentido, en su trabajo de investigación, Campos, Gaspar y Cortés (2003) identificaron las complicaciones que tienen los alumnos para construir conocimiento científico en el nivel explicativo mientras se están formando para la investigación. Según estos autores, éste es el reto más importante al hacer ciencia y representa una dificultad compartida entre alumnos de licenciatura y posgrado.

Entonces, discutir sobre formación de investigadores también es hablar de la capacidad que se va desarrollando en un determinado contexto, para quiénes van dirigidos dichos aprendizajes y en qué condiciones suceden esos procesos; por ejemplo, en México, los estudios de doctorado quedan reservados para muy pocos sujetos, ya que en 2005, en las instituciones de educación superior apenas el 19% de los académicos contaba con ese grado.

Asimismo, la situación económica de quienes estudian un doctorado es otro de los desafíos, ya que algunos alumnos trabajan mientras estudian y, en consecuencia, dedican tiempos limitados a su formación; aunque éstos suelen tener becas de manutención otorgadas por el CONACyT, los recursos que reciben son insuficientes para sostener a sus familias y/o para atender los compromisos de publicar, hacer trabajo de campo, presentar ponencias nacionales e internacionales y dedicarse *exclusivamente* a aprender el oficio.

Un panorama semejante al mexicano encontró Kerlin (1995) al realizar una investigación con el propósito de analizar las condiciones sociales, económicas, políticas y laborales que afectan el progreso de los estudiantes de doctorado en Estados Unidos y Canadá; los resultados de ese estudio muestran que la estructura de los procesos de formación contradice las políticas que afirman que es posible un acceso amplio a la educación, ya que en realidad sucede al contrario; por ejemplo, además de que las oportunidades de finalizar un doctorado son mínimas, se están cerrando las puertas a minorías como las mujeres y los sujetos de bajos recursos económicos; la escasa representación en los programas de ese tipo de grupos ponen en entredicho las iniciativas correspondientes.

Ese trabajo fue realizado a partir de una revisión de la bibliografía, así como de informes estadísticos sobre el estado de la formación en doctorado; el estudio generó un panorama sociológico del estatus de los sujetos que buscan esa preparación académica, en donde se destaca que los sujetos que se incorporan a los doctorados

están sufriendo un agotamiento excesivo, pues logran llegar a ese nivel con esfuerzos desmedidos e incluso es frecuente que se endeuden para costear su preparación; es más, a pesar de esos esfuerzos, es común que los estudiantes abandonen sus estudios, como lo reflejan los índices de retención.

Aunque esos rasgos muestran cierta semejanza entre Estados Unidos, Canadá y México, en lo que concierne a los ordenamientos administrativos de los programas y la realidad académica de los estudiantes de doctorado.

Igualmente, a través de esta línea de análisis se puede apreciar que la reestructuración y mejora de la formación en posgrados es un asunto que rebasa el contexto nacional; además es cada vez más evidente que los *estudios* se están enfocando en las vivencias de los sujetos, reconociendo la centralidad de su papel. Estos trabajos podrían observarse como una llamada de atención que hace la comunidad académica para denunciar las omisiones en las iniciativas.

También se percibe la relevancia del cruce de factores económicos, políticos y culturales, debido a la necesidad de conocer el impacto de las transformaciones que se han venido implementando en la última década en la educación superior y el posgrado y, en específico, sobre los cambios en los sistemas de formación de investigadores.<sup>2</sup>

Además, estas circunstancias afectan tanto la contratación de los académicos como sus quehaceres en las instituciones educativas, ya que impactan sus trayectorias laborales al reorganizar la administración de los saberes sobre los que se basa el oficio y, por ende, las reglas de competencia profesional en las instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, en vez de posibilitar el impulso del trabajo en el área, los esquemas actuales podrían dificultar aún más la débil presencia de la formación de investigadores en éste y en otros países; esto resulta más complejo si se consideran las deficiencias estructurales con las que acarrean los mismos programas desde hace varias décadas.

En ese sentido, Evans, Lawson, McWilliam y Taylor (2005) realizaron una investigación para indagar el impacto de las políticas educativas, la burocratización universitaria y los lineamientos de la coordinación de programas de doctorados en Australia, en la formación de investigadores. Con ese propósito, estos autores revisaron las prácticas de selección, supervisión y apoyo académico que reciben los estudiantes durante el proceso formativo.

A partir de ese ejercicio, los autores señalan que la implementación de políticas, que denominan como de alto riesgo, está impactando fuertemente la preparación

---

<sup>2</sup> Este asunto de las transformaciones políticas en los posgrados y en la educación superior se analiza con más detalle en el siguiente apartado sobre las tendencias de los posgrados.

que se recibe en los programas y está endosando un costo mayor a los sujetos que el que se asumía hace una década, cuando las exigencias no estaban orientadas a la obtención del grado en un plazo de cuatro años y cuando la colaboración y discusión entre los académicos de un posgrado era más común.

Al respecto, Evans *et al.* (2005) explican que la burocratización del sistema de formación está lejos de abogar por una estructura que impacte la calidad de los procesos y que más bien se ha creado una tendencia en la que la reputación, así como las bases académicas, políticas y económicas de los posgrados cambian, pero no mejoran.

Por ejemplo, los autores señalan que actualmente hay preeminencia del trabajo individual sobre el colectivo, que se está pensando más en las regulaciones políticas e institucionales que en los elementos académicos y que se obliga a una parte importante del personal administrativo de las universidades a cursar estudios de doctorado para seguir ejerciendo sus *mismos* puestos y funciones, los cuales, por cierto, tienen un alto componente organizacional que no está considerado en esos programas.

La escasa estructuración de las situaciones laborales referidas, permite destacar otro aspecto de la formación, que consiste en la claridad o ambigüedad con la que se definen los perfiles profesionales de los investigadores, tanto en contextos educativos como profesionales; esto porque las precisiones de los espacios de trabajo para ejercer el oficio tienen que ver con las exigencias de desempeño de los participantes en los posgrados y en las comunidades de investigación, así como con la diferenciación entre la personalidad laboral de un investigador y otros profesionales y con la identificación de las habilidades, los conocimientos y los productos necesarios para este ejercicio; como se dijo, estas delimitaciones son tan necesarias desde los estudios de la formación como desde las prácticas del oficio.

A partir de una investigación sobre las condiciones de académicos con grados de doctores que trabajan en instituciones educativas, Enders (2000) expresa que, en Alemania, la situación no es mejor que en otros países, ya que en los últimos años, el sistema tradicional de formación en ese grado ha sido señalada como anticuada e ineficaz por distintos actores de la sociedad; como ha sucedido en muchos países, la masificación de la educación y los recortes de presupuesto federal han generado nuevas complicaciones para el sistema educativo.

Así mismo, el autor asegura que en las instituciones educativas de ese país la carrera de investigador está cargada de sacrificios y complicaciones laborales, lo que la hace cada vez menos atractiva; el desinterés hacia el oficio puede haber sido causado, entre otros problemas, por la inflexibilidad del financiamiento para los programas de doctorado, por la carencia de medidas de impulso a la investigación, por la eliminación de privilegios académicos, por la larga y accidentada carrera de formación de investigadores y por las limitadas oportunidades de empleo para los graduados.

Si se plantea el panorama de la formación de investigadores a través de la relación entre lo que se invierte y lo que se obtiene, las situaciones son más simétricas, puesto que si no se cumple con ciertas condiciones, la preparación de investigadores y la producción de conocimiento son menos factibles y esto es evidente para cualquier actor de la educación.

En lo que concierne al ámbito escolar, hay trabajos que señalan que hace falta fortalecer la preparación de los académicos encargados de la formación, para así poder ofrecer mejores condiciones en el oficio. A este respecto, Cabello (1994) investigó la formación de investigadores en las normales del estado de México entre 1992 y 1993, a través de un estudio exploratorio con profesores responsables de las áreas y departamentos de investigación en 36 normales.

En ese trabajo se encontraron problemas relacionados con el sistema de educación normal en general y se arguyeron algunas tesis sobre obstáculos y potencialidades de la investigación educativa; por ejemplo, se señala que el 73% de los asesores, profesores y encargados de investigación tenía el grado de licenciatura, mientras que sólo el 11% tenía posgrado; el 16% restante no contestó ese dato; además, el 95% de los sujetos no contaba con formación para la investigación y aunque el 91% tenía infraestructura computacional en sus dependencias, este indicador no reflejó indicios del trabajo de investigación, ya que el 2% mencionó haber hecho un ensayo, 2% un artículo especializado, libro u otras publicaciones, mientras que el 68% no contestó y el resto señaló que hizo informes institucionales (28%).

Podría decirse que dichos hallazgos son una muestra de las carencias que en ese entonces presentaba la formación de *investigadores* en las normales, aunque la finalidad *histórica* de estas instituciones ha sido la preparación de profesores; no obstante, llama la atención la formación de los académicos a cargo de las áreas de investigación, puesto que parece muy desvinculada del oficio científico; lo más inquietante es que ese tipo de perfiles también es posible encontrarlos en programas que sí tienen la finalidad de formar investigadores, como se mostró antes.

Además, el uso que se da a las computadoras podría ser indicativo de la vida en las instituciones, aun cuando en esos ejercicios se pierda la atención hacia el quehacer central de esos actores; por otro lado, es posible que si no se realiza investigación sea porque los sujetos no saben cómo hacerla, a pesar de que son los responsables del oficio y de que se reportan activos en dichas actividades.

Otra investigación sobre los contenidos de la formación y la manera en que se enseñan, es el trabajo de Sánchez (2004); el autor analizó y evaluó las estrategias didácticas que fueron diseñadas y aplicadas para enseñar a generar conocimientos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, usando la teoría de campos de Bourdieu; además, estudió la formación de investigadores con relación a la institución, la singularidad de la dependencia o régimen de investigación y las

particularidades de los tutores. El trabajo hace una aguda crítica al hecho de que la formación de investigadores tenga como eje central la enseñanza teórica de metodologías, pues asegura que muchos cursos de metodología adolecen de esta falla: enseñan a investigar de una manera conceptual y no de modo práctico.

Los proyectos académico-administrativos que impulsan los posgrados se transparentan en las relaciones entre los sujetos, en las posibilidades que ofrecen para hacer investigación y en las costumbres de trabajo que se van construyendo. De acuerdo con eso, el eje de la formación de investigadores está en el capital cultural de los sujetos involucrados, que es lo que finalmente da viabilidad al trabajo y al aprendizaje de la profesión; por consecuencia, entre las diversas apreciaciones administrativas o académicas sobre los programas, este asunto sería ineludible, independientemente de lo que se considere o evalúe; este capital representa el punto nodal que se habría de fortalecer en cada posgrado.

Otros trabajos en ese sentido son los de Sánchez y Arredondo, quienes elaboraron tres investigaciones sobre las prácticas y procesos de formación en los posgrados de la UNAM (2000, 2001 y 2004); en la primera publicación (2000) se describe una exploración sobre posgrados de ciencias sociales y humanidades de esa institución y se aborda el problema más acuciante que consiste en la baja eficiencia terminal en los programas.

Posteriormente, Sánchez y Arredondo (2001) describieron la eficiencia terminal en los programas de posgrado de Filosofía, Historia y Pedagogía de la UNAM, a partir de los actores del posgrado, los planes y programas de estudio, las condiciones institucionales y las prácticas y los procesos de formación. La información la recogieron a través de entrevistas y, en general, los autores refieren la necesidad de atender la capacidad institucional para la formación y elevar la calidad de sus plantas docentes y de los procesos.

En la investigación publicada en 2004, estos autores se propusieron el estudio de los procesos de formación de nueve programas de maestría y doctorado desde un enfoque pedagógico-didáctico; para esto buscaban conocer el paradigma científico y tecnológico que sustentaba estos posgrados y su relevancia actual y, además, el desenvolvimiento de la vida académica en esos programas.

Como parte de los resultados, los autores insisten en lo que ya venían postulando desde las investigaciones antecedentes, en lo concerniente a la correspondencia entre el grado de integración de un posgrado y la intensidad de su vida académica: los programas con mejor ambiente intelectual y social garantizan la permanencia y graduación de los estudiantes.

Una de las argumentaciones que sobresale en el presente estado de conocimiento es que se pone en duda *la fuerza formativa* de los posgrados y, en contraste, se resalta la capacidad de preparación que el propio campo laboral puede tener; esto es, aun cuando se sabe mucho más sobre la formación de investigadores, todavía

siguen vigentes los cuestionamientos respecto a cómo se pueden recrear las condiciones del oficio en los procesos de formación, cómo familiarizar a los estudiantes con los códigos y con los dilemas profesionales correspondientes.

A este respecto, Thompson, Pearson, Akerlind, Hooper, y Mazur (2001) publicaron un libro sobre las condiciones de formación y de empleo de académicos con grado de doctores del sistema de educación superior en Australia; la investigación de la que se desprende el texto exploró una amplia gama de características de los procesos de formación y su relación con las condiciones laborales posteriores a la graduación; en ese sentido, en el trabajo se incluyen elementos que abarcan desde las condiciones socio-académicas de estos sujetos, hasta las concepciones que se tienen sobre la formación doctoral; el estudio se realizó con estudiantes de doctorado, investigadores con ese grado y formadores de doctores en ese país; los instrumentos que se aplicaron fueron cuestionarios y entrevistas a profundidad.

Uno de los intereses principales del estudio fue conocer los aspectos que más ayudaron a los investigadores a realizar su labor; entre las razones que exponen los 97 académicos considerados llama la atención su percepción sobre el impacto que pudieron haber tenido los estudios de doctorado para ejercer el oficio y las razones que sustentan esta percepción; el 51% de los académicos (49 sujetos) refirieron que aprendieron a investigar por sí solos, ya sea porque no contaron con supervisión o asesoría durante el doctorado o porque las experiencias que tuvieron no eran equiparables a una preparación formal para el oficio; sólo un 10% (10 sujetos) consideró que esta formación fue determinante para su trabajo profesional por las enseñanzas de sus tutores.

En correspondencia con lo revisado sobre la formación escolarizada de investigadores, se observa que es cada vez más evidente que la existencia de programas que forman para la investigación se define como parte de un proyecto *administrativo* que se origina en la política y la economía de las instituciones de educación superior y de los países a los que éstas pertenecen; además, se arguye que esta situación no siempre favorece los mejores climas académicos y la consistencia de los procesos de aprendizaje de los interesados.

También se puede dar cuenta que las prácticas educativas muestran signos de que su definición está signada por este quehacer profesional y que, a su vez, muchos de los problemas de estos ejercicios laborales se originan en la formación. Así mismo, se percibe que en México y en países como Finlandia, Alemania, Suecia y el Reino Unido, así como en Estados Unidos, Canadá y Australia, esta situación ha generado una importante tensión en los programas, ya que el cambio de políticas nacionales, la disminución del financiamiento y la creación de nuevos estándares de evaluación de los posgrados han modificado los modos de trabajo y las dinámicas académicas (Álvarez, 2002; Eisenhart *et al.*, 2005; Evans *et al.*, 2005; Huisman *et al.*, 2000); sin embargo, como se verá en la parte de las tendencias de posgrado, no

parece claro que la capacidad académica para formar investigadores se esté desarrollando al ritmo con el que cambian las políticas.

Además, en esos rasgos se hace notar que la tendencia de buenos resultados académicos en los programas se ha relacionado con la *presencia* de sujetos que han sabido actuar como buenos gestores para promover propuestas educativas, atraer el financiamiento necesario, conseguir apoyos para el trabajo y, por supuesto, estas acciones se han realizado sin olvidar la centralidad de contar con *investigadores experimentados*, que siguen activos como tales y que *están dispuestos* a preparar a otros en el oficio.

El siguiente esquema es representativo de la discusión de este segmento. Posteriormente, se incluye otra de las perspectivas de estudio de la formación sobre las tendencias de los posgrados en el país y la formación de investigadores.

*Esquema 10*



*iii. Tendencias de los posgrados del país y la formación de investigadores.* El presente es el único eje de análisis del estado de conocimiento que se realizó a partir de estudios nacionales, con el propósito de que las referencias consideradas ayudaran a explicar las dimensiones de la situación actual en México, así como los compromisos y desafíos más relevantes; además, es importante mencionar que este tipo de

exploraciones se han realizado con frecuencia en el país, lo que posibilita la observación conjunta de esos trabajos, de las opiniones de los autores, de los indicadores de los posgrados y de las políticas correspondientes.

De esta manera, se aprecian dos características en los estudios. La primera evidencia que se centran en las condiciones *organizacionales* de los posgrados *del país*, por lo que relacionan las cifras de los programas y la predicción de resultados en los procesos educativos; por tanto, los autores de estos ejercicios prueban que hay una fuerte relación entre lo que rodea a las enseñanzas del oficio fuera del salón de clase y lo que efectivamente se aprende. La segunda cualidad consiste en el énfasis con el que precisan que las políticas del posgrado no han estado a la altura de las circunstancias e incluso a veces se menciona que han entorpecido los procesos que pretenden fortalecer.

Es posible que esta tendencia en la bibliografía se haya generado por diversas razones: como una reacción analítica a la rapidez con que empezó a crecer el posgrado en la década pasada; por la laxitud que se observa en algunas propuestas educativas; por opinar sobre la intención federal que intenta regular propuestas que a veces carecen de fundamentos sólidos, pero que representan un importante ingreso económico en las instituciones y que atraen un número considerable de interesados y por la insistencia para que los académicos se capaciten para las demandas del oficio.

Como muestra de las dificultades con las que han operado los posgrados del país se tiene que en el periodo 1990-2000, la población escolar se incrementó en un 162.75%; este crecimiento fue mayor en el interior de la república que en la región metropolitana, 210% y 37%, respectivamente (Gutiérrez, 2002).

El crecimiento poblacional supondría que los espacios, la infraestructura, los recursos y los académicos para preparar a los interesados habrían aumentado, pero no fue así; por ejemplo, una buena parte de las plantas académicas no contaba con posgrado ni con experiencia para actuar como formadores.

Además, se puede observar que en 1992, sólo el 24.5% contaba con estudios del nivel, situación con la que se venía lidiando desde hacía varias décadas y que no se corrigió al aumentar las plantas docentes;<sup>3</sup> había más personal académico, dado el

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Gil (s/f), *la preparación del personal contratado entre 1950 y 1992 no tuvo cambios; un contraste entre el grado máximo al momento de su contratación y con el que contaban en 1992 permite apreciar que el 34.7% (1,306 individuos) no tenía licenciatura al ser contratado, aunque en 1992 esta cifra se había reducido al 4.8%; los que tenían sólo licenciatura representaban el 49.1% (1,847 sujetos) y en 1992 constituían el 54.8% (2,060); los que tenían maestría sumaban un 4.7% (177 académicos) al momento de la contratación y 19% (717) en 1992; el 1.8% (66 individuos) tenía doctorado al inicio, en comparación con el 5.5% (206) en 1992.*

crecimiento de la oferta educativa en *licenciatura*, pero no contaba con estudios de posgrado ni las universidades podían exigirlos porque no tenían la infraestructura para ofrecer este tipo de preparación.

A su vez, las cualidades de los posgrados también se vieron impactadas por las políticas internacionales acerca de la calidad educativa, ya que replantean las relaciones Estado y Universidad, vinculan indicadores educativos con financiamiento y adhieren a la concepción de universidad un sinónimo de empresa; esta definición denota que las instituciones tendrían que ser redituables para acceder a los nuevos esquemas de financiamiento público (Mendoza, 2001).

Las relaciones entre el Estado y las instituciones educativas<sup>4</sup> ponen a prueba la capacidad de adaptación, integración y avance de los posgrados, con base en los nuevos requerimientos, de manera que se cuente con académicos *experimentados* en el oficio de la investigación y que encuentren estrategias que promuevan la eficiencia en los procesos de formación; eso resulta complicado dadas las cualidades de los académicos del país y la infraestructura disponible y porque los aprendizajes del oficio dependen de largos períodos de capacitación.

A la vez, las relaciones Estado-Universidad implican que el primero encuentre mecanismos para convencer y demostrar que el rumbo para orientar el trabajo de los posgrados y la formación de académicos *de y para* las instituciones educativas tendrá un impacto favorable en las universidades; esto justificaría los altos costos que están endosándose a los académicos en la actualidad.

Cuando los académicos que ingresan a las universidades no cuentan con preparación formal, las instituciones encaran una doble tarea de formación, ya que requieren preparar al personal que no cuenta con instrucción formal para el oficio, al mismo tiempo que ofertan posgrados; esta cuestión resulta inquietante debido a que, de acuerdo con la OCDE (2006), más del 60% de los sujetos que fungen como investigadores en el país trabaja en instituciones de educación superior.

Al parecer, la aplicación de las políticas nacionales del posgrado<sup>5</sup> no responde a

---

<sup>4</sup> Bajo estas circunstancias, el gobierno federal, a través del PIFI y el PIFOP, busca una reorganización de las relaciones con las instituciones de educación superior y pretende establecer y estandarizar los criterios a los que habrán de sujetarse sus negociaciones (OCDE, 2006), así como señalar las características deseables de los académicos, la infraestructura y los programas.

<sup>5</sup> Actualmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior administran las políticas nacionales respecto a la operación de los posgrados, a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); por este medio se pretende “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional (especialidades, maestrías y doctorados)...”; además, se señala que se tiene como visión que para el 2012 se cuente con institucio-

lo que se espera como base para orientar la formación de investigadores, debido a que se carece de recursos económicos y humanos para atender las serias dificultades detectadas y éstas no se resuelven creando lineamientos para el trabajo en los programas.

Conjuntamente, la planeación que se ha hecho no alcanza a frenar la tendencia de apertura de programas sin certificación, lo que ocasiona que no todos los posgrados operen con base en las regulaciones dispuestas y los que hacen el intento por certificarse y seguir dichas indicaciones frecuentemente son descalificados por no cumplir los estándares requeridos.

A la par de lo anterior se observa que los parámetros desde los que se parte para la instrumentación de esas políticas de alguna manera son afines a los criterios internacionales en la materia; es más, es posible argüir que esos lineamientos se han asumido sin considerar la capacidad de investigación del país, ni tampoco la escasez de recursos en las instituciones.

Lo señalado también puede estar sucediendo porque, ante las graves dificultades en ese nivel educativo, los administrativos de los programas y los encargados de las políticas federales han encontrado un modo de entenderse y atenderse mutuamente, se dicta un modo de *comprobar* el funcionamiento de los posgrados y se *atienden* los indicadores a cambio del financiamiento que se promete, aunque los procesos educativos siguen siendo muy semejantes a lo que eran antes de la implementación de las políticas.

Que se impulse el desarrollo de los posgrados y que crezca la oferta del nivel traerá beneficios para el país, en esto no hay desacuerdo entre los críticos de las políticas y los encargados de éstas; además, tanto a través de las políticas del CONACyT como de la Subsecretaría de Educación Superior se han impulsado la formación de investigadores y el financiamiento para cursar estos estudios, lo que representa un esfuerzo insoslayable dadas las condiciones nacionales.

No obstante, las partes en las que no hay coincidencia entre los distintos actores son: la manera en que se impulsa la acreditación de los posgrados, los reducidos

---

nes que ofrezcan una oferta de calidad y de reconocimiento *internacional...*", por lo que una de sus principales estrategias es la evaluación sistemática de los programas existentes en el PNPC; igualmente, el reconocimiento que se otorga está destinado a programas que cuenten con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura y alta productividad científica o tecnológica; de este modo, los programas del PNPC se agrupan en dos categorías: Padrón Nacional de Posgrado (PNP) (competencia internacional y consolidados) y la del Programa de Fomento de la Calidad (PFC) (en consolidación y de reciente creación); el esquema bajo el cual opera el PNPC incluye las orientaciones profesional y de investigación (CONACyT, 2007a).

recursos con los que se espera que se cumpla esta tarea, así como la dudosa calidad de algunos programas, que parece no serán evaluados en el corto plazo.

Además, desde esta perspectiva se pone el acento en las variaciones entre la experiencia de los sujetos en el oficio y la preparación académica que se certifica al cursar un posgrado, es decir, se manifiesta la necesidad de sopesar la diferencia entre obtener un grado y contar con la preparación para hacer investigación trascendente y acorde con las exigencias actuales.

Esto tendría que ser parte del vínculo y compromiso que los programas generan como fundamentos para su constitución, puesto que se requiere relacionar cualidades y aspiraciones de los sujetos y sus oportunidades laborales, aunque esto sólo sea en el plano de los ideales educativos, pues aunque no se garantice la inserción laboral, sí se ofrecería una formación más consistente.

Como parte de los resultados parciales de una investigación sobre los posgrados del país, Reynaga (2002) sopesó la situación de este nivel educativo en las últimas dos décadas del siglo pasado; los aspectos analizados fueron los saberes comunes sobre lo que es el posgrado, las políticas correspondientes, el crecimiento y los retos del nivel.

En términos generales, la autora comenta que el posgrado tiene entre sus principales características algunas de las siguientes: insuficiente número de docentes con perfil de investigadores; docentes que aún no maduran y/o consolidan su proceso de formación y que carecen de pericia en la producción en investigación, ya que son involucrados en estas actividades de modo prematuro; programas de dudosa calidad que se imparten en fines de mes, a través de tutorías masivas para grupos de entre 80 y 300 alumnos y en donde el requisito indispensable es el pago de las cuotas oficiales y, finalmente, la necesidad de mejorar las políticas nacionales para el posgrado.

En consecuencia con lo anterior, y ante la falta de investigadores con formación en el oficio, el crecimiento de los posgrados del país se vinculó con la formación profesionalizante puesto que no existía la infraestructura necesaria para preparar investigadores; como consecuencia, muchos programas operaron (y operan) como continuación de licenciaturas, ya que los docentes, la bibliografía de referencia y los temas de discusión vuelven a ser los mismos en los posgrados; pese a que los alumnos tienen la *oportunidad* de repasar temas, cursar un programa de este nivel poco reditúa en el conocimiento de su profesión; esta situación podría explicar el estado de la investigación en México debido a que, comparado con otras actividades académicas, se cultiva poco.

Aspectos como los mencionados son un punto de comparación entre las posibilidades de operar las políticas y las cifras de Gutiérrez (2002) respecto al crecimiento del posgrado; de tal contrastación pueden desprenderse conclusiones como la escasa infraestructura para la formación de investigadores y el desmedido crecimiento de la oferta en el interior del país; esta situación resulta preocupante por-

que, de acuerdo con la OCDE (2006), en el país hay insuficiencia de investigadores capaces de desempeñar actividades de alta calidad y, además, porque se refiere que sí existen polos de excelencia en investigación, pero que están situados en el centro y no en el interior de la república.

En ese sentido, las implicaciones del crecimiento de los posgrados de ciencias sociales en México son advertidas por Gutiérrez (2002), al comparar las tendencias de la expansión de esa área con la población del posgrado en general, durante el período 1991-2000, cuando sólo representaba el 9% de la matrícula del nivel. Los aspectos que la autora vinculó con el bajo porcentaje poblacional de esa área fueron la escasa interacción académica entre los participantes de los posgrados, la formación a cargo de los profesores de la institución que ofrecía el programa y la orientación que favorecía la profesionalización en menoscabo del aprendizaje de la investigación.

Estas fallas en la formación suelen ser vistas como desaciertos de las políticas federales, puesto que su instauración influye en la falta de desarrollo de los posgrados; aunque en esta definición de responsabilidades también es preciso recordar que los resultados no satisfactorios en la evaluación de la oferta están ligados con el inicio de una nueva estructura académica en las instituciones educativas, en específico con la ambición de las organizaciones por participar en la preparación de investigadores y con la necesidad de atender un requerimiento internacional que México ha hecho suyo para competir en la globalización.

A este respecto, Ruiz, Medina, Bernal y Tassinari (2002) ensayaron sobre las perspectivas de los posgrados mexicanos en comparación con los de otros países, a partir de las tendencias de crecimiento de la matrícula entre 1970 y 2002, el número de programas, la definición de políticas federales, los recursos invertidos, los gastos anuales por alumno, las aportaciones científicas del país en el contexto internacional, entre otros aspectos.

Entre los resultados se menciona que hay una población de posgrado reducida, ya que apenas un 0.13% de la población nacional está inscrita en un programa, lo que es igual al 0.26% de los mayores de 22 años; además, los datos muestran que hay un fuerte centralismo de la oferta disponible, puesto que más del 61.2% de la matrícula se ubica en el Distrito Federal, Nuevo León, Jalisco, Puebla y estado de México, con la mayor concentración en el Distrito Federal con el 32.4% del total y 55% de los estudiantes de doctorado; además, se refiere que sólo entre el 30 o 40% de la población obtiene el grado, lo que representa un desperdicio de recursos y la frustración de las aspiraciones personales.

De igual modo, los autores refieren que las políticas del posgrado en México carecen de un hilo conductor, dado que se han elaborado para satisfacer necesidades particulares y no corresponden con un plan que articule soluciones a corto, mediano y largo plazos.

Ante este panorama, otro impacto en los procesos se nota cuando a través de las políticas se aumentan los estándares administrativos, pero su modificación no reditúa en la preparación intelectual de los estudiantes; por desgracia, al incrementar el trabajo administrativo se puede calcular la inversión de tiempo adicional que se requiere en estos rubros y la disminución en la dedicación a los ejercicios académicos, ya que se hacen más documentos de planeación y de reportes de tutoría, de trabajo semestral, de los cursos, de metas y de tareas; sin embargo, es frecuente que el esfuerzo quede en el papel, pues a menudo se atienden estas tareas como un requerimiento documental, sin que en los programas se propicie un trabajo para reorganizar los quehaceres universitarios o que se busque una vinculación entre las distintas tareas académicas.

Así mismo, los índices de graduación palidecen en comparación con las cifras de ingreso; esto quizás se debe a que los recursos académicos para la formación han sido históricamente insuficientes; además, la formación eficaz está asociada a las prácticas consistentes de investigación, característica en la que México no destaca.

Otro autor que hace referencia a los posgrados es Álvarez (2002), que mediante un ensayo valora las políticas orientadas a elevar la calidad de esos programas desde la década de los ochenta; el autor afirma que a más de diez años de la aplicación de las políticas nacionales de posgrado, no se observan con claridad los avances en la educación del nivel; que las soluciones que el CONACyT ha realizado para evaluar los programas no han sido las más acertadas; que lo que se ha evaluado es la existencia de insumos como una medida de calidad, sin considerar que son apenas una parte del proceso; que conocer las tasas de titulación no es un indicativo confiable de los conocimientos de los egresados nacionales en comparación con los de otros países, ni de la pertinencia de su capacitación de acuerdo con los requerimientos laborales.

Por ende, las políticas aplicadas a los posgrados deberían ser evaluadas en términos de su extensión y alcance, puesto que se requiere “fomentar una cultura de información de la calidad y exigir el cumplimiento de los acuerdos y de las ofertas, más allá de evaluar para distribuir recursos –un poco más de la política de la zana-horia por delante–” (Álvarez, Op. Cit.:8).

El desajuste de las políticas federales para evaluar y financiar los posgrados y el impulso de la formación de investigadores tendría al menos dos consecuencias en el esquema de la organización laboral de las instituciones y los programas de posgrado; por un lado, los académicos que ahora requieren actuar más como administrativos necesitan preparación adicional a la de su oficio, ya que las políticas actuales llegaron sin la orientación correspondiente, de tal modo que su traducción y aplicación no siempre está a cargo de expertos académico-administrativos, es decir, de conocedores de las políticas y de la vida en los programas de formación de investigadores.

Por otra parte, sería deseable que con el desarrollo de nuevos requerimientos laborales se emprenda otra organización del trabajo institucional, en la que se considere la distribución de tiempo, esfuerzos, funciones y roles de los académicos; esto es, un modo de trabajo que mejore la preparación de investigadores y no la entorpezca.

En un ensayo sobre la situación de las maestrías en educación del país, Moreno (2002a) destaca la necesidad de desarrollar una política nacional para atender sus problemas específicos; en ese recuento se hace un acercamiento cuantitativo para comparar las tendencias de crecimiento de la matrícula en la década de los noventa; de igual modo, se cuestionan las razones por las que las universidades y las dependencias de las Secretarías de Educación de los estados han abierto estos programas; entre las dificultades que se mencionan está la instrumentación de una formación equivalente a lo que se enseña en pregrado, los múltiples e irrealizables objetivos que entrelazan la investigación y la docencia, la caracterización de los programas del área como remediales de la formación precedente, la heterogeneidad de los estudiantes y la intención de formar para la investigación en casi todas las maestrías del país.

De acuerdo con esta autora, el desarrollo de políticas específicas para los posgrados de cada estado ayudaría a revertir la improvisación, devaluación y falta de claridad en los procesos de formación; estas transformaciones tendrían que incidir en los programas y en las instituciones que los ofertan, en la redefinición de las políticas nacionales y en la aplicación de mayores recursos financieros para la investigación.

También estas inclinaciones que van en detrimento de la calidad de los posgrados se pueden notar en el interior de las instituciones, cuando la creación y reestructuración de programas tiene como principal objetivo la promoción política o administrativa de sujetos o agrupaciones y se olvida que tal impulso sólo puede fructificar en esas áreas, pero no en resultados cualitativos de la formación; esto debido a que cuando la riqueza de una propuesta es escasamente académica, sus debilidades no pueden ser suplantadas por acciones administrativas; asimismo, en esas circunstancias se extraña la presencia de personal preparado, de una estructuración consistente en los procesos de selección y en la organización de seminarios y actividades del oficio.

Por su parte, Pacheco (1988) también se interesó en la formación para la investigación educativa en el país, por lo que realizó un ensayo en el que refiere un diagnóstico de la situación en universidades estatales y luego reseña una propuesta con base en el trabajo que desarrolló en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y en otros organismos en los que se hacía investigación en el área. Esta autora apunta como condicionantes del retraso, la composición y estructura del campo de la investigación en educación en México, el alto grado de concentración en instituciones y organismos localizados en el área metropolitana

de la ciudad de México (en coincidencia con Weiss, 2003 y la OCDE-CERI, 2004) y la falta de tradición académica en el oficio.

Como ya se apuntaba, en los programas de maestría, el propósito de incluir la formación para la investigación se explica principalmente por la búsqueda de financiamiento (Álvarez, 2002); de este modo, la orientación de los programas del nivel no obedecería a las características de las instituciones o de sus académicos, ni a los requerimientos y características regionales, sino a lo que en los posgrados se encuentra *conveniente* para corresponder con las políticas federales.

Minakata (1997) elaboró un ensayo con base en su experiencia como docente y asesor en programas de maestría dirigidos a la enseñanza de la investigación educativa; el autor subraya las deficiencias en la organización de algunos de esos programas en Jalisco y Guanajuato: la escasa preparación de las plantas docentes y sus múltiples ocupaciones, la falta de dedicación de los alumnos y la precaria infraestructura disponible; por ende, como soluciones a estas circunstancias menciona la necesidad de generar una *normatividad* sobre las funciones sociales del investigador para guiar la preparación en posgrado, establecer competencias mínimas de acceso y egreso en los programas, definir criterios de evaluación para acceder a ámbitos formales y disponer de requisitos mínimos para ser docente en este tipo de propuestas educativas.

Como se puede apreciar, en los trabajos agrupados en esta *sección* sobre las tendencias de posgrado y su relación con los procesos de formación de investigadores, quienes participan como autores confían en que parte de la solución de los problemas del posgrado está en la modificación y en una mejor congruencia de las políticas federales, a fin de *regular* la oferta nacional e incentivar o desestimular la creación de programas con base en los recursos disponibles, tanto en las instituciones como en el país.

También se puede observar que la disparidad entre lo que sucede en los procesos de formación y los deseos de mejora se propician por un imaginario internacional del posgrado de parte de las autoridades federales, lo que contrasta con la fuerza académica, política y económica disponible en el entorno nacional.

De igual modo, es posible que la disparidad entre los compromisos académicos y los administrativos tenga como consecuencia la simulación de resultados: que las tesis se terminen pero no se profundice en un tema; que la graduación se consiga en un máximo de cuatro años pero que no se produzca un impacto notable entre las actividades laborales que se realizan después del posgrado; que los sujetos (estudiantes e investigadores), aun cuando se dediquen de tiempo completo a sus actividades, requieran sacrificar temporadas largas de convivencia familiar, de descanso e incluso de salud personal; que los académicos lleguen a tener un sinnúmero de obligaciones y decidan distribuir su esfuerzo y tiempo para cubrir los indicadores semestrales, sin que esto signifique que se está formando a los alumnos en una

cultura científica y que los procesos que se realizan en un programa obedezcan al acercamiento de los valores y costumbres de una disciplina determinada.

Así pues, se puede asegurar que es tan deseable que se evalúe la calidad de los posgrados como que se financien las propuestas educativas que se van implementando en el país; sin embargo, es cuestionable que ante las demandas para estos requerimientos se disuelva o simule la vida en los posgrados, se atrasen los procesos de investigación o se desatienda a los alumnos.

También es preciso mencionar que las estadísticas que reportan los autores sobre los programas de posgrado se desarrollaron en 2002; de esa fecha hasta ahora se han cerrado, abierto y reorganizado programas; asimismo, las políticas de posgrado, a pesar de que se han mantenido sin grandes cambios, ahora también incluyen a los programas profesionalizantes como susceptibles a concursar para obtener financiamiento y reconocimiento.

Hace falta conocer el impacto que estas iniciativas pueden provocar a largo plazo, saber si el rumbo de los posgrados verdaderamente tendrá un giro que caracterice la formación de investigadores de manera más seria y responsable; como ya se decía, esto no sólo es responsabilidad del Estado, sino también es consecuencia de la escasez de recursos académicos y económicos en las universidades, así como de los intereses a veces desmedidos de los implicados.

Lo que hasta ahora parece más claro es que hay fuertes presiones económicas y de preparación académica tanto para el país y las instituciones, como para los sujetos que conforman la demanda; mientras alguna de estas instancias no encuentre cómo romper esta relación negativa entre las partes, la formación de investigadores seguirá rezagada.

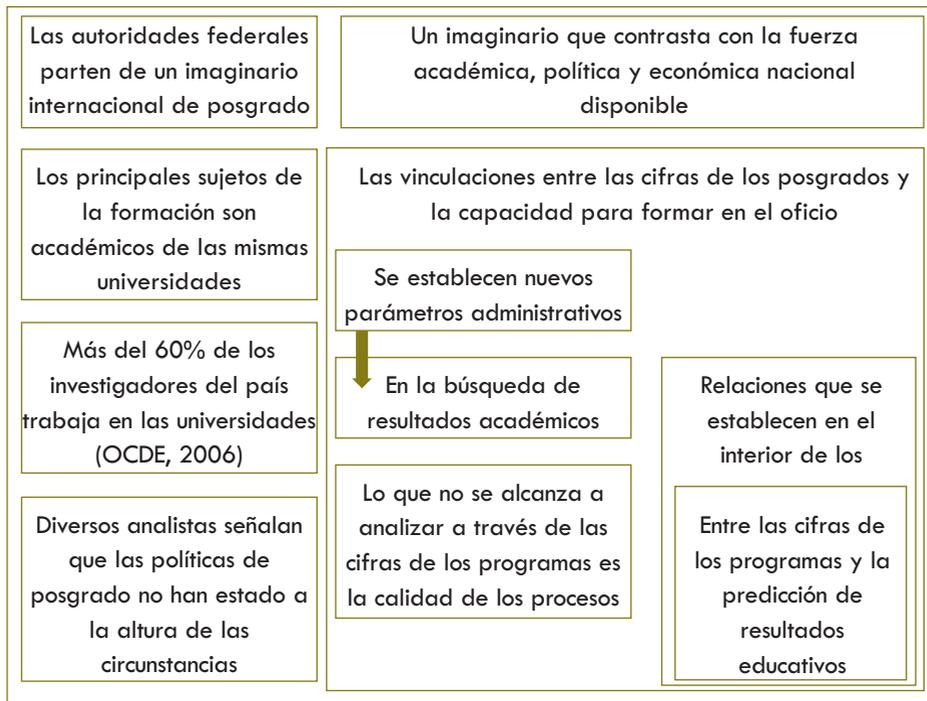
Vale *insistir* que la valoración que se puede adjudicar a los programas que forman investigadores en el país oscila en una amplia gama; sin embargo, aun en los casos en que la preparación funciona en mejores condiciones se pueden identificar varios de los problemas aquí señalados.

De acuerdo con lo que se ha comentando, enseguida se presenta el esquema 11 como representación global de los puntos discutidos acerca de las tendencias de posgrado y su relación con la formación de investigadores; posteriormente se documenta otra de las vertientes de análisis que se finca sobre el desarrollo de habilidades en esos procesos.

#### *iv. Habilidades de los estudiantes en los procesos de formación de investigadores.*

Uno de los temas recurrentes en este campo de conocimiento es el de las habilidades necesarias para la investigación. El análisis de este asunto implica un acercamiento a la actuación de los sujetos y sus destrezas; la investigación al respecto se ha hecho a partir de ejercicios con alumnos, profesores y asesores de programas de licenciatura y posgrado; este modo de indagación se desprende de la psicología

*Esquema 11*  
*Formación de investigadores, políticas de posgrado y condiciones organizacionales*  
*en las universidades mexicanas*



social (Amestoy, 1991) y las explicaciones de las habilidades de los sujetos se han centrado en aspectos como las matemáticas, la docencia, la educación básica y la educación especial.

De igual manera se observa que esta orientación analítica es reciente y que ha sido poco explorada en comparación con las otras inclinaciones incluidas en el presente estado de conocimiento. Asimismo, se nota que los autores de estos trabajos hicieron sus investigaciones en este país o cuando menos difundieron sus aportaciones en medios nacionales; en los resultados hay coincidencias en cuanto a señalar lo que se requiere para ser seleccionado en un programa orientado a la investigación debido principalmente a que, en esta perspectiva de estudio, se produjo un proceso similar al modo en que se constituye un campo nacional de conocimiento, en torno a convenciones compartidas como el interés por ciertos temas de investigación, de acuerdo con Bourdieu (2000).

En los trabajos correspondientes se destaca la construcción de propuestas educativas a partir de la identificación de habilidades, de sugerencias sobre qué ejercicios hay que realizar en las aulas, con qué metas orientar los programas y en qué

aprendizajes se podrían observar las competencias de los alumnos. Esta manera de acercarse a los estudios de formación de investigadores ha sido impulsada por una de las preocupaciones comunes en los posgrados, que estriba en el cuestionamiento constante acerca de lo que significa formar para el oficio, qué aspectos hay que trabajar con los alumnos y cómo podría revelarse concretamente esta capacitación profesional; por tanto, desde esta postura se contribuye a la *identificación* de ciertos *recursos* para encaminar tales procesos.

Así mismo, los resultados de las investigaciones sobre las habilidades se han usado como base para encauzar los procesos evaluativos en la selección y egreso de estudiantes. En ese sentido, desde esta perspectiva de estudio se hace hincapié en uno de los retos actuales de los posgrados orientados a la investigación, que consiste en la consistencia entre los procesos de selección de estudiantes y los propósitos de los programas; mediante las diferentes estructuras de estos procesos no sólo se evalúa el desempeño de un sujeto, sino que además la identificación de habilidades académicas ayuda a establecer el potencial del aspirante para responsabilizarse de su aprendizaje durante el programa.

Una vez que se identifican las habilidades deseables en los sujetos surge la cuestión de *cómo* mejorar los mecanismos implementados para *detectarlas* durante la selección; esto debido a que en esos procesos suele pesar más la intuición de los evaluadores que otros aspectos, ya que se sigue poniendo en duda la capacidad de predicción de estos procedimientos; también es frecuente que haya disparidad entre el desempeño que se creía constatado antes del ingreso y lo que efectivamente es capaz de realizar un sujeto durante la formación.

Al respecto, el ensayo de Martínez (2001) describe la operación del doctorado interinstitucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, institución en la que el autor trabaja y desde la que ha impulsado diversos programas relacionados con la investigación educativa; en ese recuento se refieren las habilidades y actitudes requeridas antes y después de la formación.

De acuerdo con el autor, lo fundamental en un doctorado consiste en tener buenos tutores y alumnos, así como promover el acompañamiento de los principiantes durante todo el proceso; en esto tiene mucho que ver el análisis de las habilidades de los aspirantes en los procesos de selección, principalmente aptitud académica (características cognitivas y rasgos actitudinales) y formación básica (experiencia previa en investigación, formación metodológica, conocimiento amplio de la bibliografía del área y una buena formación teórica).

Entonces, el trabajo sobre las habilidades constituye uno de los conocimientos necesarios para *deducir las posibilidades* que tiene un sujeto para desarrollar un potencial que no exhibe antes de la formación en posgrado o, cuando menos, resaltar la presencia de ciertos indicios en el individuo al momento de la selección; a partir de lo anterior se puede valorar qué disposiciones para el oficio se pueden desarro-

llar en un programa y cuáles de éstas se crean a lo largo de la vida escolarizada de un sujeto o en sus vivencias cotidianas.

Este tipo de interrogantes se conecta con la observación de la capacidad intelectual de los sujetos, la disciplina y disposición de trabajo, las expectativas profesionales, las ambiciones personales, entre otros componentes de la personalidad y el interés individual.

En un ensayo sobre la investigación científica, De la Lama (1997) también ofrece algunas reflexiones sobre las habilidades en la formación de investigadores; este autor asegura que la investigación es una dinámica psicosocial que puede explicitarse mediante un modelo de relación interactivo entre el científico, los procesos que se desea investigar, el medio social y académico y los procedimientos, técnicas e instrumentos con que se cuenta.

Como otros autores, De la Lama se decanta por la formación en la práctica y se centra en tres aspectos como resultado de la formación, cada uno de ellos se explicita en términos de habilidades: actitud hacia la investigación científica, aptitud científica y disposición para comunicar los hallazgos.

La línea de trabajo sobre las habilidades en la formación ha coadyuvado a la construcción de categorías para analizar la relación entre las características de los sujetos y las condiciones de los programas; además, ahora que existe una ardua discusión sobre las condiciones de la formación, este tipo de estudios aporta material para acercarse a los *compromisos* asumidos en un posgrado, así como para aproximarse a las complicaciones que tienen los programas cuando se les pide a los estudiantes que tomen cursos extras para solventar deficiencias y para entender mejor el papel que desempeñan los tutores cuando esto ocurre.

Además, el uso de este conocimiento puede fortalecer la capacidad *predictiva* de los posgrados en los procesos de selección; esto debido al alto costo de los errores en esas instancias, ya que cuando se cometen hay que explicar y solucionar el hecho de que los alumnos no poseen las *habilidades* por las que fueron *elegidos* o que éstas resultan insuficientes.

Por supuesto, los dilemas sobre la capacidad o compromiso de los sujetos también se han trasladado al trabajo de los investigadores y encargados de los posgrados, puesto que el quehacer de estos sujetos es igualmente relevante en los procesos de formación de investigadores, tal como se verá en la parte de tutorías del presente estado de conocimiento.

En otro ensayo, Martínez (1999a) sugiere que las habilidades se pueden constituir en los posgrados o, bien, que es posible la formación sistemática de buenos investigadores *siempre y cuando* se haga una buena selección de estudiantes.

De acuerdo con este autor, las condiciones para fomentar estos procesos son de índole académica y van desde la selección de los alumnos hasta la promoción en los programas de disposiciones favorables para el trabajo en equipo; además,

asegura que las habilidades que los alumnos pueden desarrollar están ligadas con la formación previa en cuanto a la argumentación y el análisis crítico; las habilidades propuestas son: capacidad intelectual, capacidad de lectura, expresión oral y escrita, manejo del campo de conocimiento, dominio de un conjunto de técnicas, interiorización de actitudes, disposiciones adecuadas y la capacidad de conjuntar los elementos enumerados.

La capacidad de los servicios educativos para preparar investigadores está organizada primordialmente en las prácticas pedagógicas que se instrumentan y en las condiciones institucionales en que se desarrollan (Pisani y Tovar, 1985); por ende, el acercamiento al trabajo de los sujetos es fundamental para comprender las prácticas de los propios formadores; si las explicaciones de estos procesos se extendieran a todos los participantes, sean administradores, docentes, tutores o alumnos, la formación se vería fortalecida.

Otra investigación sobre las habilidades que se habrían de desarrollar en la formación de investigadores es la de Moreno (2002b), que realizó un trabajo a partir de las entrevistas con trece expertos formadores de investigadores. Uno de los objetivos del trabajo fue construir un perfil de habilidades a desarrollar en los procesos de formación para la investigación, especialmente en posgrado.

En sus resultados, la autora destaca habilidades y aprendizajes necesarios para el oficio, conjuntándolos por núcleos o estructuras (Elliot, 1993); los núcleos se construyeron con base en las habilidades de percepción, instrumentales, del pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y meta-cognitivas. Además, en ese trabajo se observa a las habilidades investigativas como una estrategia de acercamiento al conocimiento de los sujetos en un proceso de investigación.

De acuerdo a lo que se ha venido refiriendo, los hallazgos sobre las habilidades de alguna manera refieren la capacidad de los programas; en ese sentido, el trabajo realizado en el tema puede ser aplicado para hacer más eficaz la escasa infraestructura de los posgrados para formar investigadores, así como para mejorar los índices que permiten la recepción de financiamiento federal, a la vez que se atenúan la deserción escolar y la no graduación.

Otra investigación sobre el tópico es la de Arechavala (1988), acerca de las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores característicos del científico, mediante 30 entrevistas con investigadores y estudiantes de la Universidad de Stanford de las disciplinas de antropología, radioastronomía, geofísica y bioquímica; de acuerdo con el autor, se eligió esta universidad por ser reconocida internacionalmente por su capacidad en el oficio científico.

Entre los resultados se enuncia que, independientemente del área, los determinantes del carácter y las posibilidades del proceso formativo se atribuyen a los mismos factores; esto debido a que lo que define a un investigador es su disciplina, su

capacidad e inteligencia, entre otras actitudes y aptitudes; de esta manera, para que un sujeto sea seleccionado e ingrese a los departamentos en que se realiza investigación, tiene que estar dispuesto a dedicarse intensamente al oficio, ser propositivo y tener capacidad de trabajo independiente.

Así, en los programas de formación, la responsabilidad de los asesores se limita a orientar a los estudiantes y no a dirigir sus actividades. Además, se asegura que las dinámicas de trabajo y formación a las que son expuestos los alumnos también facilitan las conexiones con investigadores externos a la institución, un aspecto importante en el oficio científico.

En el interior de esta vertiente de análisis también hay una discusión relacionada con la responsabilidad que compete a los actores y a los programas de posgrado, a quién le corresponde hacer qué y hasta qué punto los posgrados están preparados para atender alumnos con deficiencias; asimismo, hasta qué punto es viable que los procesos de selección impidan el ingreso de estudiantes con deficiencias que retardan los aprendizajes generacionales.

Fortes y Lomnitz (1991) realizaron una de las investigaciones más peculiares sobre la formación de investigadores en México; en vista de que aborda aspectos poco documentados, el trabajo representa una de las referencias más importantes en el tema; el estudio muestra cómo se formaban los alumnos en una licenciatura en investigaciones biomédicas de la UNAM y hace referencia a las costumbres que éstos van interiorizando para entender y retomar la identidad de investigador que practican sus profesores (investigadores en función).

Con el trabajo se puso a prueba una metodología de la enseñanza sobre habilidades manuales, solución de problemas, investigación y discusión (se estimuló el hábito de cuestionar, imaginar y dudar); las autoras concluyeron que los alumnos, al aprender a hacer investigación, forjaron la identidad del oficio del científico, sus valores, actitudes y creencias, es decir, interiorizaron una ideología que correspondía con la de los profesores-investigadores que los formaron.

De acuerdo con lo que se ha comentado en esta parte sobre las habilidades que se desarrollan durante o antes de la formación de investigadores, se pueden anotar algunos de los puntos centrales; por un lado, se aprecia que los resultados de las investigaciones y trabajos son ampliamente aplicables en la formación; por otro lado, la parte más desarrollada en este eje analítico es la que se refiere a la determinación de habilidades que se pueden ubicar en los estudiantes.

Asimismo, lo que queda pendiente es la vinculación de las habilidades con ejercicios que efectivamente produzcan los resultados buscados y, más allá de esto, hace falta que se especifique hasta qué punto es posible que éstas se induzcan en los cursos de posgrado.

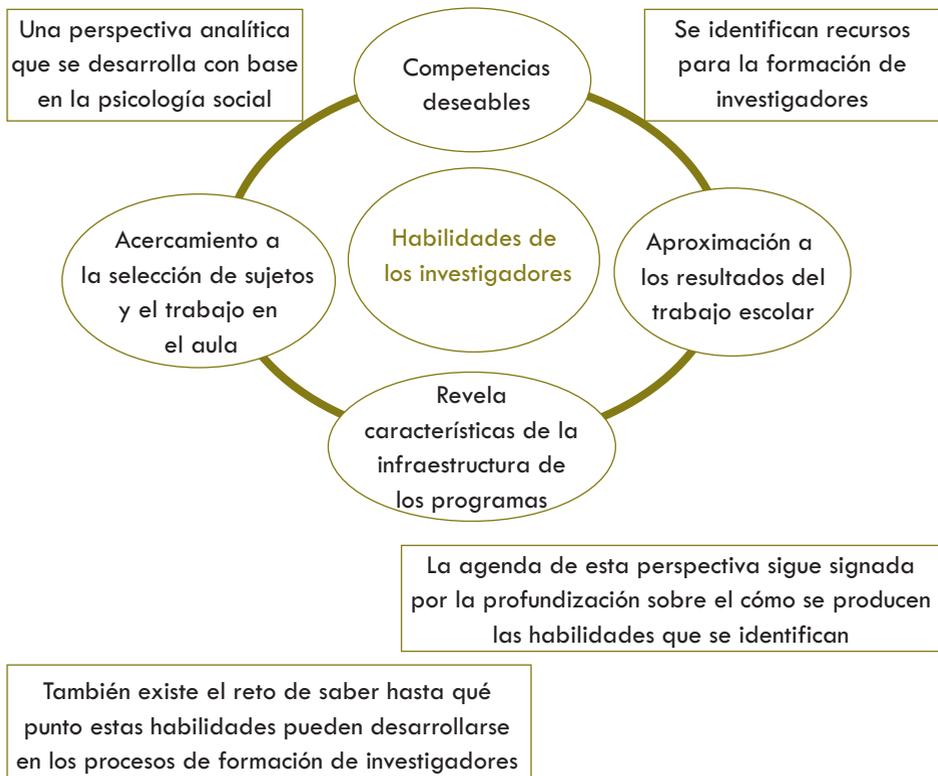
Una de las paradojas que se *desprende* de estos trabajos es que se retomen los resultados para *uniformar* a los sujetos en un salón de clase, para señalar los des-

empeños y los resultados deseables, y que se descontextualicen estos elementos de los procesos, de modo que se desarrolle una voraz búsqueda de competencias y, en contraste, se disminuyan los compromisos académicos.

Por último, hay certidumbre respecto a que a través de esta vía analítica se avanza en el aprovechamiento de los recursos de un programa, aunque prevalece el riesgo de que los procesos se reduzcan a esta visión de los procesos formativos; lo que Popkewitz (2003) refiere como capacidades universales, esto es, que la base de la formación sea la calificación de los individuos que entran en normas predefinidas y se excluya/incluya a los sujetos sin reflexionar seriamente sobre la administración social de la libertad en la educación.

### Esquema 12

#### *El desarrollo de habilidades y su proyección en la formación de investigadores*



*v. Los investigadores, formación y vida laboral.* En este segmento se refieren los dilemas que articulan las exigencias de la formación con las actividades profesionales, a fin de dar cuenta de las relaciones que pueden derivarse de los aprendizajes

constituidos en la escuela con los requerimientos que se producen por las transiciones comerciales, económicas y políticas en la vida laboral y por las valoraciones que se establecen con base en los *esfuerzos* invertidos en la formación, las expectativas de desempeño del oficio y la remuneración en las prácticas profesionales.

De ese modo, la calidad de la formación para la investigación en posgrado está fuertemente relacionada con la infraestructura para el trabajo científico en diferentes contextos, ya que el desarrollo de la ciencia determina la cultura científica disponible, las exigencias de la formación y las posibilidades laborales del oficio; esto se puede observar en los hallazgos de los trabajos realizados en diferentes contextos, Estados Unidos, México, Australia y en algunos de Europa.

En los ámbitos nacional e internacional, se ha constituido un destino profesional con requerimientos precisos, a la vez que se posibilita que un investigador tenga como destino efectivo el ejercicio de este quehacer; asimismo, la preparación demostrable impacta en la promoción profesional, en el sueldo y en las condiciones de trabajo; existen contextos en donde la formación es indispensable y reconocida, mientras que en otros hay poco desarrollo científico y la preparación no representa un argumento indispensable para ejercer el oficio.

Estos contrastes pueden observarse como parte de un mismo campo científico, en la dependencia de las condiciones laborales de una institución respecto a la tradición de producción de conocimiento de cada área (y/o disciplina) y en las diferentes organizaciones en un mismo contexto.

De igual manera, en el mundo laboral se están produciendo mayores requerimientos profesionales para el investigador, exhibiendo la lentitud con que estos retos se van enfrentando en la vida escolar de los posgrados; estos factores han ido dificultando tanto el ingreso como el desempeño de los investigadores en el oficio científico.

Por ejemplo, el campo laboral demanda profesionistas que, conjuntamente con la preparación para la investigación, muestren cualidades relacionadas con la informática, la gestión, el manejo de recursos humanos y materiales, el procesamiento comercial de las producciones, la innovación e, incluso, se exige cada vez menor edad a los aspirantes.

Sin embargo, una parte importante de los sujetos que actualmente cursan estudios de posgrado en éste y otros países carecen de esas cualidades; esto ocurre incluso con una buena parte de los que fungen como investigadores. Las altas expectativas de desempeño profesional prevalecen, no obstante la poca infraestructura de en las universidades y que los académicos que egresan de los programas reorienten sus actividades profesionales.

Aunado a este escenario, se observa que varios posgrados se han desarrollado como parte de una política remedial para formar a quienes ingresaron con estudios de licenciatura, o menos, a las universidades durante varias décadas; este fenóme-

no se ha documentado en países como Finlandia, Estados Unidos, México y Suecia (Calderhead, 1997; Kaipainen *et al.*, 2000; Kim, 2000).<sup>6</sup>

Con base en lo planteado, la edad de los graduados, el aprendizaje de otras habilidades relacionadas con el oficio, así como el ejercicio profesional actual no son tan compatibles con la habilitación deseable. Igual de preocupante resulta la escasa oferta de plazas en las instituciones, incluso en países donde la investigación se ha distinguido por su avance, Australia, Estados Unidos y algunos de Europa (Kim, 2000); en México la situación es más alarmante, puesto que esas plazas representan la fuente de empleo más común en las ciencias humanas y sociales, así como las probabilidades de que se desempeñe el oficio científico.

Trabajar como investigador depende en gran medida de que se abran nuevas plazas, se jubilen académicos o que se transite indeterminadamente por los escaños de los sistemas de empleo hasta que, después de algunos años, un sujeto pueda obtener reconocimiento como militante del oficio.

En consecuencia con estas desventajas, el interés por formarse para la investigación está transformándose y desdibujándose; en la actualidad, la profesión exige cursar cinco o más años de estudios de posgrado, mantenerse en el subempleo mientras se puede acceder a una plaza de investigador, demostrar capacidad de trabajo independiente, aprobar las evaluaciones de desempeño y, si se logra la contratación, las condiciones contractuales, de pago y de prestaciones, podrían resultar poco atractivas si se comparan con las de otros profesionistas.

En lo que respecta a la situación de las plazas, en México, las condiciones laborales no parecen mejorar, ya que hasta 1997, casi tres cuartas partes de los académicos no contaban con una plaza de empleo estable (Gil, s/f).<sup>7</sup>

Al hablar del conocimiento que se requiere aprender en una profesión, se fomenta en los demandantes de un posgrado ciertas impresiones sobre las caracte-

---

<sup>6</sup> Como muestra de lo anterior, en el caso mexicano, Gil (s/f) refiere que la edad de 28 años representa el promedio con el que los académicos contratados entre 1950 y 1985 ingresaron a las universidades del país; asimismo, y con base en datos de la OCDE (2006), se tiene que entre los años setenta y noventa se contrató a un número masivo de profesores sin preparación formal para la investigación; incluso en 1996, de los casi 15,000 profesores de tiempo completo que había en las universidades públicas, sólo 8% tenía doctorado y 27% otro tipo de posgrado.

<sup>7</sup> Según Gil (s/f), la comparación por tipos de contratación entre 1966–1997 refleja que, en 1966, el personal de nuevo ingreso que era de tiempo completo correspondía al 7% de los 10,000 puestos otorgados; en 1976, este tipo de personal representaba el 10% de los 25,056 que ingresaron a las instituciones en ese decenio; en 1985, los profesores con este nombramiento constituían el 21% de 69,214; y, en 1997, sólo el 27% de 105,058 tenía ese tipo de contratación.

rísticas intelectuales y laborales que están en juego y, además, esto contribuye a la elaboración de las expectativas sobre el rol profesional posterior. Al mismo tiempo, al hacer estas relaciones entre formación y empleo, la claridad y actualización de un programa están vinculados con la certeza que brinda al *definir* su oferta educativa y la *relación* de ésta con el ámbito laboral; esto porque las impresiones profesionales *se originan* en la información que se distribuye acerca de las cualidades de la formación y las orientaciones profesionales al egreso.

En ese sentido, los estudios que abordan de manera precisa la relación entre formación y empleo o, más bien, la falta de vinculación entre esas instancias, ayudan a explicar cómo la información sobre las características formativas de un programa contribuye a la comprensión de los estudiantes sobre las posibilidades laborales y las demandas profesionales correspondientes.

Evans (2002) presenta resultados parciales de una investigación realizada durante cinco años sobre la formación de doctores en educación en la Universidad Estatal de San Francisco, California; la autora arguye que las bases de la formación no se pueden construir sin considerar las necesidades culturales de quienes serán atendidos por los futuros egresados y esta congruencia se puede revisar desde la representación que tienen los encargados de los programas sobre el desempeño profesional, así como la vinculación de contenidos y ejercicios.

Según Evans, la mayoría de esos doctores tendría como destino laboral la atención a sujetos con necesidades especiales en escuelas urbanas y multiculturales; no obstante, la autora encontró que la preparación que recibían los sujetos no estaba claramente vinculada con ese propósito, debido a que se había limitado el ingreso de sujetos provenientes de esos sectores; además, la instrucción no se centraba en los estudios multiculturales en la educación.

Para este autor, muchas universidades prefieren continuar con sus modelos tradicionales de formar doctorados porque son compatibles con la experiencia de su personal; sin embargo, estos modelos no integran actividades como las que los estudiantes tendrían que desempeñar cuando egresan, ya que en sus estudios a veces se excluye su participación en la evaluación de programas, en el desarrollo de planes de estudio, asesorías y, además, sus tesis no se relacionan con los problemas que enfrentarán en la vida profesional; esta situación lleva a los egresados a perder oportunidades laborales.

Como se podrá notar, parece haber correspondencia entre el estado que guardan los ámbitos formativo y profesional; estos contextos crean nociones estructurales sobre el prestigio del oficio científico, esto es, sobre lo que se *gana* y se invierte en este campo de trabajo.

Respecto a la vida laboral de los investigadores, Huisman y Bartelse (2000) coordinaron una investigación sobre las carreras académicas de doctores que trabajaban en instituciones educativas de distintos países: Bélgica, Finlandia, Alemania,

Suecia y el Reino Unido; en cada una de esas naciones había un académico dirigiendo el estudio correspondiente.<sup>8</sup>

Estos autores se centraron en las opiniones de los académicos sobre sus procesos de formación en doctorado y su vida laboral como investigadores; respecto a los estudios de doctorado se revisaron los sueldos que percibían los académicos en sus empleos antes y durante sus estudios, el acceso al financiamiento para la investigación, las experiencias académicas en posgrado y la transferencia que vivieron de estudiantes a doctores.

En lo que concierne a la vida laboral posterior al doctorado, a los investigadores se les preguntó sobre su posición profesional en los sistemas educativos, partiendo de que son los sujetos con la preparación académica más alta; también se incluyeron datos sobre los sueldos que percibían una vez graduados y las posibilidades profesionales que visualizaban en estos sistemas, en comparación con mercados de trabajo no académicos, entre otros elementos.

La comparación entre naciones muestra que, en Holanda, la estructura administrativa de las instituciones educativas es insuficiente para distinguir a los sujetos por su grado de preparación, ya que, dada la escasez de posiciones laborales disponibles, el grado no asegura que un académico funja como profesor de tiempo completo, por lo que es común que tengan puestos provisionales.

Asimismo, en ese país, aproximadamente el 7% de los candidatos a doctores obtiene su grado en un lapso de cuatro años; después de 5 años, el porcentaje es del 35% y después de los seis años es del 33%. A partir de estos datos, los autores mencionan que entre el 75 y 80% de los estudiantes de doctorado obtiene su grado, mientras que el 20 y 25% no llega a graduarse.

Estas condiciones en las instituciones educativas constituyen razones por las que actualmente Holanda, así como Bélgica, Alemania y Dinamarca, cuentan con un comité consultivo internacional para analizar nuevos modos de graduación en doctorados y para buscar mejoras en la vida laboral de los egresados.

La falta de correspondencia entre la formación y el empleo también es evidente en el caso de México, ya que, de acuerdo con la OCDE (2006), un 46% de los egresados no encontró un empleo compatible con las competencias y aptitudes adquiridas en su formación; además de que entre 1990 y 2000, cerca de la mitad de esos egresados se ubicaron en empleos menos especializados en comparación con sus estudios; en contraste, en esa misma década, la mayoría de los contratados sólo contaban con título de licenciados. Para 2005, casi el 30% de los graduados de licenciatura y posgrado que estaban empleados cursaron estudios de contabilidad, finanzas, administración y derecho.

---

<sup>8</sup> Baldauf se encargó del trabajo en el Reino Unido, Kim en Suecia, Kaipainen, Kivinen y Ahola en Finlandia, Enders en Alemania y Verhoeven y De Wit en Bélgica.

A este respecto, Baldauf (2000) hizo una investigación sobre las condiciones de los doctores en las instituciones educativas del Reino Unido; los resultados muestran que la situación no es del todo favorable, ya que la formación, las condiciones de contratación y las circunstancias laborales no son las mejores; estas cualidades del oficio disminuyen las posibilidades de que los estudiantes de doctorado tengan la formación necesaria para la investigación, a la vez que ahuyentan a los interesados a seguir esta carrera profesional.

Entre los problemas que ubica Baldauf (Op. Cit.) están la relajación de los estándares para admitir alumnos de doctorado, el agotamiento de los académicos que los atienden, las bajas percepciones económicas de los graduados del nivel y que trabajan en instituciones educativas en comparación con los que trabajan en otros sectores laborales, el incremento de contratos laborales temporales y la oferta de un mayor número de plazas para quienes tienen maestría.

La coincidencia fundamental entre los hallazgos reseñados estriba en que no parece haber condiciones para mejorar la formación y el empleo de investigadores en las instituciones educativas en el corto plazo. Por lo tanto, resulta difícil creer que se esté desarrollando un mejor esquema para la producción de conocimiento o que se controlarán los daños que provocan estas condiciones en el oficio científico y que se disminuirá el rezago laboral que se transparenta en la falta de correspondencia entre preparación y empleo; de igual modo, no se puede asegurar que estas preocupaciones estén entre las prioridades a resolver en las instituciones educativas o que vayan mejorarse las circunstancias que se han ido desgastando en los diferentes países.

En lo que concierne a las condiciones laborales y de formación de los doctores que trabajan en instituciones educativas en Suecia, el trabajo de investigación de Kim (2000) plantea que, pese a que se han hecho esfuerzos para que las políticas que organizan los posgrados sean más consistentes con las necesidades laborales actuales, quedan situaciones que no se han atendido.

Entre los aspectos pendientes están la baja contratación de doctores en las instituciones educativas y otros sectores laborales, la insuficiente estructura administrativa para que los interesados desarrollen una carrera en las instituciones educativas, la poca participación de jóvenes y mujeres en los programas de formación, la precariedad de los incentivos para la movilidad nacional e internacional y la cooperación académica, entre otros.

Por estas razones, el autor concluye que el tiempo y el esfuerzo invertidos en la formación no corresponden con las condiciones laborales prevalecientes en el campo, ya que obtener el mayor grado académico no garantiza que se deje de formar parte de la población con problemas laborales en este tipo de instituciones.

Hasta ahora, ninguno de los problemas que se han revelado en otros países entre las relaciones de la formación de investigadores y el mercado laboral son

extrañas en nuestro país; al contrario, a la situación mexicana habría que agregarle las costumbres de la discrecionalidad en la contratación, la falta de procesos claros y abiertos para el concurso ocupacional e incluso la ambigüedad laboral de los académicos, ya que la dedicación al oficio depende del tiempo definido para otras funciones.

Kaipainen, Kivinen y Ahola (2000), al investigar las condiciones laborales de los doctores en las instituciones educativas de Finlandia, encontraron que las limitadas posibilidades de empleo están provocando que la investigación y la enseñanza sean consideradas como trabajos provisionales entre los jóvenes que se gradúan de doctores.

Estos autores señalan que la creciente demanda de doctores en el sector privado, los negocios y la industria, ha hecho que los académicos tengan más posibilidades de desarrollo profesional fuera de las instituciones educativas; en cambio, en el sector educativo se ha ido erosionando la libertad académica que lo distinguía, los proyectos de investigación de largo plazo son cada vez menos e igual sucede con el financiamiento para estos procesos, con la seguridad laboral y las condiciones de empleo.

Para Kaipainen *et al.* (Op. Cit.), esto ha hecho que sectores distintos al educativo sean más atractivos e incluso se valoren como menos exigentes para la contratación; el progreso laboral de los doctores en esos ámbitos causa extrañeza, dada la poca tipificación sobre las labores, los puestos y los sueldos que desarrollaría alguien con este grado fuera del mundo académico; además, con excepción del campo de la medicina, el diseño de las trayectorias laborales de los doctores está en manos del propio sujeto, ya que las necesidades de esos contextos están más conectadas con la demostración de ciertas habilidades y menos con la preparación formal; el problema con los doctores que compiten por un empleo fuera de las instituciones educativas consiste en que no son tan jóvenes ni cuentan con la experiencia que suelen ambicionar los empleadores.

Otra de las situaciones poco aclaradas en el oficio, y que demanda una discusión más sólida, estriba en la definición de lo que significa un trabajo consistente, ya que en la medida que se masifica el oficio, también parece necesario que se defina qué es investigación de la educación y cuáles son los aspectos que la sostienen como tal.

Al investigar sobre las condiciones de formación y de empleo de los doctores en las instituciones educativas en Bélgica, Verhoeven y De Wit (2000) señalan que la situación tiene una ventaja sobre otros países, debido a que desde hace varios años se constituyeron las bases legales para la formación de doctores, lo que limita la operación improvisada de propuestas y programas; sin embargo, también creen que quedan retos ligados con la capacidad económica de las instituciones educativas y con el envejecimiento del personal académico.

De acuerdo con estos autores, la vida laboral de los académicos de ese país va en detrimento debido a las siguientes razones: los recursos de las universidades son cada vez más escasos, hay más estudiantes pero no más presupuesto, las instituciones intentan ampliar su capacidad para la investigación pero sólo pueden contratar asistentes, el personal académico está envejeciendo y las oportunidades de empleo de jóvenes son escasas.

Otras razones son que el sistema de *garantía de calidad* que comenzó en 1991 ha ofrecido pobres resultados en la enseñanza y la investigación e incluso ha transgredido la libertad académica de los investigadores y los ha distraído de sus ocupaciones; de igual modo, hace falta estudiar el impacto que tienen la formación y el empleo de sujetos con este nivel de estudios, ya que esta preparación es reciente en ese contexto.

Si se unen los resultados de las investigaciones planteadas con los datos que se mencionaron acerca del empleo, edad y propuestas de certificación de programas proporcionadas por la OCDE (2006), Gil (s/f) y el CONACyT (2007), se tendría que señalar que la vida académica en las universidades mexicanas ofrece posibilidades precarias de empleo, ya que aun cuando haya probabilidades de ingreso, no hay garantía de permanencia y estabilidad en la profesión de investigador, ni se sabe cuáles serían los efectos positivos de que este quehacer se incrementara, como ocurre en el caso de Bélgica.

En esa dirección, Colina y Osorio (2004) estudiaron características sociales y culturales de los investigadores educativos de México; analizaron datos curriculares de 336 investigadores para describir quiénes son y dónde trabajan,<sup>9</sup> con ese propósito hicieron entrevistas con quince informantes clave sobre las prácticas profesionales, pensamientos, sentimientos y juicios respecto al quehacer profesional; este trabajo se hizo en un periodo de tres años (1999 a 2001). Para la interpretación de la información se utilizó la teoría de campos de Bourdieu como esquema explicativo; entre los hallazgos se describen características del habitus de la investigación educativa, la ubicación de los investigadores, su estatus, las luchas por el poder y la competencia científica.

Según los resultados de ese trabajo, los investigadores de la educación en México compiten en dos campos, uno es el institucional o unidad donde laboran y el otro es el del área de la educación; por ende, los sujetos que se ubican en las entidades federativas necesitan más tiempo para adquirir los capitales de la investiga-

---

<sup>9</sup> Los sujetos fueron identificados de acuerdo con sus tareas laborales y por las afiliaciones a ciertas agrupaciones de prestigio nacional: miembros del SNI (Sistema Nacional de Investigadores) o de alguna asociación reconocida perteneciente a este campo o por participar en comités editoriales, congresos, publicaciones y/o gestión de la educación.

ción educativa porque, adicionalmente al conocimiento del oficio, requieren abrir o establecer plataformas para el sostenimiento de ésta en su unidad. Otro de los aspectos que revelan es que las relaciones con padres formadores en posgrados de excelencia es otro modo de adquirir el capital para competir en el campo; además señalan que existe una fuerte dependencia del campo hacia los espacios institucionales; por último, en los hallazgos se enfatizan las relaciones de poder y la violencia que enfrentan los iniciados y la intolerancia de los gurús del campo en este país.

El censo de 336 investigadores contrasta con otros reportes que amplían la noción de investigador educativo, más allá de los parámetros empleados por esos autores; es decir, en México hay quienes realizan ensayos, investigaciones, dan clases de posgrado y fungen como parte de comunidades académicas, pero que no están registrados en el SNI, no tienen publicaciones en revistas indexadas, ni están inscritos en ninguna asociación; en ese sentido, su reconocimiento se limita a la adscripción a los departamentos, centros o facultades en las que trabajan bajo el nombramiento de profesores-investigadores.

En esa dirección, Ramírez y Weiss (2004) hacen una descripción de los investigadores educativos en México y su distribución por estados e instituciones, a partir del SNI (2003), de datos del COMIE y del estudio de Colina y Osorio (2004); de esta manera, los autores identificaron 508 investigadores educativos; sin embargo, en concurrencia con Colina y Osorio (Op. Cit.) refieren que existe escasa tradición de formación para el oficio en la mayoría de las instituciones del país y, por lo tanto, falta de experiencia en este quehacer; asimismo, manifiestan que un buen número de universidades públicas que ofrece posgrados en educación cuenta con uno o dos investigadores reconocidos y que pocas escuelas normales tienen investigadores o actividades de investigación; además, lo más preocupante es que en la mitad de los estados del país hay entre uno y dos investigadores por institución o no se cuenta con ninguno.

Con base en las circunstancias mencionadas, resulta difícil precisar la capacidad cultural que existe en una gran cantidad de posgrados en el país, si se asegura que la mayoría de las instituciones no tiene investigadores y que tampoco son abundantes los trabajos publicados que demuestren una ardua actividad en estos procesos; por eso es cuestionable cómo y con qué alcances se están formando investigadores de la educación en México.

Calderhead (1997) realizó un ensayo sobre el desarrollo de la investigación educativa en Europa en los últimos diez años; la situación europea es semejante a la que Ramírez y Weiss (2004) observaron en México e incluso similar a la mostrada en Suecia por Kim (2000). Calderhead explica que en la mayoría de los países europeos, los fondos para la investigación están disminuyendo; en consecuencia, se han reducido los recursos bibliográficos, la experiencia especializada en investigación, así como distintas actividades que apoyan su vitalidad académica; de igual modo,

el autor establece que en comparación con la investigación en ciencias, tecnología o economía, la investigación educativa no goza de gran estima social, puesto que se considera de baja calidad.

Además, Calderhead refiere que en Europa es inusual que existan cursos de alto nivel para formar investigadores de la educación y que es común que estos académicos ejerzan el oficio con estudios de licenciatura y que sean escasas las oportunidades de realizar investigación educativa después de cursar estudios de doctorado.

De acuerdo con los datos que aportan los diferentes estudios sobre las carencias de la formación de investigadores en otros países (Calderhead, Op. Cit. y Labaree, 2003), es curioso que los académicos que se formaron en el extranjero con frecuencia sean recibidos en el nuestro como sujetos altamente preparados; además, con base en datos de Labaree (Op. Cit.), más extraño resulta este escenario cuando el desarrollo de los programas vinculados con grandes potencias en investigación, como Estados Unidos, esté siendo asociado con esquemas de formación masivos y con instituciones con tradición en la docencia mas no en la investigación, por lo que es común que los estudiantes asistan a clases que se imparten en auditorios, acompañados por una gran cantidad de alumnos y que, bajo estos esquemas, la tutoría de tesis sea esporádica.

Lo anterior no quiere decir que la situación sea mejor en México; lo que sí es evidente es que en las prácticas de las instituciones hace falta mejorar los mecanismos para diferenciar las cualidades de los sujetos y de los programas de los que se egresa, sobre todo cuando estos procesos no se dan a la inversa: en Estados Unidos y en algunos países europeos, las puertas no están abiertas a los recursos humanos de México o de países con características semejantes.

Además, las plazas de tiempo completo son escasas en este país, como se veía a través de los datos de Gil (s/f), y en las universidades estos nombramientos son trascendentales para el oficio del investigador, ya que designan a los sujetos que podrían incluirse como productores o formadores para el oficio.

Gentile, Levey, Jolly y Dial (1989) realizaron una investigación respecto a las experiencias de formación de investigadores del área de medicina y sobre las actividades laborales que se asocian con el éxito del oficio en Estados Unidos. El estudio se realizó en dos fases; en la primera se indagaron las experiencias doctorales de formación para la investigación en departamentos de medicina interna; en la segunda fase se analizaron las maneras en que los académicos realizaban investigación y su relación con los aprendizajes en la formación doctoral; la información de las dos fases se obtuvo a través de seis cuestionarios enviados a 119 de los 123 departamentos de medicina que había en ese momento, lo que correspondía a 7,947 sujetos, de los que el 79% respondió los instrumentos. La aplicación se realizó entre 1983-1984 y 1985-1986, primera y segunda fase, respectivamente.

Como parte de los resultados, estos autores encontraron que la dedicación de los estudiantes al trabajo de laboratorio facilita el conocimiento del oficio cuando se realizan estudios de doctorado y que la revisión y retroalimentación constantes de pares y tutores promueve el desarrollo de investigaciones propias; en sentido inverso, los hallazgos mostraron que la ausencia de estos elementos dificultaba la formación en general y el trabajo independiente de modo particular.

Así mismo, estos autores refieren que muchas de las características típicas de la formación de investigadores en el área se desprendían de la manera en que ésta se concebía en el Instituto Nacional de Salud, que representa el organismo rector de la disciplina en el país; de la misma manera, en el estudio se encontró que el tiempo programado para la formación, entre uno y dos años, resultaba insuficiente; otro de los hallazgos es que los sujetos que tenían tiempo designado específicamente para la práctica de la investigación producían más del triple de publicaciones que quienes no poseían esta concesión.

Si la cifra de publicaciones por investigador es una preocupación en el área de la salud en Estados Unidos, en la educación en México el asunto es mucho más complicado, ya que según datos de Colina y Osorio (2004), hasta 2001, el 39% (131 sujetos de 336) de los investigadores educativos del país no había logrado colocar ninguna publicación en la base de datos IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa); por lo tanto, entre los retos de la formación del oficio está la competencia de difusión del conocimiento.

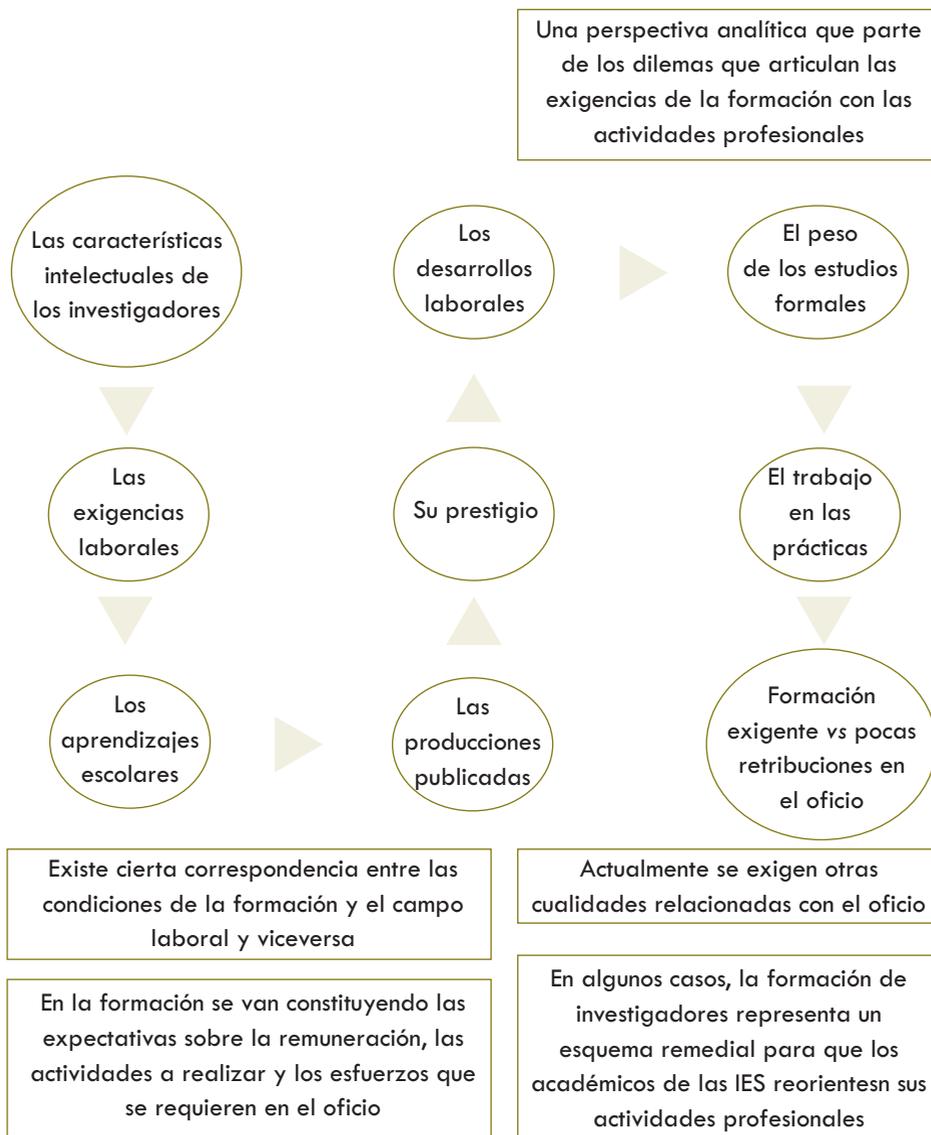
Por su parte, a través de un ensayo, Casanova y Berliner (1997) refieren que en Estados Unidos casi todos los estudiantes de doctorado, y algunos de maestría, realizan un proyecto de investigación; aunque los trabajos no siempre sean de gran calidad, algunos llegan a ser parte de la bibliografía del área en que se preparan; esto ocurre particularmente con las investigaciones producidas en las universidades que poseen una tradición científica importante.

Estos autores describen que es común que el trabajo de los estudiantes se publique cuando la investigación se ha llevado a cabo con el patrocinio de uno de los centros de investigación de esas instituciones que, a su vez, dan trabajo a muchos egresados. Sin embargo, en la formación para la investigación educativa ocurre de modo distinto, ya que en ese país, la media de informes de investigación publicados por doctores de la educación es uno y casi siempre se refiere a su tesis doctoral.

Por tanto, de acuerdo con las condiciones prevaletentes en México y en otros contextos, la formación para la investigación y la práctica del oficio científico son precarias; por lo menos así lo avalan los estudios que aquí han sido referidos. Por otra parte, es posible observar que la elaboración de tesis, principalmente en doctorados, es uno de los ejercicios más reveladores en la formación de investigadores, ya que representa una experiencia con la que los sujetos pueden demostrar/se el capital académico y social con el que cuentan como base para la producción en su

trayectoria profesional. En este sentido, el segmento que viene agrupa los trabajos que se ubicaron sobre este tema. Antes se expone el esquema 13 con los argumentos que aquí se han presentado.

*Esquema 13*  
*Los investigadores, formación y vida laboral*



*vi. Tesis, tutorías y relaciones de formación para la investigación.* La materia sustantiva de la formación de investigadores está depositada en *los saberes* de los participantes, los ejercicios que se proponen, las lecturas que se comentan y las interacciones de aprendizaje; estos saberes tienen fundamento en la experiencia, disposición y capacidad de académicos y aspirantes al oficio.

De esta manera, independientemente de que existan recursos económicos e infraestructura, de que haya políticas nuevas o reestructuradas sobre los posgrados, de que se modifiquen las regulaciones administrativas y los indicadores que presenta un programa, si no hay conocimiento sobre el oficio, la formación para la investigación carece de sentido.

De acuerdo con lo anterior, en este segmento se agrupan los trabajos que articulan estos saberes de la formación *en* la tutoría, la elaboración de tesis y las relaciones de aprendizaje entre los investigadores y los estudiantes. Además, se refieren asuntos como las prácticas que han resultado favorables al aprendizaje, así como las diferencias culturales que pueden reflejarse cuando los sujetos vienen de distintos ámbitos sociales y profesionales; también se expone la correspondencia que hay entre las tradiciones institucionales y académicas con las posibilidades de la formación.

Otros de los temas que se rescatan en esta vertiente analítica son el respaldo moral y científico que se juega en estos procesos, la incorporación que hacen los estudiantes de los discursos de la ciencia para el oficio, el esfuerzo y la motivación de los estudiantes ligada al trabajo del tutor, entre otros elementos que condicionan las tutorías.

Por tutoría se entiende el desarrollo de una estrategia personalizada de atención y guía sobre el oficio de investigador, por lo que el compromiso entre los participantes tiene uno de los roles más significativos en estos aprendizajes. En la tutoría, las normas éticas de la profesión tienen un peso importante para la formación, dado que el descuido o rompimiento de los acuerdos entre sus actores afecta de manera importante estos procesos académicos.

En este terreno de preparación para el oficio, es visible que al mismo tiempo que los académicos enseñan a hacer investigación van desarrollando su experiencia para dirigir este aprendizaje, para encontrar los mecanismos a través de los cuales los alumnos se comprometan, comprendan y avancen en sus procesos; incluso, dado que no son frecuentes las enseñanzas explícitas para tuturar, los investigadores tienen la doble tarea de atender a los estudiantes mientras prueban la eficacia de sus enseñanzas con los diferentes alumnos; este tipo de trabajo no es fácil para los tutores debido a que la personalidad, capacidad y los planes profesionales relacionados con la investigación y/o la obtención de un grado de los estudiantes hacen variar estos procesos.

Los aspirantes al oficio tienen tareas semejantes e incluso más arduas que las de los tutores, ya que además de aprender a hacer investigación, su justificación como

tutorados está supeditada a la presentación de resultados, a la comprensión de las normas culturales estructuradas antes de su arribo a los programas; igualmente, los estudiantes necesitan atender y negociar las directrices que reciben de sus tutores. Además, ambos sujetos tienen la tarea de forjar una relación de confianza y respeto, a fin de constituir las bases del trabajo académico.

Como en los diversos ámbitos de la convivencia colectiva, la tutoría no está exenta de fricciones, de desconfianza, de desconocimiento de los compromisos relativos a ésta, de ansiedad por los malentendidos entre los actores y por la necesidad de que las tesis se finalicen en plazos determinados por los programas.

Así mismo, dado que la tutoría se basa en una relación personal entre dos sujetos, muchas de las decisiones y de los acuerdos se quedan signados a los espacios privados de la formación, de modo que cuando uno de los implicados observa irregularidades, resulta complicado que otros actores del programa intervengan puesto que se tendrían que presentar pruebas de que los tratos o las decisiones no se respetaron y así se estaría vulnerando la confianza sobre la que se cimenta esta relación.

En el trabajo que se ha hecho sobre las tutorías se extraña la discusión de asuntos de ética profesional en las relaciones personales; incluso la elaboración de códigos éticos es escasa y aunque los hay, existen muchos asuntos sobre la formación que dejan de lado; por ejemplo, hay dos asociaciones que cuentan con estos códigos, la American Educational Research Association (2000) y la Dirección General de Investigación Europea (2005); sin embargo, hay quienes argumentan sobre las dificultades para que en la preparación se ofrezcan condiciones más respetuosas a los participantes, entre ellos, Alcántara, Malo y Fortes (2005) y McGinn y Bosacki (2004).

Igualmente, en la agenda pendiente de las prácticas de las tutorías de posgrado está el reconocimiento de los compromisos que estos procesos constituyen más allá de la elaboración de códigos y reglamentos regulatorios, ya que de acuerdo con Holbrook *et al.* (2004), aunque se establezcan criterios para la discusión de tesis, es frecuente que los que fungan como evaluadores los ignoren y se dejen llevar por su experiencia e intuición, e incluso esto llega a suceder con los sujetos que participaron en la elaboración de tales criterios; ésta representa una razón más por la que los saberes del oficio son fundamentales en la formación de investigadores.

Por otra parte, otro de los retos de la formación es la emancipación de los esquemas de *presentación de resultados* en los que se enfatizan los costos monetarios, los índices de graduación, entre otros indicadores; esto para atender con más detalle la valoración de los esfuerzos invertidos, de conocimientos necesarios, de las discusiones sobre los temas del oficio, de la corresponsabilidad en la tutoría y del equilibrio de poder entre sujetos que actúan en un campo en el que se privilegia el razonamiento individual. Sobre esto se vuelve más adelante.

En ese sentido, una situación que entorpece la *formación de investigadores* en programas de posgrado se realiza dentro de una cultura de docencia; así lo muestran, por ejemplo, los casos de México (Reynaga, 2002) y de Australia (Evans *et al.*, 2005).

En estos contextos es frecuente que ni los académicos de posgrado tengan como actividad profesional principal la investigación, ni los estudiantes de doctorado regresen a sus instituciones de procedencia a realizarla. En estos señalamientos sobre la tradición docente en las universidades mexicanas coincide Gutiérrez (2002).

En esa dirección, y como parte de una investigación en proceso que inició en 1996, Labaree (2003) analiza las características de las instituciones norteamericanas que forman doctores en educación, enfocándose en las dificultades peculiares de estos procesos, en las consecuencias que se presentan al preparar a docentes como investigadores y en las derivaciones sociales que tiene el conocimiento producido por los investigadores educativos de ese país; el autor enfatiza las complicaciones de formar como investigadores a sujetos que practican docencia.

Esto representa un trabajo arduo puesto que implica repensar la identidad profesional. A pesar de que los docentes tienen rasgos que son ideales para desempeñar un nuevo rol como investigadores suelen experimentar un fuerte choque cultural, porque tienen que redirigirse de una orientación normativa a una analítica y de una perspectiva personal y experimental de trabajo a una que tiene una visión más universal y teórica.

Además, de acuerdo con ese autor, otra dificultad estriba en que la formación se está realizando en instituciones con bajo estatus en la investigación debido a que, en esas organizaciones, la docencia ha sido el propósito central y a que estos procesos se realizan con el mínimo de recursos y con poca atención hacia los estudiantes; por lo tanto, estas circunstancias son desventajosas para los aspirantes, ya que sus formadores están más preparados para hablar de valores y normas de la docencia, que para discutir los relativos a la investigación.

Como es posible observar, la diferenciación del capital cultural de los académicos es un asunto trascendente en la formación de investigadores, principalmente porque, en el oficio científico, una gran parte del conocimiento que hay que aprender está implícito en la variedad de *posiciones intelectuales* que toman los sujetos respecto a los modos en que es posible operar en la presentación de textos, la organización del trabajo, la realización de proyectos, entre otros procesos.

Bunch (1995) hizo una investigación sobre lo que tienen que aprender los estudiantes para ser competentes en el discurso de su disciplina; el trabajo se realizó como un estudio de caso e incluyó cuatro estudiantes de un programa de doctorado en investigación en matemática educativa y un académico (tutor de estos alumnos) destacado en una comunidad de investigación en Estados Unidos.

De acuerdo con la autora, los estudiantes aprendieron a producir el discurso de su comunidad disciplinar a través de escuchar y exponer trabajos en conversa-

ciones profesionales, de las oportunidades para tratar de acomodar este discurso a sus propios trabajos, a partir de las conversaciones con profesionales del área y de la explícita y ocasional instrucción para producir un discurso escrito aceptable; además, el desarrollo de esta competencia se desprende de la capacidad académica y política del tutor, esto es, por la presencia de un guía activo en el proceso de formación, con alta capacidad en la investigación y con una posición privilegiada en la comunidad académica correspondiente.

En refuerzo de lo anterior se puede observar que la formación en el oficio es un asunto complejo porque involucra muchas *fuentes* culturales, por lo que un estudiante requiere considerar los conocimientos disciplinares, las normas institucionales de la organización en que se forma, las creencias de su tutor sobre los medios y fines para hacer investigación y las propias expectativas y antecedentes personales y laborales.

Por lo tanto, es posible que la cercanía y observación del oficio favorezca la interpretación de los estudiantes respecto a las fuentes que constituyen una cultura interiorizada por los tutores y que evite que los estudiantes pierdan tiempo tratando de descifrar comportamientos que les son ajenos, ya que este tipo de problemas son más frecuentes cuando la planeación de la formación está separada de los ejercicios profesionales de los investigadores e incluso cuando el acercamiento entre los sujetos se realiza mediante cita explícita y la diferenciación de estatus es más latente porque están bien delimitados los espacios de actuación, los modos de opinión y de trabajo.

Chen, Absalom y Holbrook (2003) hicieron una investigación sobre las dificultades que tienen los estudiantes asiáticos al insertarse en programas australianos de doctorado. Ésta se realizó a través de 18 entrevistas, 12 con estudiantes de origen extranjero y 6 con sus tutores australianos. Para estos autores, la inserción de los alumnos en una cultura de formación australiana implica que los alumnos sean vistos como sujetos que tienen un idioma nativo, rasgos físicos y modos de aprendizaje distintos y estas diferencias son evidentes en la relación con sus tutores.

Los autores destacan que las variaciones culturales de los asiáticos y de los australianos se manifiestan en las relaciones de tutoría, ya que las creencias y valores de los sujetos toman distintos matices; esto es, mientras que los estudiantes esperaban una distancia jerárquica en la tutoría, pero a la vez una proximidad profesional, los tutores contaban con que los doctorantes tuvieran cierta iniciativa e independencia. Lo anterior hizo que los alumnos se fueran distanciando de sus tutores y que enfrentaran dificultades que no sabían cómo resolver en sus tesis; además, la distancia se exacerbó por la creencia de los estudiantes de no cuestionar lo que dice o hace el tutor (una autoridad), por lo que prefirieron marginarse sin expresar sus necesidades de apoyo y orientación.

Asimismo, los estudiantes identificaron tres áreas de mayor conflicto en su formación: lo que se entiende por una contribución significativa al campo de conocimiento, las concepciones de los tutores sobre el trabajo independiente y las no

ciones de ética que sostienen las relaciones de preparación; en cambio, los tutores daban por sentadas las discusiones relacionadas con estos temas y no consideraban que hubiera dificultades que tratar al respecto.

Chen, Absalom y Holbrook señalan que lo anterior podría estar sucediendo debido a la interiorización de las costumbres del oficio por parte de los australianos, es decir, los tutores tenían internalizada la cultura institucional y disciplinaria de su quehacer, mientras que para los chinos estos asuntos no estaban claramente discutidos, ni su significado se podía dar por sentado.

Así pues, las relaciones asiduas entre tutores y estudiantes ayudarían a que los últimos identifiquen con mayor facilidad los modos de *participación* en un posgrado, ya que en entre las reglas implícitas en una tradición de trabajo hay pautas de información sobre lo que se espera de los estudiantes.

Además, en ese tipo de pautas se basan las expectativas de participación de los alumnos y de los investigadores en la formación; por ejemplo, la definición de las autorías con base en el nivel de colaboración (individual, grupal, coautoría o agradecimientos en una publicación), la manera en que se espera que se retome la información circulante entre los participantes (teorías, autores, reglamentos, etc.), la medida en que es posible involucrarse en los proyectos existentes y con base en qué exigencias, entre otros.

Faghihi, Rakow y Ethington (1999) hicieron una investigación sobre las relaciones entre estudiantes de doctorado y sus tutores, con el propósito de conocer la vinculación de estas interacciones con la deserción de un programa y con la no graduación; con ese objeto analizaron la incursión de los alumnos en las prácticas de la investigación, así como su capacidad, su preparación previa al doctorado y las relaciones estudiante-tutor. El estudio se realizó con 97 estudiantes de tres departamentos de educación de una universidad norteamericana, a través de un cuestionario, a quienes estudiaron entre 1987 y 1997 y que no habían obtenido su grado hasta diciembre de 1997.

Los resultados señalan que el progreso de los alumnos en sus tesis y su persistencia en el programa están vinculados con la consistencia de las relaciones que mantienen con su tutor, con su comité tutorial y con el personal del programa; en cambio, el abandono o descuido de estas funciones por parte de los académicos fomenta el aislamiento, sufrimiento y frustración de los estudiantes y redundan en la falta de orientación para avanzar en los trabajos de tesis y en una inadecuada preparación para el oficio; entre los aspectos que favorecen la persistencia en el trabajo de tesis se ubican las interacciones de cooperación que establecieron los tutores y el comité tutorial, el grado y naturaleza del contacto, la confianza entre los sujetos y el grado de confidencialidad en las relaciones.

Los procesos de tutoría en posgrado también se han visto afectados por la tendencia internacional de poner plazos cortos a la graduación de estudiantes, puesto

que parece urgir a los sujetos para que se *aprenda* el oficio en menos tiempo, con menos recursos económicos y a través de un contacto más limitado en los procesos. De este modo, los participantes en los programas tienen un mayor compromiso para cumplir estas demandas.

Puede ser que estas metas se logren en instituciones donde la tradición de investigación está bien cimentada y en donde los académicos pueden transmitir conocimientos concretos para que los interesados sigan preparándose cuando egresen; en sentido inverso, el cumplimiento de estas demandas es menos factible en contextos donde los encargados de los posgrados también están aprendiendo el oficio al tiempo que lo enseñan, como ocurre en algunos de los casos que se han referido en este estado de conocimiento.

En Australia, Scevak, Cantwell y Monfries (2001) desarrollaron una investigación sobre los factores que podrían influir en la calidad de las relaciones tutor-estudiante en los procesos de formación doctoral en varias áreas de conocimiento; mediante entrevistas, el estudio analizó las expectativas epistemológicas sobre un trabajo de tesis, las estrategias para escribir un reporte de investigación y las relaciones interpersonales en la tutoría, así como aspectos institucionales como la infraestructura y el apoyo dispuesto para estos procesos.

A partir de los resultados, los autores aseguran que existe un fuerte impacto negativo de las recientes tendencias de financiamiento de los programas de doctorado en Australia, dado que se ha enfatizado la graduación de los alumnos y sin atender la dedicación necesaria en los procesos de desarrollo de tesis; además, los autores señalan que de esta manera se pone en predicamento la calidad de las tesis, ya que se establece una fuerte presión a los tutores para que manejen los procesos en un tiempo limitado, lo que hace que las investigaciones con sus estudiantes reciban fuertes críticas.

Al parecer, los problemas que se enfrentan en Australia ante la necesidad de graduar a los alumnos en corto tiempo (Scevak *et al.*, 2001 y Evans *et al.*, 2005) también están presentes en Estados Unidos y Canadá (Kerlin, 1995), en México (Álvarez, 2002 y Pacheco, 1988), así como en algunos países de Europa (Huisman y Bartese, 2000); esta tendencia internacional estaría modificando las maneras en que tradicionalmente se ha formado investigadores.

De igual modo, analizar la tutoría y las relaciones de aprendizaje para la elaboración de una tesis implica algo más que la referencia a los requisitos que ese tipo de trabajos requieren; se trata también de observar los diálogos entre los sujetos en los procesos de formación, de las relaciones de poder que se ejercen por la necesidad de reconocimiento, de los límites que cada individuo tiene para realizar su trabajo, de la confidencialidad con que se manejan los datos de las investigaciones, de las negociaciones para fijar compromisos; estas nociones tienen un papel trascendental en la investigación correspondiente.

En esa misma dirección, Scevak, Cantwell y Monfries (2002) presentaron una investigación cualitativa sobre los factores de comportamiento que influyen en la calidad del compromiso de tutores y estudiantes en estudios de doctorado; para la investigación se usaron cuatro categorías que clasifican el comportamiento que un individuo desarrolla deliberada y conscientemente para aprender: control de la motivación, de las emociones y el humor, manejo de la conducta en general y del ambiente en que se está aprendiendo.

Los hallazgos señalan que las relaciones interpersonales entre tutor y alumno son un factor determinante para definir el modo en que el segundo se compromete con sus estudios de doctorado, ya que el apoyo del tutor es un elemento central para explicar los altos niveles de control del comportamiento individual que tiene un estudiante y porque la calidad de las relaciones entre los actores puede determinar ampliamente los alcances en los trabajos de tesis.

Como se puede observar, las producciones científicas pueden estar relacionadas con distintas visiones intelectuales sobre el oficio y es en el interior de estas perspectivas donde se desarrollan modos particulares de percibir el compromiso y la responsabilidad de los participantes. Esto se puede notar en los productos de la formación, se puede leer en las tesis de grado, en las relaciones de los sujetos y en la adopción de tradiciones culturales del oficio (qué se enseña, con qué materiales y con base en qué conocimientos).

Lo anterior también está vinculado con diferencias culturales que expresan la individualidad de los sujetos; por ejemplo, las expectativas profesionales al cursar un posgrado, ya que en un mismo grupo podría haber intenciones que van desde obtener un certificado, completar enseñanzas que se quedaron pendientes en el pregrado, hasta entender los modos en que se puede producir conocimiento; estas posiciones frente a la formación ponen en jaque a los sujetos que comparten un espacio escolar, principalmente por la diferencia entre la preparación previa, el esfuerzo y el desempeño individuales, en contraste con las necesidades de aprendizaje que se valoran al considerar a los sujetos como grupo.

Boote y Beile (2005) hicieron una investigación en la que analizaron la calidad de las disertaciones de treinta tesis de doctorados en educación en tres universidades de Estados Unidos; los autores plantean que aun cuando esos estudios son un medio para mejorar la calidad de la investigación educativa, esto no sucede si se devalúa la revisión y discusión cuidadosa y profunda de la literatura sobre el tema que se investiga; por esa razón, los autores sugieren criterios para evaluar la calidad de las revisiones y disertaciones de la bibliografía en una tesis, ya que aseguran que la adquisición de habilidades y de conocimientos para ser investigador se basa en la capacidad de analizar y sintetizar la investigación hecha en un campo específico.

De acuerdo con los autores, el análisis y síntesis de la investigación de un campo es un requisito previo a la construcción metodológica, lo que a su vez permite me-

jorar la utilidad de la investigación del área; en cambio, una concepción laxa de la revisión de la bibliografía radica en la confusión de que el análisis y la síntesis de la investigación se pueden lograr al resumir lo que ya se hizo en otras investigaciones o documentos sintéticos, lo que sería igual a elaborar una síntesis de las síntesis ya existentes en el campo.

De este modo, las creencias de los académicos sobre lo que sabe y hace un investigador son una sustancia nodal de la formación para el oficio, ya que están ligadas al impacto de la preparación en posgrado y las diferencias en estas concepciones también son base de las variaciones respecto a cómo se puede trabajar en los programas para aprender esta profesión.

Holbrook, Bourke, Lovat y Dally (2004) realizaron una investigación sobre los procesos de revisión que se hicieron de 400 tesis de candidatos a doctores en Australia en las diferentes disciplinas; este procedimiento para la obtención del grado implica la participación de dos a tres evaluadores, regularmente externos a la institución donde se generaron las tesis, y que entregan correcciones por escrito; a menudo, cuando esas recomendaciones son valoradas por comités académicos de la universidad en la que se formó el sustentante, hay disparidad entre las apreciaciones sobre las tesis.

Las diferencias entre las observaciones de los examinadores denotaban problemas importantes; por esa razón, se revisaron las inconsistencias encontradas, que iban desde la disparidad de las recomendaciones de los evaluadores, hasta la inconsistencia de algunas de ellas; asimismo, los autores muestran cómo esas recomendaciones modifican el trabajo final y que, al contrario de lo que se esperaría, no siempre apoyan la mejora de las tesis.

Igualmente, los autores señalan que falta definir lo que se espera en los estudios del nivel, ya que los revisores creen que los postulantes deben incorporar los estándares que involucran el desarrollo de investigaciones de doctorado; sin embargo, como dentro de las mismas propuestas doctorales no está claro qué se entiende por un programa de este tipo, tampoco se puede explicitar con precisión lo que se espera de los estudiantes o de sus tesis; por eso, la concepción que cada examinador tiene al respecto se vuelve determinante; además, la mayor parte de los evaluadores exige que los postulantes hagan correcciones importantes en su trabajo, ya que tienen la expectativa de que una vez que se gradúen sigan aprendiendo sobre el oficio.

De acuerdo a lo que se ha discutido, la preparación en posgrado no garantiza la comprensión integral del oficio ni la apertura del campo profesional para incursionar en ese quehacer; se trata de asuntos mucho más complejos que también dependen de relaciones políticas, del poder académico incorporado y de la demostración de una competencia sólida, entre otras condiciones.

Fresán (2001 y 2002) dedicó su tesis doctoral al análisis de los factores que determinan el logro de la autonomía intelectual de los graduados de doctorado; su

trabajo consideró académicos de las áreas de ciencias naturales y exactas, adscritos a alguna institución de educación superior mexicana y que habían obtenido el grado entre 7 y 10 años antes del estudio; para tal fin, a través de la Secretaría General de la ANUIES<sup>10</sup> se entregaron cuestionarios a los rectores de diversas universidades a fin de que apoyaran en su distribución; en total se recabaron 260, acompañados con los datos curriculares de los sujetos.

La autora afirma que el peso de la elaboración de tesis, en la consolidación de la autonomía intelectual, obliga a la reflexión acerca de la insuficiente atención que esta actividad ha recibido en las instituciones en lo que se refiere a su definición, en la delimitación de responsabilidades y en su reconocimiento como una de las facetas esenciales en los programas.

La autora afirma que el modelo estructural que utilizó representa una metodología adecuada para validar modelos teóricos y establecer relaciones causales entre las variables implicadas en el proceso formativo. Otros resultados muestran que el logro de la autonomía intelectual es un proceso que requiere, en promedio, de cuatro años después de la obtención del grado; de igual modo, los hallazgos indican que el factor más importante es la situación académica en la que se involucra al sujeto una vez que se gradúa y, en segundo término, cuentan el clima de la institución donde se cursaron los estudios y la calidad de la asesoría.

En estas relaciones, que se basan en la responsabilidad y competencia de los académicos, sale a la luz la necesidad de especialización en los temas que se trabajan en los posgrados; por una parte, la documentación consistente de los estudiantes para postular sus investigaciones y sus hallazgos; por la otra, la seriedad de los tutores para asesorar temas y procesos sobre los cuales tienen conocimiento y experiencia; y aunque en el campo de la educación pareciera que los temas están relacionados, estos aspectos no se pueden pasar por alto, ya que los huecos de conocimiento representan dificultades para tutores y estudiantes, aunque en diferente dimensión; por ende, la especialización en los temas de tesis representa un fundamento de la formación.

Dewett, Shin, Toh y Semadeni (2005) realizaron una investigación exploratoria para identificar los factores que promueven la motivación y el esfuerzo de estudiantes de doctorado y cómo pueden ser estimulados para este trabajo; con tal propósito, tomaron una muestra de estudiantes de 40 instituciones estadounidenses de doctorado en estudios gerenciales y aplicaron un cuestionario a 59 sujetos que estaban realizando tesis; a partir del estudio se sugieren algunas pautas respecto a la tutoría para la investigación y se asegura que la elaboración de las tesis es una actividad creativa que puede ser bien dirigida desde el trabajo de los tutores.

Para estos autores, los aspectos que están positivamente relacionados con la creatividad son: la motivación intrínseca del estudiante para elaborar su tesis, los

---

<sup>10</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

esfuerzos para la búsqueda de la información bibliohemerográfica y la tarea de crear una disertación con base en ésta; no obstante, hace falta saber cómo desarrollar esas disposiciones en los alumnos.

Dewett *et al.* precisan que los factores que van en detrimento del esfuerzo y motivación de los alumnos se derivan de que en los programas no se entregue información suficiente sobre lo que se espera de ellos, de que se obvian las características que hay que procurar en un trabajo publicable y de que no haya reconocimiento a los formadores cuando un alumno hace bien su trabajo.

De igual modo, los autores señalan que los estudiantes enfocan su trabajo con base en dos aspectos esenciales: uno es el esfuerzo que requieren para elaborar una investigación y otro es la obtención de productos publicables que se deriven de ésta (artículos, ponencias, capítulos de libros, etc.).

De acuerdo con lo expuesto en esta parte del estado del conocimiento sobre la formación de investigadores, es evidente que para comprender mejor estos procesos es necesario diferenciar las cualidades de los alumnos y sus expectativas; igualmente es preciso observar a quiénes va dirigida ésta, con qué perfiles se puede ingresar y se egresa, así como la experiencia mínima requerida; así mismo, cuentan las cargas laborales de los formadores, las posibilidades que tiene un alumno de hacer trabajos con ellos, entre muchas otras condiciones del trabajo de la tutoría, de las estructuraciones curriculares y, en general, de las propuestas educativas.

Cabe señalar que una buena parte de los trabajos revisados sobre tutoría y aprendizajes en la formación se realizaron en Australia y en Estados Unidos, países en los que el avance en la discusión de los procesos de formación de investigadores es mayor que en México.

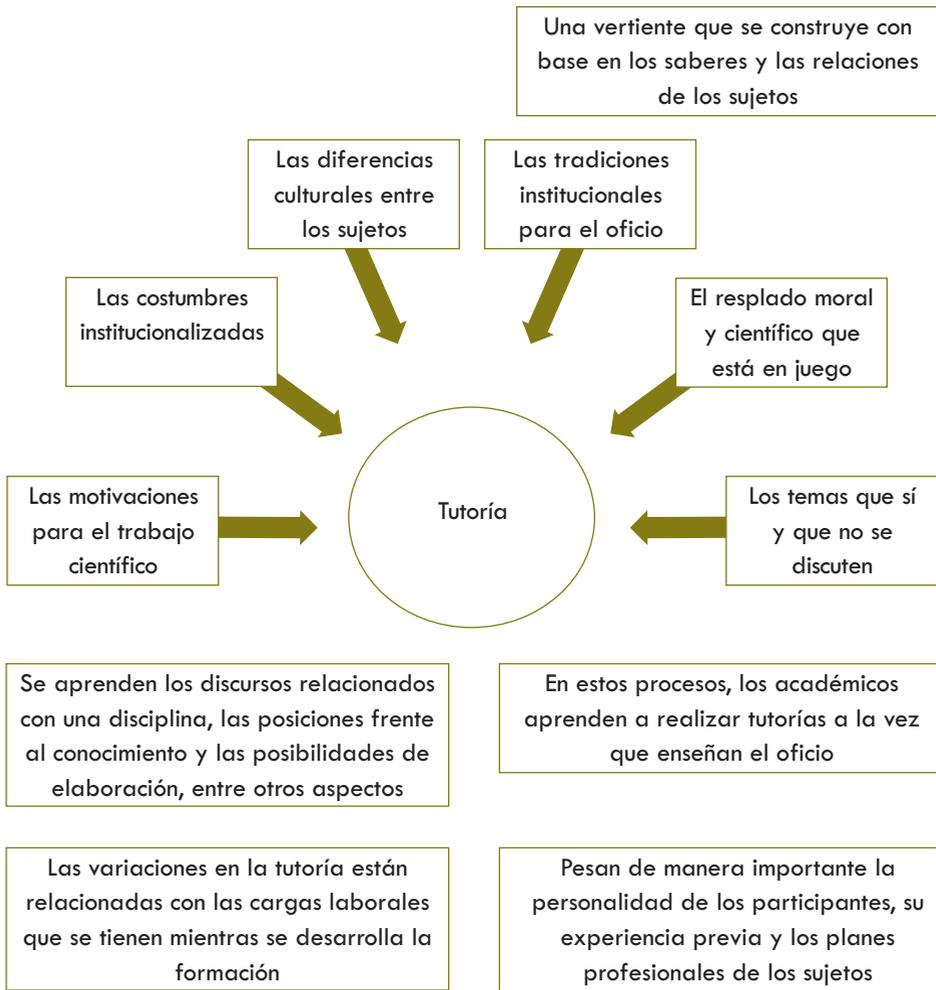
Asimismo, es perceptible que en esos países, un académico que egresa de un posgrado, incluso de doctorado, lleva consigo la consigna de seguir aprendiendo el oficio en las prácticas, vivir sin la tutela de otro académico que lo supervise, demostrar su competencia individual y su disciplina, además de colocarse o reubicarse en una comunidad en la que pueda realizar este quehacer a la par de otras funciones. Lo argumentado en esta parte del estado de conocimiento se reseña en el esquema 14.

### *El estado de la investigación sobre la formación para el oficio científico*

El estudio de la formación para el oficio científico es tan amplio que permite un análisis desde sus dimensiones más generales hasta las más particulares, ya sea que se tomen en cuenta las políticas, los recursos, la capacidad académica de los sujetos o, bien, que como parte de este escrutinio se incluyan las motivaciones, los valores y las creencias inmiscuidos en esos procesos.

Además, la revisión de trabajos sobre el tema permite observar que hay un escaso desarrollo en cuanto a la investigación sobre la formación para la investigación en

*Esquema 14*  
*Tesis, tutoría y relaciones de formación*



las prácticas científicas y, en contraste, hay un abundante acercamiento a ésta en los sistemas escolarizados; así mismo, se aprecia que las aportaciones subrayan la importancia de recuperar las cualidades de los sujetos en estos procesos y de entender su comportamiento y necesidades con base en la organización dispuesta para estos fines; de igual modo, estas contribuciones en el ámbito escolarizado reiteran el fortalecimiento del posgrado como una deuda en varias naciones y principalmente se señala la mejora de las plantas docentes y de las políticas que las regulan.

Por otra parte, el oficio es vulnerado por la falta de soluciones más amplias respecto a la preparación de nuevos integrantes de la ciencia en los diversos países y esto crea una ruptura en la lógica científica, puesto que abre la posibilidad de amplias definiciones de su quehacer (Warde y Chagas, 2003); estas definiciones externas sobre la formación de investigadores son evidentes en la manera en que se distribuye el financiamiento, en el modo en que se orientan las políticas públicas y en las concepciones que subyacen a su implementación.

Pese a que la índole de los elementos administrativos dificulta los procesos de formación, su intervención marca imperativos por la fuerza con la que se han vinculado la disposición de recursos, el trabajo en las universidades y la evaluación del oficio del investigador.

En cuanto al ámbito nacional, se identifica que hay ejemplos de comunidades de investigación en las que los problemas que ahora se señalan no han causado graves complicaciones y, aunque no sean la mayoría, éstas muestran lo estructurada, consistente y sólida que puede ser la investigación en México.

Lo anterior no significa que razones como éstas fueron las únicas que propiciaron un fuerte impulso por la medición y la rendición de cuentas, o que la concentración de mayores capitales científicos no se esté relacionando con ambiciosos proyectos administrativos en otros contextos. De hecho, en países como Australia, Alemania, Estados Unidos y el Reino Unido, hay testimonios sobre las dificultades que se encuentran entre las relaciones Estado-universidad y por la implantación de políticas de rendición de cuentas; sin embargo, cada una de estas naciones cuenta con distinto capital científico.



## VI FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR LAS CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Para fines de esta investigación se trabajó la formación del oficio científico como una entidad que se interpreta a partir de las trayectorias profesionales de los sujetos, de las relaciones con sus compañeros de trabajo en una comunidad y de las razones que guían sus acciones individuales y colectivas en estos ejercicios.

Además, dado que las culturas de formación de investigadores no existen como una entidad trabajada en la bibliografía revisada, la apuesta analítica de esta investigación implica que se les trate de dar sentido para definir ciertas cualidades y principios de su constitución; esto es posible al traer a cuenta lo que otros han argumentado sobre las modalidades y variaciones del trabajo académico y al apostar por los ejes nodales del oficio, los cuales revelarían las dinámicas y procesos que le dan significado profesional, colectivo e histórico a dicho quehacer.

De esta manera, los referentes teóricos considerados para el análisis de las culturas de formación para la investigación se organizan en tres partes, a fin de observarlas con más detalle. En una primera parte se someten a discusión los aspectos asociados a la formación de investigadores, las diferencias entre esta noción y la enseñanza, la relevancia de la evaluación en tales procesos y las posibilidades de acercamiento a este fenómeno; de este modo se expresan los fundamentos a través de los que se dirige la interpretación conceptual de los aprendizajes del oficio.

En una aproximación más acotada a los fines de este estudio se aborda la formación para la investigación como una cultura, ya que de esta manera es posible incorporar las costumbres, las tradiciones y las nociones de los sujetos como parte de los aprendizajes fundamentales que se desarrollan en las relaciones de trabajo y en ámbitos histórico-geográficos precisos.

En el tercer ángulo de esta explicación se remite a las comunidades académicas, puesto que así se atienden la producción y difusión de conocimiento como dinámicas colectivas en las que los sujetos aprenden, interactúan y disponen reglas; al mismo tiempo, esta inclinación permite observar cómo los académicos incorporan normas de los contextos institucionales en los que se fundan las culturas a las que pertenecen.

Así pues, las argumentaciones incorporadas constituyen la vía de análisis elegida para armar los componentes de las culturas de formación, ya que se conjuntan elementos para atender la vida cotidiana de las comunidades, los aprendizajes en la formación, la autoridad científica de los académicos y las estrategias de producción y difusión de conocimiento.

### *Qué es la formación para la investigación y cuáles aspectos la integran*

De acuerdo con la bibliografía que se revisó respecto a lo que se ha utilizado para explicar la formación de investigadores, los aportes teóricos se pueden clasificar en tres rubros: las contribuciones que explican cuáles son las características deseables de quienes se preparan para el oficio, las que reflejan elementos de la estructura organizativa para el trabajo del aula y las que refieren la habilitación esperable de un investigador en función.

Además, en esta documentación sobre la formación de investigadores se aprecia que el avance más importante es el señalamiento de diferentes aspectos constituyentes de este fenómeno educativo y que, a ese respecto, la dimensión más discutida se refiere a los contenidos escolares sobre los que se forma.

También es notorio que hay ejes temáticos sobre los que se ha discutido más, por lo que hay situaciones sobre las que se conoce poco; por ejemplo, en este último caso están las dinámicas culturales que existen como base para los ejercicios profesionales en un ámbito específico.

Otra cuestión que se consideró en este acercamiento a los aspectos teóricos que fundamentan esta investigación consiste en que la bibliografía a la que se recurrió respecto a las nociones de la formación no es muy actualizada, ya que los argumentos se generaron en las dos décadas pasadas; en los años recientes se ha producido poco.

En principio, es necesario empezar por decir qué se ha entendido por formación, quiénes han hablado de este concepto, cómo se discute y qué se refleja en esas argumentaciones. A este respecto se encuentra que, en definitiva, la intención del término es aludir trayectorias profesionales y a aprendizajes que van más allá de los ejercicios que se desarrollan en un proceso escolarizado; por lo tanto, al incluir este concepto, las miradas de estudio se posan sobre las vivencias cotidianas en la profesión respecto a las determinaciones que los sujetos van tomando para definir qué harán en su trayectoria laboral y con qué recursos cuentan para estos propósitos.

Entonces, el término de la formación sugiere responsabilidades colectivas e individuales de los participantes puesto que, por una parte, los procesos educativos se constituyen a través de la reunión de un conjunto de sujetos que deciden qué temas, acciones y estrategias están mejor ubicadas en un proceso educativo para que un oficio sea aprendido; por otra parte, la formación de investigadores al relacio-

narse con trayectorias profesionales refiere que son los académicos quienes individualmente van tomando decisiones respecto a lo que es mejor hacer, lo que parece más confiable y lo que se necesita invertir para auto-determinarse laboralmente.

En ese sentido, se ubicaron ciertas certezas y dudas sobre los alcances y límites del término formación y su uso en estudios previos. En razón de lo anterior se aprecia que Barbier (1993) y Ferry (1997) coinciden en que el objetivo de las actividades de formación es raramente preciso y esto se debe a que el fenómeno ha sido insuficientemente estudiado.

De acuerdo con Barbier (1993), tal confusión teórica tiene su contrapeso en las prácticas, dado que en los ejercicios de formación es común que los sujetos tengan mayor convicción sobre lo que hacen cuando participan en un proceso; incluso, esto se puede notar en la multiplicidad de aplicaciones que existen, pese a que falta conocimiento profundo de los mecanismos de su funcionamiento.

En una visión menos halagüeña, Honoré (1980) señala que las dudas de índole teórica también permean las prácticas y esto se puede apreciar porque aún no es posible decir qué es y qué no es formación y, a lo sumo, se pueden expresar ciertas dudas y deseos que refieren una intención y una opción en la formación, por lo que la comprensión de este fenómeno aún está pendiente.

Por lo tanto, la falta de claridad acerca de lo que teóricamente se entiende como formación ha ocasionado que las diversas concepciones remitan a una variedad de prácticas que también crean dudas en cuanto a los modos en que se ha entendido la formación y a las distintas posibilidades que de estas comprensiones se derivan. Por esta razón, tanto teorías como prácticas relacionadas con la formación tienen ciertos vacíos de conocimiento.

Respecto a las maneras en que se utiliza la noción de formación, Ferry (1990) arguye que ésta se ha cargado de tantos equívocos, que uno de los retos es diferenciar claramente entre las nociones de formación y de enseñanza. De esta manera, según lo que señala este autor, se han buscado contribuciones que ilustren sobre los usos que se le han dado al concepto de formación y los elementos que lo constituyen.

Por una parte, el mismo Ferry (1990) apunta que la palabra formación es cada vez más usada para designar estados, funciones, situaciones, prácticas y a un sujeto que en el proceso condensa fragmentos particulares de la experiencia; por otra parte, Ducoing (2003) expresa que, en el campo de la educación, al término se le asigna una multiplicidad de acepciones, entre las cuales se refiere la adquisición de una aptitud o habilidad y la diferenciación del nivel de certificación alcanzado en el sistema educativo. A su vez, esta autora agrega que este término se usa para puntualizar las diferencias institucionales marcadas por una cultura, una ideología, un discurso o un *habitus*, según Bourdieu.

En consecuencia con las referencias anteriores, estos señalamientos orientan la atención a aspectos como las ideologías, los discursos, las instituciones, las funcio-

nes y la experiencia de los sujetos, a fin de atender situaciones que se integren a partir de tales referentes.

Asimismo, con la intención de acotar los alcances del término, es preciso señalar que hablar de preparación académica desde la enseñanza es expresar una dinámica centrada en las lecciones particulares en un salón de clase o, bien, el cumplimiento de un programa, de una sesión o de un curso escolar. En cambio, hablar de formación expresa intenciones de estudiar una trayectoria, una *identidad* profesional ligada a los aprendizajes de una profesión y, por lo tanto, su objetivo es producir *disposiciones* o prácticas culturales (Barbier, 1993; Ferry, 1997).

De acuerdo con lo señalado, el estudio de la formación comprende aspectos como las materias específicas sobre las que se centran los procesos, así como los procedimientos que se siguen para ese fin, los objetivos institucionales, la imagen que se tiene sobre el oficio para el cual se está preparando y las actividades cotidianas de los participantes.

De igual manera, es preciso agregar que las actividades de formación están altamente configuradas por sus prácticas evaluativas, puesto que como se refieren a los fines de una trayectoria profesional, también se aluden los mecanismos mediante los que se *califican* y *caracterizan* los desempeños y recursos inmiscuidos en estos procesos.

Debido a estos propósitos *indicativos* sobre los avances en la comprensión de una profesión, es probable que la evaluación constituya el momento más álgido de la formación, ya que para los implicados cobra especial relevancia ubicar los alcances de estas dinámicas, en contraste con las metas fijadas previamente.

Específicamente, las prácticas de evaluación en los contextos en los que se prepara a los investigadores se pueden notar cuando se juzga la experiencia en el oficio, se corrige el trabajo de los principiantes, se detectan los componentes implicados en una propuesta de investigación o se muestran los resultados de un proyecto. También los signos de estas valoraciones están presentes cuando se estima si un sujeto está preparado para hacer trabajo independiente y cuando se sopesa la capacidad individual, comunitaria e institucional para preparar para el oficio.

De acuerdo con Barbier (1993), la evaluación supone la aplicación de instrumentos de análisis del funcionamiento de una actividad o de un proceso de transformación; en la misma dirección, Ferry (1990) menciona que la formación se organiza con base en los resultados constatables y evaluables, con el objetivo de garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos y actuaciones.

Así mismo, estas presiones dejan ver que siempre habrá cierta variabilidad respecto a cómo se configuran los márgenes de libertad que se permiten sus actores en los procesos, los recursos dispuestos, las intenciones individuales y colectivas, los intereses invertidos y los esfuerzos particulares.

Como ejemplo de estas variaciones, Barbier (1993) señala que las prácticas de evaluación son relevantes en estos procesos porque contribuyen a aclarar el estatus de una acción de formación, ya que en los ejercicios de valoración académica perviven dos polos en un solo espacio ideológico, uno negativo organizado alrededor de las ideas de represión, sanción y control y uno positivo estructurado con base en las nociones de progreso, cambio, adaptación y racionalización.

Esta idea de la evaluación es ampliamente aplicable a la formación de investigadores, según lo que se ha venido expresando, ya que también la preparación puede ubicarse como una situación que incorpora las *maneras* en que los sujetos interactúan con otros para aprender conocimientos y los modos en que éstos son interpretados con base en las experiencias de sus participantes y de la institución en que se promueven. Además, otra de las variantes que configuran esta realidad educativa es que se designan *conocimientos* que son definidos y explicados desde distintos referentes, según los fines que se persiguen en sus múltiples aplicaciones.

Asimismo, y de acuerdo con lo que se ha referido en estas páginas, las maneras en que se argumenta sobre la formación de investigadores también implican la discusión del fenómeno desde diversas posiciones; entre éstas se ubicaron las siguientes: las que aluden a las diferencias que hay entre el trabajo *individual y social* para el aprendizaje del oficio; las que hacen énfasis en las disposiciones *psicológicas* para estos procesos, por ejemplo respecto a los deseos, los miedos, las angustias y las reacciones afectivas que se detonan en estas dinámicas; las que han apostado por el acercamiento a la *organización educativa* o lo que se podría reconocer a través de identificar los recursos disponibles, los métodos, los resultados y los objetivos institucionales; finalmente, una perspectiva que refiere *los artefactos culturales* que integran las reflexiones profesionales para este quehacer, como ya se anticipó.

Con base en los referentes anteriores, en el estudio de este fenómeno se considera como aspectos de análisis los roles de los participantes, sus funciones y fines en los procesos de formación; esto es, se atiende su estatus específico, sus modos de diálogo, la responsabilidad individual, las interacciones, acciones y el poder con el que cuentan.

La consideración de estos elementos sería coherente con el supuesto de que, en las interacciones de la formación, los sujetos pueden ser más activos o pasivos en su tarea de discutir el conocimiento necesario para el oficio, así como poseer distintos grados de experiencia y de apertura para negociar las estrategias para aproximarse al conocimiento; igualmente pueden asumir perspectivas divergentes sobre la capacidad de sus interlocutores y acerca de las prácticas de formación.

Al mismo tiempo, lo que no sería considerado en este análisis es la perspectiva que privilegia el estudio centrado sólo en los procesos escolarizados para el oficio, ya que al situar así el objeto de estudio se dejarían de lado los aprendizajes y experiencias que se dan en las circunstancias profesionales.

Por tanto, las percepciones y prácticas de la formación de investigadores que sí se incluyen pueden observarse entre sujetos, comunidades e instituciones, puesto que se presume que, en la medida en que se discute y se trabaja en conjunto, los sujetos adquieren modos semejantes, aunque no iguales, de apreciar una realidad socioeducativa; es así que en su quehacer van construyendo maneras particulares de trabajo y de organización.

Entonces, en la presente investigación, una cultura estaría constituida por procesos subjetivos organizados bajo la percepción de los colaboradores, condición que hace que una agrupación tenga experiencias diferentes de otras congregaciones, que se acredite un estatus común, un trayecto y una producción en la investigación y en la formación para el oficio. Los argumentos planteados se sintetizan en el esquema.

*Esquema 15*  
*Aspectos asociados al estudio de la formación de investigadores*



## *Las culturas de formación de investigadores*

Como en estas páginas se traen a cuenta aspectos para explicar la cultura como un eje central del presente estudio, se incorporaron argumentos que ayudan a identificar qué es, cómo se puede formular, qué se puede derivar de relacionar cultura y formación, qué autores pueden aportar en ese sentido, cómo han trabajado al respecto y qué de sus propuestas son compatibles con esta investigación y cuáles no.

Por tanto, se considera que los elementos que dan congruencia a una cultura de formación de investigadores están incrustados en el conocimiento de los sujetos sobre el oficio científico, en sus costumbres colectivas, en sus valores y creencias profesionales y en las tradiciones de trabajo profesional en las que participan.

De este manera, autores como Bourdieu (2000), Kuhn (1971), Merton (1998) y Kaplan (1964) tienen propuestas que se pueden aprovechar ampliamente en esta parte de la fundamentación teórica sobre la formación de investigadores, ya que su apuesta argumentativa se fundamenta en el reconocimiento de que estos ejercicios configuran un aprendizaje social que se genera en la interacción con los investigadores, por la atención a reglas para el ingreso y permanencia en el campo científico y por la competencia académica que postula a sus sujetos con base en el capital profesional desarrollado.

Además, en específico el trabajo de Bourdieu considera los conflictos de poder en el campo y las interacciones como determinantes de la vida colectiva (2000), lo que es aprovechado para centrar la atención en las circunstancias que revelan dichas condiciones y cómo constituyen los aprendizajes en el oficio.

Del lado de las diferencias con el trabajo de Bourdieu es preciso decir que su organización analítica de los campos científicos está centrada en las comunidades y las naciones y que hace diferencias entre las clases de personalidades profesionales, por lo que señala que unos son académicos y otros son políticos o administradores con distintas basas o capitales científicos (2003); en tanto, en esta investigación y dadas las condiciones actuales del oficio científico, los movimientos contextuales de los investigadores son considerados en tres escalas, internacional, nacional y local, por lo que *el campo científico* es visto como un conjunto de ámbitos que revelan tanto la competencia profesional, como los territorios de su influencia.

Otra consideración al respecto es que actualmente, con las maneras en que se ha dispuesto el concurso internacional del oficio y las actividades de los sujetos, sus aprendizajes no son meramente como académicos, puesto que son científicos que aprenden a negociar recursos de investigación, que administran tales inversiones, que dirigen organizaciones y que se asocian con otros grupos que tienen intereses y ejercicios de poder semejantes a los suyos, en contraste con la diferencia que señala Bourdieu entre las personalidades mencionadas.

En ese sentido, es preciso tener en cuenta tanto las disposiciones que incorporan los académicos (Bourdieu, 2003) como las variaciones de su incorporación (Lahire, 2005); por lo tanto, el trabajo de estos autores se considera complementario, haciendo a un lado la crítica del último sobre la incompleta propuesta del primero, como él mismo sugiere; en conjunto, sus trabajos aportan elementos para comprender lo que puede ser significativo para los sujetos, puesto que son los que, además de conocer las normas, los dictámenes y las inversiones de su oficio, le dan contenido a tales disposiciones.

Al mismo tiempo, y contrariamente a lo que se pudiera considerar, los supuestos de autores mencionados tienen mucho más en común; el mismo trabajo de Bourdieu, que ha servido para marcar la separación de tales propuestas, también deja ver su confluencia; por ejemplo, en lo que respecta al trabajo de Kuhn, Bourdieu señala que un elemento común en sus trabajos es la relación entre paradigma y cultura, puesto que “el paradigma es equivalente a una cultura y, por lo tanto, determina las cuestiones que pueden ser planteadas y las que quedan excluidas en la discusión” (2003:34).

De este modo, el concepto de cultura (o paradigma) puede ser un eje de interpretación sobre los consensos y disensos sobre ciertas actitudes y normas del oficio y, a la vez, sirve como base para revelar las participaciones individuales y las colectivas en un espacio contextual; incluso la fuerza interpretativa que aportan estos autores puede ser mayor si se considera que las convenciones o normas culturales se refieren tanto a los actos permitidos y acordados, como a los mecanismos sobre los cuales se produce conocimiento y se forma a otros sujetos.

Esta última aportación es otra razón para poner atención a los textos de Knorr (1998) puesto que, aunque es otra de las autoras que tiene desencuentros ideológicos con Bourdieu y que incluso han sido bien correspondidos por éste (2003), ambos confían en que la ciencia sea considerada como un artefacto social o cultural que devela las posiciones de conocimiento de sus productores y que refiere las convenciones contextuales de una comunidad.

Así mismo, tanto Merton (1998) como Bourdieu (2000) han trabajado sobre la descripción de los sistemas de premios y de relaciones que se establecen en un campo científico para reconocer o des-reconocer los méritos profesionales, por lo que cuando el primero expresa las coincidencias y divergencias que tiene con el segundo, menciona que prefiere sustituir *recognition* por capital simbólico; esto debido a que “el funcionalismo concibe el mundo como una comunidad que se ha dotado de instituciones justas y legítimas de regulación en las que no existen luchas o, por lo menos, no existen luchas respecto a los objetos por los que se pugna” (Bourdieu, 2003:28).

Entonces, en ambos casos se reconocen ciertas disposiciones científicas como fundantes del oficio; en sentido inverso, las diferencias están en que uno atiende con mayor énfasis el conflicto que el otro, tal como se puede notar al revisar el

trabajo de Merton (1998) donde se menciona el efecto Mateo como una manera de alertar sobre la falta de consenso, de equilibrio social y de estratificación que hay en los campos científicos.

De igual manera, Bourdieu (2003:33) precisa que retoma “el método de la *bibliometría* que desarrolló Merton para conseguir un índice sociológico del capital simbólico en el *homo academicus* (1984)” y este método se basa principalmente en ubicar las relaciones entre los investigadores a través de sus producciones.

Estos avances en la discusión de las relaciones entre investigadores y entre sus producciones pueden ser indicios relevantes de los concursos de los académicos tanto hacia adentro de sus comunidades como hacia afuera; y dado que en la actualidad, uno de los indicadores más representativos de la capacidad académica es la producción escrita y publicada en los medios científicos más prestigiados, en la formación, este dato tiene sentido cuando se considera qué se aprende para conseguir estos fines y cómo.

Igualmente, la cercanía del pensamiento de Kaplan (1964) con los autores anteriores consiste en que señala que toda comunidad científica tiene aspectos de control social, reglas y elementos de revisión que la diferencian de otras; por ende, los procesos en los que se forman los académicos cuentan con elementos de dicha índole y lo que se requiere es preguntarse cuáles son y cómo se pueden clasificar para explicarlos.

Entonces, a través de estas discusiones se ubicaron aspectos como los hábitos de trabajo académico, las negociaciones y la solicitud de requerimientos para que un investigador sea aceptado como principiante y como investigador consolidado; además, por medio de la lectura de dichas propuestas se integraron a este trabajo las concepciones de los investigadores respecto a las tareas de producción y difusión de conocimiento y de formación para el oficio.

Las propuestas de los autores radican en establecer pautas para sustentar un análisis sociológico, antropológico y cultural; con base en esto, sus argumentos pueden ser aprovechados para construir categorías analíticas sobre el objeto en cuestión. Por tanto, también se consideraron las referencias entre la compatibilidad que reflejan los estudios desde una perspectiva social y una cultural (Popkewitz *et al.*, 2003), la construcción de significados que representan tanto las nociones como las acciones de los sujetos (Geertz, 1987 y Tenorth, 2003) y las dinámicas colectivas e individuales que llevan a la formulación de símbolos culturales (Becher, 2001 y Lahire, 2005), entre otros aspectos y autores.

De esta manera, como ejercicio de comprensión sobre las culturas se identificaron algunas concepciones; en esa dirección, Mork *et al.* (2004) definen la cultura como un conjunto de valores, creencias y sentimientos que se expresan y transmiten con artefactos como mitos, símbolos, metáforas, rituales, los cuales son creados, heredados e interiorizados dentro de una comunidad de sujetos.

De este modo se puede inferir que los modos en que se hace trabajo científico crean imágenes del oficio a través de las cuales se disponen los valores y principios de la formación de investigadores en un contexto determinado; en consecuencia, las culturas de formación son modos de conocimiento que son reflejados en las prácticas del oficio, por lo que pueden ser reproducidos o transformados en esas prácticas y lo que los sujetos aprenden son los significados intersubjetivos que son integrados en cierta tradición de investigación.

En un sentido semejante al que Mork *et al.* le otorgan a la cultura, Chehaybar y Amador (2003) la asumen como el conjunto de significados, expectativas, comportamientos compartidos por una comunidad determinada, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Por lo tanto, señalan que una cultura es el resultado de una construcción contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo y se expresan en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos que rodean la vida intelectual y colectiva de una comunidad.

Al respecto, Beillerot (1998) y Ferry (1990) mencionan condiciones de los procesos de formación que son coincidentes con la perspectiva cultural referida; aseguran que mediante sus dinámicas se aprenden creencias e ideologías a través de interacciones, de la integración a comunidades, de pertenencia a una clase y, para esto, se suponen ciertos requisitos sociales como experiencia, modelos y sanciones que orientan y estructuran los procesos.

Igualmente, se aprecia que el desarrollo de la capacidad para el trabajo independiente de un sujeto y las nociones que se aprenden al respecto están asociadas a una cultura en particular, ya que los investigadores que componen una comunidad organizan distintas significaciones sobre el oficio y crean cierto consenso sobre el que se produce conocimiento y se forma a los herederos de esa interpretación colectiva.

Después de estas precisiones surge la pregunta respecto a cuáles son las huellas que pueden reflejar tales consensos y apropiaciones colectivas y cómo se detectan; en ese sentido, Wallerstein (2001) expresa que la cultura se entiende como un conjunto de premisas y prácticas compartidas subconscientemente, de modo que rara vez están sujetas a debate. En consecuencia con lo que dice este autor, el trabajo de interpretación del presente estudio pretendió identificar estas premisas y hacerlas explícitas.

Además se tendría que las culturas de formación están relacionadas con la ubicación de tradiciones de producción y difusión de conocimiento y, específicamente, con los capitales académicos que las fundan y las diferencian de otras; al respecto Geertz (1989) expresa que en la discusión científica importa quién habla, ya que hay logros distintos entre los científicos; por una parte hay sujetos que se encuentran ligados a libros y a artículos; por otra hay quienes se relacionan con sistemas

de pensamiento que no sólo producen un trabajo importante, sino que además van diseñando la construcción de la identidad textual de un área o de la disciplina misma, de esta manera refieren en torno a qué se discute y de qué modo y establecen los términos discursivos en los que otros se moverán después.

Esta afirmación tuvo repercusiones importantes para el presente estudio, ya que en las comunidades se buscaron las tradiciones de formación que se han ido desarrollando, por ejemplo, cuáles son sus fundamentos y cuáles las dinámicas que las fueron movilizandando e instalando en las memorias colectivas.

Así pues, se considera que la formación para la investigación estimula a los aspirantes al oficio a transitar largos trayectos por las estructuras investigativas que han dejado rastro, es decir, a través de las condiciones que, de acuerdo con Wallerstein (2004) y Bourdieu (*et al.*, 1975), terminan por definir los problemas relevantes, las metodologías y técnicas de estudio más eficientes y las cuotas de entrada para asegurar que los que ingresan sean sólo aquéllos que comprenderán y seguirán los valores sociales de estas comunidades.

De esta manera, es preciso incorporar las decisiones de los sujetos como responsables de su constitución profesional, aquellas acciones que les permitirían buscar situaciones que favorecen su entendimiento, relacionarse con otros con los que pueda discutir temas de interés, decidir el tiempo y el trabajo necesario para decodificar las reglas trascendentes del oficio, así como evaluar y determinar el costo de las acciones que emprenden, incluyendo entre estos balances su estatus marital, familiar y su experiencia en el área.

Por lo tanto, al estudiar la formación de investigadores se pueden apreciar al menos tres dimensiones relacionadas con estos procesos; por una parte está lo que hacen los académicos para constituirse a sí mismos, por lo que se observan ciertos rasgos de las trayectorias de los académicos, sus creencias, sus acciones y sus valoraciones respecto al oficio.

Por otra parte cuentan las apreciaciones sobre cómo se va acordando con otros sobre los aspectos de aprendizaje y ejercicio que implica este quehacer, de modo que se desarrollan consensos y disensos sobre lo que es importante en un espacio contextual e histórico para aprender el oficio y para producir y difundir conocimiento.

Igualmente, como una tercera condición explicativa de estos procesos se aprecian esos acuerdos para ubicar los legados fundacionales que se producen en estas dinámicas, los conocimientos, la infraestructura, las posibilidades y las acciones con las que se transmitirá la herencia cultural de una comunidad a los interesados en el oficio.

En refuerzo de lo anterior, Listón y Zeichner (1997) mencionan que se aprende el oficio basándose en la costumbre, el hábito y la tradición, en un proceso que es semiinconsciente y que conecta la biografía individual con la tradición colectiva.

Esto implica que al referir las culturas de formación sea preciso preguntarse qué es lo que aprenden los académicos en su profesión, cuáles son los conocimientos que

dan sentido a sus producciones, cuáles los ejercicios en los que se inscriben para lograr estas comprensiones y cuáles los rituales que son usuales durante estos procesos.

En abono a lo anterior, Bourdieu *et al.* (1995) mencionan que un buen indicador del lugar que ocupa un investigador en su disciplina es la altura de la idea que tiene con respecto a lo que necesita saber para estar al nivel del acervo propio de su especialidad.

Por tanto, es posible establecer una relación entre el saber de un académico y su posición, puesto que a partir de esta vinculación se tendría una idea de lo que sabe quien está ubicado en una comunidad con gran prestigio en la investigación o, bien, el que le corresponde a quien ha cumplido con esmero los rituales de acreditación académica que se exigen en el oficio.

Aunque también habría que decir que, de acuerdo con las diversas situaciones que se presentan en el estado de conocimiento de esta investigación, la correspondencia entre el empleo y la formación se desdibuja cada vez más, por lo que las excepciones a esta predicción pueden ser cada vez más recurrentes y, por ende, se desvirtúa la correlación que podría develar rasgos de la formación a través de la ubicación profesional y viceversa; entonces, la aplicación de esta aportación estaría acompañada de otras condiciones contextuales de la investigación, a la vez que se haría referencia a rasgos de las trayectorias profesionales para revisar la compatibilidad entre formación y ubicación laboral.

Además, vale recordar que los aprendizajes inmersos en las trayectorias profesionales están comúnmente incrustados en las costumbres colectivas, por lo que un individuo en formación requiere acercarse a los contextos en que se gestan para comprender las normas escritas sobre el oficio y a aquéllas que sólo son reveladas a través de las prácticas, pues son construidas en la vida cotidiana.

En concordancia con la perspectiva de este estudio, Bourdieu (1997) refiere que el *habitus* es un principio estructurante y clasificador que, para enseñarlo, hay que haberlo interiorizado a través de la experiencia; por eso se aprende el oficio a partir de los aciertos y errores y ese proceso se evidencia mostrando los principios de construcción de conocimiento.

Entonces, una de las estrategias viables para revelar la incorporación de reglas de la investigación consiste en describir las características esperables de sus actores; por ejemplo, entre éstas se encuentra que se necesita que la producción de conocimiento sea original y esto implica que el trabajo se publique antes de que otros lo comenten.

A este respecto, Becher (2001) señala que para cada norma instituida existe una contra-norma y ésta dispone una línea de acción diametralmente opuesta; en este caso están los resultados de investigación que tendrían que ser publicados y comentados con quienes estuvieran interesados; sin embargo, muchos de éstos se mantienen en secreto durante algún tiempo a fin de no dar una pista a otros cien-

tíficos que pudieran utilizarlos para adelantarse; esto porque cuando se tiene la noción de que la reputación científica se basa en la propiedad intelectual, se hacen grandes esfuerzos por salvaguardar la autoría y se pide como cuota del préstamo intelectual la cita de la fuente.

Además, si entre los aspectos observables de la interiorización del oficio se enuncia la capacidad para hacer trabajo independiente y en equipo, habría que explorar qué rasgos de la personalidad de los sujetos los movilizan hacia esta finalidad y es de suponer que entre éstos cuenten la disciplina, la dedicación y las relaciones entre las inversiones profesionales y las ambiciones personales.

De acuerdo con lo referido, la siguiente tabla señala algunos de los aprendizajes que podrían develar la capacidad en el oficio.

*Cuadro 8*  
*Aprendizajes de los investigadores*

Individuales	Colectivos	Negociaciones
Conocer los estándares para presentar una propuesta de investigación	Crear relaciones de cooperación con otros investigadores para publicar	Reconocer las jerarquías en la comunidad
Aprender el oficio con un investigador con amplia experiencia	Asistir y participar en seminarios de investigación	Atender el orden jerárquico de la comunidad
Conocer los estándares para presentar una propuesta de investigación para recibir financiamiento	Hacer negociaciones para el financiamiento y la publicación	el financiamiento y la publicación
Tener compromiso personal con el trabajo	Hacer negociaciones para ingresar y formarse en una comunidad Conocer las negociaciones para ser considerado como investigador Comunicar los resultados de una investigación	Respetar las reglas instituidas en la comunidad
Observar cómo le hacen otros para desarrollar su trabajo	Ser flexible para buscar y escuchar interlocutores	
Lograr la independencia intelectual para el trabajo		Relacionarse con los líderes de la comunidad
Dominar las prácticas del oficio con base en los estándares de la disciplina	Ubicar la estructura de las relaciones entre los investigadores	Reconocer la autoridad científica (el poder y saber) de los miembros
Reconocer los requerimientos para ser investigador	Ser parte de comités tutoriales y de evaluadores	Hacer alianzas con otros investigadores

Igualmente es necesario considerar que, en los procesos de formación, el estatus de los participantes impacta las relaciones con otros, puesto que prepararse con investigadores con cierto reconocimiento favorece al que inicia en el oficio; al contrario también sucede, quienes preparan a un investigador que tiene méritos importantes se favorecen de dicha imagen.

De esta manera, las solicitudes para ingresar a espacios laborales siempre están bien acompañadas de las recomendaciones de los investigadores que forman. En ese mismo sentido, si el trabajo de investigación que produce un sujeto que inicia es trascendente y deriva en distintas publicaciones reconocidas, dicha caracterización abonaría crédito a los que lo formaron, puesto que podrán señalar que esto es un acierto de lo que se aprendió y con quiénes; esto dará ventajas a los participantes en los procesos de evaluación.

Por su parte, Merton (1998) señala que un agente impulsor de la construcción de colegios invisibles y de trayectorias exitosas es la influencia cosmopolita de los formadores, ya que la resonancia que se produce por ese hecho puede ayudar a un principiante a vincularle con las redes sociales que suministran contextos significativos.

De este modo, la experiencia y el estatus de los sujetos pueden revelar partes centrales de las trayectorias académicas, de las posiciones que han guardado en el campo y de las producciones reconocidas como de calidad, condiciones que a la vez reflejan sus capitales y los resultados de sus esfuerzos.

En ese sentido, Becher (2001) asegura que la influencia de un formador puede incidir en la inserción laboral de un principiante pero no más allá, ya que la importancia de trabajar bajo la protección de un director o consejero prestigioso (patronage) podría ser útil para obtener el primer cargo, pero de ahí en adelante cada investigador es juzgado por sus propios méritos.

Conjuntamente en estos procesos tiene lugar una dinámica subjetiva que moviliza las necesidades de reconocimiento de los participantes, puesto que cada sujeto espera ser reconocido por los otros y así reconocerse a sí mismo; a este respecto, Filloux (1996) menciona que ser reconocido por el formador es un elemento fundamental del proceso, pues constituye parte de una lucha por un lugar que se gesta en las fantasías que uno tiene de lo que es el otro, a partir de interpretar si uno está perseguido por el otro o, bien, si no lo está o si lo que se ha realizado tiene un valor importante para los demás.

Además, sobre este asunto Lahire (2005) señala que las disposiciones que se incorporan tienen sentido cuando son comunicadas e intercambiadas entre los sujetos y sobre todo cuando representan algo valioso para quienes las toman en cuenta.

En esa vertiente que enlaza el reconocimiento personal con el social se produce la percepción respecto al desempeño de los investigadores, las representaciones o imaginarios del oficio, de sus responsabilidades, de sus alcances, de la valoración sobre el trabajo producido y del lugar que se cree ocupar en esas relaciones.

Es así que los propósitos propios y los adoptados se ven orientados por la competencia entre los investigadores, por el interés de ocupar un lugar en la escala colectiva de una comunidad, así como por demostrar mediante tales acciones que se conocen las dinámicas para el reconocimiento y se usan para el beneficio profesional.

Para Honoré (1980), la discusión de los ejercicios de formación está claramente orientada por la percepción de sus sujetos, por la relación que construyen respecto a lo que hacen los otros y la representación del valor de lo realizado.

Estas percepciones resultan relevantes en el trabajo que se construyó porque, además de que se vinculan con las culturas de formación para la investigación, se interpreta que las tradiciones correspondientes se fundan en los significados que los sujetos atribuyen a los objetos, objetivos y sujetos con los que trabajan y en las dinámicas en que se moviliza el poder y el saber de los otros.

Esta significación de los sujetos en las actividades de formación orienta sus tareas, puesto que la reflexión está presente en todo el proceso y se realiza sobre los materiales, los contenidos, las estrategias y sobre el lugar que se cree ocupar en la comunidad en la que se trabaja y se aprende el oficio.

Así mismo, se encuentra que distintos trabajos han tocado el tema de la personalidad profesional de los investigadores; estas aportaciones expresan lo que podría esperarse al término de un proceso de formación y representan las cualidades asociadas al estatus de un investigador; en esas argumentaciones resalta la insistencia de que se separen o diferencien las características representativas del campo científico y las que no lo son, para establecer con más agilidad quiénes están en la competencia y con qué herramientas participan.

En ese sentido existe un fuerte rechazo al hecho de que sean los administrativos de las universidades quienes determinen qué debe hacer un investigador y cómo; no obstante que en la práctica algo de esto ocurra, se espera que las labores académicas sean definidas por y en mismos académicos.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el sustento del estatus de un investigador sería el capital científico o simbólico, el cual depende de sus diferentes factores diferenciales de éxito y puede asegurar una ventaja en la competencia, ya que el control de una parte de capital confiere un poder sobre el campo y sobre los agentes más desprovistos, por ejemplo, sobre el derecho de admisión y la distribución de posibilidades de beneficio.

Por tanto, la posibilidad de hablar sobre quiénes son los investigadores y qué se espera que hagan también deriva en la diferenciación de estos sujetos y de su trabajo puesto que, a partir de esa distinción, se puede notar la experiencia de los investigadores.

De acuerdo con lo expresado, el trabajo individual afecta el de la comunidad y el avance individual se basa en la capacidad colectiva, en las recomendaciones y los

estímulos de esas asociaciones; igualmente, para que las recomendaciones se den es necesario que se hagan ciertos juicios de la calidad intelectual de los miembros.

En consecuencia, se deduce que el principiante que transita por la pasarela de la formación se juega más que su propia modelación profesional, puesto que participa en una dinámica que lo irá situando como parte de una clase científica que tiene ciertas oportunidades y limitaciones y que le exigirá la demostración de su competencia académica como requisito de ingreso y permanencia al campo.

De acuerdo con Bourdieu (1997), cuando se entra en la competencia por el conocimiento dominante se hace un cálculo tanto de los beneficios que se obtendrán como del riesgo que se asume al considerar la posición actual que se tiene, las estrategias razonables de inversión y de desinversión.

En esa perspectiva de análisis, el principiante es evaluado y admitido en la comunidad en la que ingresa y, a la vez que va conociendo las reglas de trabajo, asume su posición con base en su experiencia y la de los investigadores de la agrupación que lo recibe.

Con seguridad, esas luchas por mejorar el estatus operan entre los miembros de la comunidad y entre ésta y otras asociaciones; por lo tanto, es posible que así se vayan limitando o ampliando las posibilidades de relación de los sujetos, la elección de temas de trabajo, las recomendaciones sobre con quiénes es mejor acudir para recibir consejos y con cuáles no se deberían tener intercambios.

Además, los principiantes tendrían que entrar en el juego, ubicar a los dominantes y a sus estrategias y observar las reglas de convivencia y de trabajo. Igualmente, se interpreta que si bien los principiantes tendrían que ingresar al contexto de las luchas científicas y demostrar que tienen conocimiento y capacidad para mantenerse en ese medio, estos sujetos han pasado por uno de los procesos de restricción más importantes que dan entrada a un campo científico y a sus comunidades, la selección de los aspirantes.

Lo más probable es que, en estos procesos, los que inician guarden una postura de sumisión y se dispongan a negociar las condiciones de su aceptación, aunque también es de esperar que los niveles de variación de esa sumisión sean muy amplios.

Becher (2001) argumenta que incluso el costo de esta inserción puede rebasar los límites de la autoría intelectual del trabajo de un principiante, ya que podría implicar la renuncia a una parte de la producción individual cuando el formador solicita que se publique con su firma y que el principiante no aparezca o que se atribuya una participación secundaria.

Entonces, el investigador que forma impone una de las cuotas de tal aprendizaje y si se observa la lógica que sostiene estas dinámicas, se podría aventurar que dado que la ayuda del investigador puede ir desde sugerirle al principiante qué investigar y cómo, hasta una recomendación laboral, es probable que por esa

inversión el primero considere que solicitar una parte del reconocimiento y/o de la producción es algo justo.

Incluso, el autor referido señala que existen ciertas disciplinas o especialidades donde rutinariamente se espera que cuando un principiante publique, el trabajo lleve el nombre del formador, por lo que las opiniones de los académicos al respecto van desde la censura por considerarse como la imposición del diezmo, hasta quienes lo ven como una asociación que favorece al principiante porque se le permite publicar con un autor más prestigiado.

Además, la autorización para discutir las reglas de ingreso a una comunidad queda fuera del alcance de los que inician en el campo por su bajo estatus e incluso su rebelión podría costarles el ingreso; por esto, lo más seguro es que acepten las normas previamente impuestas, se sigan los indicativos que marque la agrupación y así se tenga acceso a las convenciones de la disciplina.

Podría ser que más tarde, cuando éstos demuestren su competencia y entiendan mejor las reglas de la autoridad científica, tengan más posibilidades de ser escuchados y de opinar sobre el orden construido. Un ejemplo de estas dinámicas es lo que sucede con los principiantes cuando asisten a seminarios de investigación que tienen una tradición instituida, ya que los valores implícitos se pueden observar en el desarrollo de las sesiones, quiénes opinan, cómo lo hacen y quiénes autorizan o desautorizan los discursos.

En esta apreciación del estatus de los investigadores resulta relevante la aseveración de Mills (1961) respecto a que, en los procesos de formación, el principiante tendría que rodearse de personas con experiencia en el trabajo y atender su autonomía moral y política, ya que, según lo que dice este autor, los valores y hábitos de trabajo de los sujetos desarrollan culturas específicas y transforman la vida profesional de los participantes de acuerdo con los potenciales aprendizajes y las posibilidades de participación en las comunidades.

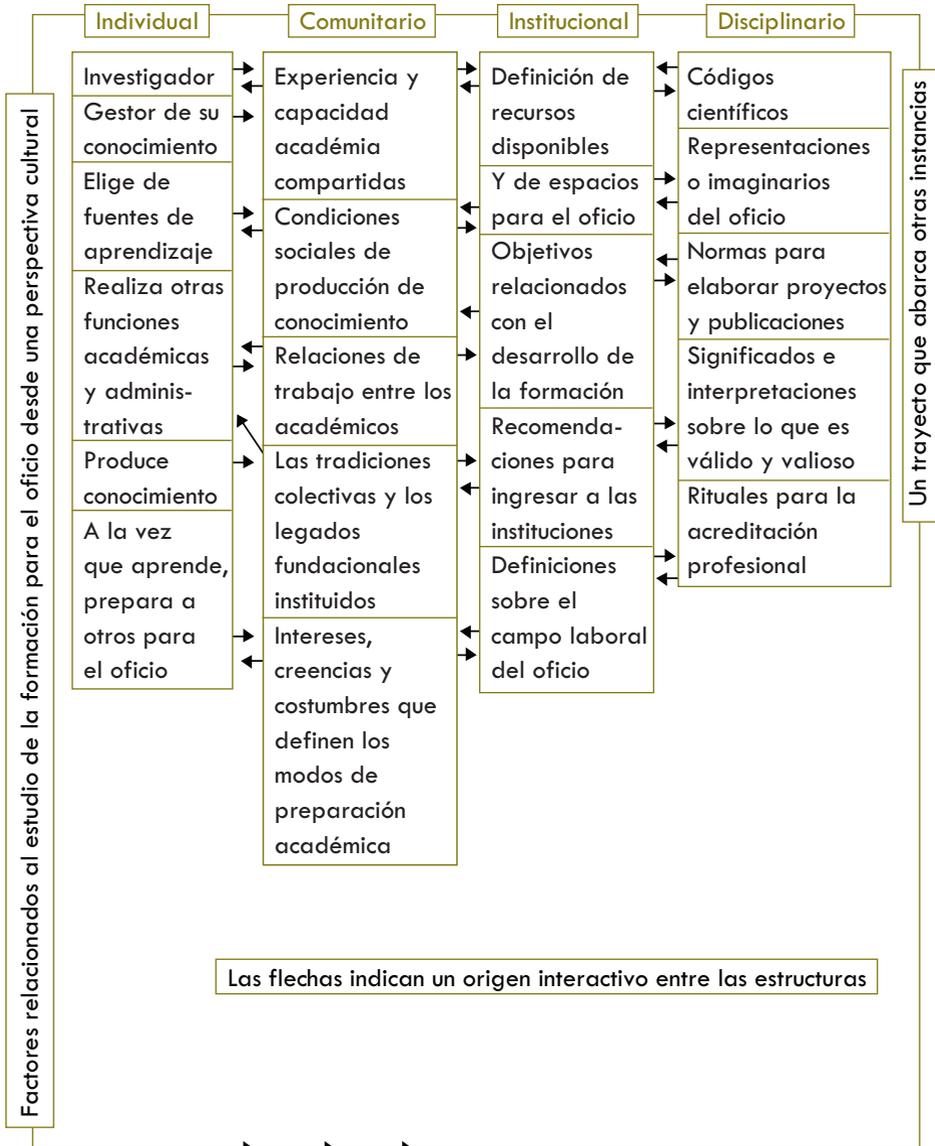
De este modo, los costos por ingresar y permanecer en una comunidad también se vinculan con el capital científico circulante y con las exigencias para mantener un estatus en el campo de conocimiento; así mismo, las relaciones de trabajo derivarían en lo exigible y lo alcanzable en términos de modelación del principiante y de los compromisos de orientación de los investigadores que se responsabilizan del proceso.

Es así que una cultura de formación perfila a sus sujetos hacia ciertas concepciones del oficio y a una adecuación de sus prácticas, dado que las significaciones del oficio se construyen en la formación y a través de las experiencias de trabajo o de desempeño profesional.

El siguiente esquema es una síntesis de los elementos referidos; además, muestra una relación entre lo individual, lo comunitario, lo disciplinar y lo institucional, como vertientes de construcción de las culturas de formación de investigadores. El

esquema 16 deja ver que aun cuando hay una serie de aspectos que describen el objeto en cuestión, algunos de éstos tendrían que considerarse como las principales vías de explicación.

Esquema 16



## *Las comunidades académicas*

Cuáles son las ganancias interpretativas que se obtienen si se relaciona el estudio de la formación de investigadores con las comunidades académicas; la respuesta se encuentra al observar que, a través de tal vinculación, se caracterizan las culturas correspondientes a partir de las condiciones contextuales, históricas y de interacción para el oficio.

De esta manera, el acercamiento por medio de estos tres pilares interdependientes complementan el conjunto analítico sobre el que se fundamenta el objeto de investigación, ya que dirigen la atención hacia las particularidades de cada colectividad.

Dadas estas precisiones, lo que se hizo en estas páginas fue identificar los orígenes conceptuales de las comunidades, las prácticas comunes y colectivas que se desarrollan; con base en esto se formularon relaciones entre éstas, la formación y las culturas.

En razón de lo anterior, la cuestión que surge es qué significa el término comunidad, qué designa y cómo se usa; a este respecto se encontró que su uso refiere una organización colectiva en la que los miembros se unen para participar con base en ciertos objetivos comunes, reglas y costumbres.

Por lo tanto, tales cualidades de una comunidad tienen una estrecha relación con la manera en que se han descrito las culturas y los procesos de formación, puesto que coinciden con los principios que dan cabida a los aprendizajes del oficio y con los ejes constitutivos de una trayectoria profesional.

Además, estas características también dan cuenta de que los aprendizajes profesionales, las trayectorias y las culturas se relacionan con la constitución de identidades laborales y con los propósitos que un conjunto de sujetos se han planteado a partir de su convivencia espacio-temporal.

Es así que se puede asegurar que cada comunidad académica tiene una cultura propia, un modo de actuar que la diferencia de otras respecto a la producción de conocimiento y a la formación para el oficio. A este respecto, Martínez y Dávila (1998) refieren que los componentes de una cultura son patrones incrustados en el comportamiento colectivo, que son supuestos compartidos entre los miembros con respecto al trabajo, por lo que incluyen artefactos como los mitos sobre ciertos personajes o sucesos magnificados.

En coincidencia con lo anterior, Knorr (1998) y Mork et al. (2004) mencionan que los sujetos de una comunidad crean una visión más o menos consensuada respecto a su trabajo y a los valores que lo sustentan y es esto lo que les permite mantenerse unidos y relacionarse pese a sus diferencias.

Como el eje central de esta investigación era describir los aprendizajes sobre el oficio, lo que se hizo fue buscar los valores que mantienen unidos a los académicos;

por tanto, las interrogantes para configurar el análisis consistieron en ubicar los intereses profesionales, los personajes de las narraciones comunitarias y las circunstancias más significativas para seguir invirtiendo esfuerzos y trabajo en una agrupación después de estar ahí más de dos décadas, como ocurre con la mayoría de los entrevistados.

Además, como parte de las aportaciones de los estudios consultados, Becher (2001) menciona que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas están estrechamente ligados a las características estructurales de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas.

Entonces, las caracterizaciones comunitarias de esta investigación incluyeron las razones que los académicos tienen para vincularse con otros dentro y fuera de sus comunidades y para desarrollar movimientos contextuales en esas mismas latitudes.

Incluso se observó que estas interpretaciones son igualmente factibles cuando son valoradas las trayectorias individuales, debido a que el estatus de los académicos crea una estructura diferenciada dentro y fuera de la agrupación y, en esas distinciones, cada sujeto es revelado con cierto poder y saber. Es así que a través de esta dinámica se ubican acciones comunes y diferentes entre los investigadores, lo que representa una de las premisas de trabajar con la noción de cultura.

En correspondencia con la idea referida, el análisis de las comunidades académicas obligó a revisar aspectos de lo científico, lo colectivo y sus determinaciones. En esa dirección, Bourdieu (1997) señala que llega a ser tal la instauración de la competencia y el reconocimiento de verdades dominantes en el campo, que resulta complejo distinguir intereses individuales en una comunidad, ya que lo que le interesa a uno le interesa a otro; por este medio se instaura la legitimidad de los productores de este espacio colectivo.

Entonces, se deduce que ciertas normas y convenciones sobre el oficio son una de las propiedades intrínsecas en una comunidad y, por ende, se tienen estrategias instituidas para fijar tales regulaciones; a la vez, éstas se respaldan en las tradiciones de su elaboración y en las culturas de formación de los sucesores del oficio colectivo. Por consiguiente, para explicar las dinámicas de una comunidad científica que comparte una cultura o un paradigma que le da cohesión, se identificaron tanto las características específicas del trabajo de los sujetos que la integran, como sus coincidencias para orientar dichas actividades.

### *La producción de conocimiento*

De acuerdo con las investigaciones señaladas en este trabajo, la formación del oficio implica que los sujetos transiten por amplios trayectos, desde los primeros ejerci-

cios para hacer una tesis en licenciatura, hasta la inserción en un doctorado y en contextos de prácticas científicas.

Las reflexiones sobre esta aculturación y suficiencia académica traen consigo la discusión respecto a las diferentes posiciones que se ocupan en la profesión, en específico sobre las menciones acerca de quiénes pueden decirse o no investigadores y quién tiene autoridad para opinar al respecto; a la vez, se puede observar quiénes se encargan de tal función en una comunidad.

Incluso este asunto es más complejo si se recuerda que tales definiciones están acompañadas de los conflictos por el poder existente en un espacio contextual y por el aprovechamiento de las ganancias que tiene estar en una posición reconocida en el oficio o, bien, al tener el poder para decir quién es quién y las razones de dicha validación; en sentido estricto, estas listas que incluyen y excluyen participantes se basan en la capacidad para desempeñar el oficio y para producir conocimiento.

Así mismo, estas bases para la producción de conocimiento crean diferencias en el trabajo de los investigadores de una comunidad y en los modos en que se distribuyen las tareas, ya que independientemente del rango que tengan los investigadores, el capital científico acumulado también les sirve como base para negociar sus prioridades y las de los demás.

Al respecto, Becher (2001) señala que los modos de organización de la vida profesional de las comunidades de académicos están íntimamente relacionados con las tareas intelectuales que desempeñan. Es así que la organización para la producción de conocimiento también incluye los requisitos específicos para el ingreso y permanencia en un espacio contextual con base en la imagen colectiva que sustenta el trabajo deseable y el permitido.

De hecho, para Kuhn (1971), el término paradigma, que como se refirió antes es muy semejante al de cultura, denota la manera concreta en que en una comunidad se solucionan problemas científicos; este elemento hace las veces de modelo o ejemplo y desde su práctica se establece una tradición de investigación.

En congruencia con lo anterior, las bases para la producción de conocimiento tienen una dimensión colectiva precisa, ya que a la vez que se van señalando las condiciones necesarias, se determinan los requisitos mínimos, los roles de trabajo y las representaciones oficiales de la comunidad. Del mismo modo, se decantan las afinidades, las luchas entre los investigadores y la competencia por la distinción; también en estas definiciones se van constituyendo ciertas huellas sobre los premios y sanciones.

Todas estas acciones pueden estar más o menos explícitas en las comunidades pero también pueden ser una costumbre que se revela en el quehacer cotidiano y, si bien sus integrantes las podrían enunciar, no las han formalizado completamente.

Kaplan (1964) argumenta que los alcances del trabajo de una comunidad científica dependerán de los valores que prevalezcan en ella. De este modo, para explicar

la formación para el oficio se deben describir las relaciones en el contexto en que ocurren, las regulaciones que aglutinan a los sujetos y las determinantes para el trabajo, por ejemplo, las líneas de investigación que se siguen, las maneras de organizar subgrupos de investigación, la discusión y revisión de avances de investigación, el tiempo dedicado a las actividades científicas y a otras de diferente índole.

Conjuntamente, Merton (1998) observa que la estratificación de la academia, los sistemas de premios, la distribución de recursos y la selección social operan de tal modo que crean y mantienen una estructura de clases en la ciencia, al producir en los científicos una distribución estratificada de oportunidades para promover su función como investigadores; en consecuencia, los méritos acumulativos favorecen estimulando a los que más tienen y le quitan al que no tiene nada que ofrecer, por lo que se produce un acceso diferenciado a la estructura de oportunidades; tal situación se conoce como el efecto Mateo.

Obviamente, el escrutinio de las trayectorias de los académicos asociados implica ubicar la capacidad profesional o la posesión de ciertos capitales científicos; sin embargo, desde antes se hacía notar que en estos procesos participan administrativos, directivos y docentes que no son reconocidos por sus producciones en el oficio; por estas circunstancias resultó relevante ubicar las comunidades de acuerdo con las cualidades de los sujetos en este quehacer y las tradiciones instituidas en tales espacios.

En ese sentido, el ingreso a una comunidad académica también constituye uno de los premios del campo científico pues, en la necesidad de los sujetos de incorporarse a los procesos de formación y en buscar un espacio laboral, se producirían las primeras motivaciones de la competencia académica.

De este modo, los académicos sin formación y sin empleo buscarían espacio en una agrupación, mientras que los que ya se han ubicado lucharían por figurar en un contexto y/o en un lugar que signifique mayor reconocimiento y mejor remuneración o, bien, el avance en la escala de la organización de su agrupación.

Las relaciones en las comunidades permitieron reconocer distintas estrategias para la promoción individual; por ejemplo, su discusión sobre lo que se ha hecho y los proyectos que se tienen en mente representarían una especie de búsqueda por el ingreso, la permanencia y la promoción en sus comunidades y, a la vez, irían propiciando cierta organización para el trabajo.

Bourdieu (2003) argumenta que el sistema de recompensas de la ciencia (*the reward system of science*), o el premio del crédito científico, no es el dinero, sino las distinciones garantizadas por la valoración de los colegas, la reputación, los empleos y la participación en sociedades.

Aunque, de acuerdo con lo que se ha observado en el campo en la presente investigación, parecen igualmente importantes la reputación y la remuneración económica que se consigue con los desempeños en el oficio; incluso estas necesida-

des son mayores en quienes permanecen hasta más de una década en posiciones laborales *provisionales*, es decir, sin contratos laborales permanentes, con sueldos raquíuticos y con la esperanza de ocupar un escaño más seguro en los esquemas de su organización laboral.

Tal vez esta posición de análisis de Bourdieu es más fácilmente aplicable en las trayectorias de académicos que tienen solventada su situación laboral, puesto que se preocupan menos por figurar en la escala institucional; sin embargo, también se tiene en cuenta que, en la actualidad, los concursos del oficio están fuertemente ligados a los salarios y los estímulos económicos según el cumplimiento de las normas oficiales de este quehacer.

En abono a la caracterización necesaria para la producción de conocimiento en una comunidad, Guzmán (1998) refiere que los centros de investigación del país pueden ser diferenciados por factores como los que siguen: el contexto, ya que deja ver las condiciones organizativas y materiales de los lugares donde se realizan estos procesos, los sujetos y sus peculiaridades académicas y los proyectos que se desarrollan y materializan dentro de un ámbito institucional.

Estas aseveraciones dirigieron el trabajo empírico a la identificación de la pertenencia de equis sujetos a comités de evaluación para el financiamiento y la publicación, la inscripción a asociaciones científicas y a organismos acreditadores, y la asociación con otros investigadores o comunidades; de este modo se valoran los rasgos profesionales en las instituciones y fuera de ellas.

Según Bourdieu (2003), esta estructura de producción también podría reflejar el estatus social asociado a una comunidad de investigadores y explicar en el interior de ésta algunos aspectos de la herencia política y académica que reciben los investigadores.

De acuerdo con lo señalado, las culturas de formación de investigadores son mejor explicadas a través de comunidades de investigadores con un alto capital simbólico, puesto que éstas representan los contextos que tienen más fundamentos para explicar su operación, en los que se desarrollan ejercicios articulados a las reglas no explícitas del campo, en las que se conocen y retoman sus tradiciones y donde éstas se heredan a sus participantes.

Obvia decir que, además de la diferenciación que se produce entre comunidades académicas, también existen rasgos que distinguen las trayectorias de los académicos y por eso es posible considerarlos en esas dos vertientes, asociados a una agrupación y como sujetos con sus distintas historias de aprendizaje y de producción de conocimiento.

De acuerdo con los argumentos planteados, la formación incluye el aprendizaje de mecanismos para participar en la lucha científica, la cual es mediada por factores que a veces no son tan evidentes y que resultan de las prácticas y de las costumbres colectivas de los investigadores que marcan las pautas de esta prepa-

ración. Independientemente de los mecanismos legitimantes de la producción de conocimiento o de sus poseedores principales, se considera que todos los sujetos en interacción y sus ejercicios desarrollan una dinámica específica en el trabajo y una cultura de formación de investigadores.

A este respecto, Bourdieu (1990) señala que una comunidad existe mientras se invierte en ella, cuando hay quienes comprometen sus recursos y persiguen lo que se apuesta; en estas relaciones, la sociedad científica justifica y da razones de existir a los sujetos y a sus actos.

Además, de acuerdo con Ferry (1997), aun cuando haya aspectos externos a las comunidades que las van ordenando, la vena principal que desarrolla una tradición de trabajo se ubica en el interior de una agrupación y es una constitución social y no individual; es decir, una comunidad es una totalidad que no se reduce a la suma de sus elementos, ya que tiene una duración, una función y una vida propia que no se confunde con la de sus miembros.

Así mismo, el análisis de las comunidades se enriqueció al considerar que en estos espacios cuentan los saberes como las creencias sobre esos saberes, lo que se conoce como la noción de comunidades epistémicas (Knorr, 1998), puesto que desde esta visión se trata de averiguar lo que las personas saben o creen saber en los planos técnico y científico, cómo se sienten y qué sienten respecto a aquello que creen saber.

Dicho posicionamiento analítico permite observar que los elementos constitutivos de una tradición de trabajo en una comunidad tienen sólidos fundamentos en las concepciones de los investigadores, que además son las bases para sus acciones y posiciones en el oficio.

Por esto, las tradiciones de las comunidades y las trayectorias de los investigadores resultaron relevantes en el presente estudio, ya que quienes integran con éxito las convenciones disciplinares esenciales pueden reproducirlas al formar a los herederos de su conocimiento y de sus prácticas.

Además, las comunidades también pueden ubicarse como las sociedades que controlan, manipulan y transmiten el conocimiento a otros, ya que sus miembros son los responsables de aceptar, rechazar y formar a los interesados y de vigilar su desempeño.

Con base en estas reflexiones sobre las tradiciones de trabajo en una comunidad, parece apropiado hacer algunos cuestionamientos para buscar posteriores respuestas, aunque no se aborden directamente en este trabajo proyecto: ¿Qué pasa cuando se mezclan en estas comunidades los investigadores con otro tipo de personalidades y agrupaciones, es decir, cuando las tareas no son sólo científicas?, ¿qué sucede cuando se privilegian las elecciones de los principiantes por méritos no científicos y cuando los parámetros circulantes no se han acordado en una comunidad determinada?, ¿qué implicaciones tienen estos aspectos en las culturas de formación de investigadores?

Así pues, al conjunto de normas colectivas se une la traducción que los sujetos hacen de modo individual y grupal y la manera en que significan su propia realidad; entonces, la formación para el oficio está regulada por los códigos disciplinares, por las normas institucionales y comunitarias y por la traducción que hacen sus participantes con base en esas circunstancias.

En lo que concierne a los códigos disciplinares, Bourdieu *et al.* (1995) mencionan que es necesario considerar que en las ciencias o disciplinas con mayor avance se genera igual codificación y formalización, ya que por este medio se fundan códigos del buen comportamiento científico como evidencias cartesianas que orientan el modo esperable de construcción de conocimiento. En contraste, en las ciencias menos codificadas es necesario considerar los esquemas incorporados al *habitus* para confeccionar prácticas conforme a las costumbres existentes y, lógicamente, el camino para la elaboración de formalizaciones aún está en construcción.

En materia de investigación de la educación puede apuntarse que el campo disciplinar está en proceso de codificación, por tanto, las codificaciones para la formación tienen poca formalización; además, esta misma idea es aplicable a las comunidades y sus codificaciones, ya que mientras en unas pueden existir grandes avances respecto a las interpretaciones sobre las normas del oficio, en otras el rezaño puede ser considerable; y pese a que en ambas situaciones se usen los mismos códigos disciplinares, las diferencias radican en la capacidad colectiva inmiscuida en cada contexto.

Respecto a los fundamentos de conocimiento en las comunidades, Knorr (1998) refiere que el funcionamiento social se engendra desde la construcción misma de las disciplinas; por ejemplo, se adoptan los modos de señalar las verdades y los significados asociados a los objetos científicos.

En ese sentido, los orígenes de las culturas de formación de investigadores se encuentran configurados por los aprendizajes profesionales, los cuales tienen varios contextos y tiempos de producción y es a través de éstos que se atribuyen significados sobre el poder o capital científico con que se cuenta.

Por su parte, Bourdieu (2000) refiere que una base de conocimiento sobre la que las comunidades académicas operan son los fundamentos derivados de la *doxa*, lo que representa una creencia colectiva sobre los fundamentos de la ciencia, lo que queda fuera de la lucha por el conocimiento del campo y lo admitido por pertenecer a éste.

Estos fundamentos disciplinares o códigos unen a los sujetos de una comunidad con otras y los sitúan en una perspectiva que los distingue de los académicos de otras disciplinas y ficciones socio-académicas sobre los modos y los objetos de hacer ciencia.

De esta manera se crea una relación estrecha para la producción y validación de conocimiento entre las comunidades, los expertos y la producción de conoci-

miento, por lo que habría que subrayar que lo necesario para reflejar las culturas de formación es que se expresen y clarifiquen dichas relaciones.

Por supuesto, el conocimiento derivado de estas culturas muestra las semejanzas de la formación profesional de los miembros de una comunidad y entre las prácticas del oficio. Para Kuhn (1971) hay aspectos del conocimiento científico que son requerimientos para esas afiliaciones comunitarias; por ejemplo, es común que se integran por sujetos que han tenido una educación y una iniciación profesional similar y, por ende, a través de estas incorporaciones contextuales los campos disciplinarios van segregando sujetos y promoviendo las carreras de otros.

Así mismo, esta diferenciación entre sujetos permite identificar a los adelantados del campo, los investigadores que por su trayectoria tienen una amplia experiencia sobre la producción de conocimiento y la formación para el oficio. Por lo general, los más capaces pertenecen a más de una comunidad, ya sea simultáneamente o en el devenir de su trayectoria académica.

Sobre estas bases se supone que los académicos de una comunidad con amplia tradición en el oficio tienen un alto capital científico y esto redundará en su experiencia como formadores de otros investigadores y en las cualidades de sus prácticas profesionales. Además, estas relaciones con el conocimiento están mediadas por las posiciones que se propician desde las instituciones que albergan a los investigadores. En las páginas que siguen se exploran tales aspectos.

### *Las disposiciones institucionales para la investigación*

Otra vertiente analítica que apoya el estudio de las culturas de formación de investigadores en las comunidades académicas es la que sitúa sus dinámicas desde las instituciones en que los sujetos tienen un contrato laboral, de manera que es posible establecer ciertos lazos entre la formación, las comunidades y dichas organizaciones.

Estos vínculos tienen al menos dos implicaciones directas; por un lado, los organismos actúan como los anfitriones de las agrupaciones y como los responsables de las contrataciones de sus participantes. Por el otro, la consideración de estos ámbitos como reguladores del trabajo académico implica que se discorra sobre las disposiciones que se ofrecen para el funcionamiento de la investigación, ya que cada institución construye sus propios espacios de investigación, crea políticas *ad hoc* y va estimulando o desestimulando la creación de tradiciones sólidas y de herencias culturales en un campo de conocimiento.

En el sentido de lo afirmado, Becher (2001) señala que por el modo en que el entorno se impone a las actividades de investigación, ésta no se puede observar separada de las estructuras institucionales, políticas y económicas que la enmarcan.

Así mismo, Honoré (1980) precisa que las actividades de formación tienen una significación social y política muy importante, por eso su estudio precisa la impli-

cación de la exterioridad macroscópica, esto es, considerar el nivel de las prácticas sociales e institucionales donde se pueden percibir más claramente estas dinámicas, plantearse la cuestión de las relaciones de ésta con todas las demás actividades, con las instituciones en que se desarrolla, con su historia y con la evolución de las relaciones de saber y poder (que unos tienen y otros no).

A este respecto, Ferry (1990) ubica ciertos factores institucionales que afectan la formación, ya que menciona que dichos contextos son los lugares de práctica que transfieren a sus agrupaciones internas, sus ataduras, normas, ideologías, grados de información, rituales y sus figuras legendarias en los procesos académicos, puesto que indican reacciones de sumisión, de revuelta y de participación en una comunidad; por ejemplo, en este espacio transicional y transaccional entre los conjuntos colectivos, importa quiénes intervienen en la toma de decisiones políticas sobre los procesos.

En estos esquemas hay importantes recursos normativos para regular el oficio y ubican otra de las fuentes que dan carácter y existencia a las culturas de formación de las comunidades académicas; esto ocurre porque desde ahí no sólo se refiere qué es lo que hay que hacer, también se define una parte importante de las inversiones posibles para el oficio.

Sobre este tema, Clark (1991) refiere que la institución en la que se efectúa el quehacer académico funciona como un agrupamiento que enlaza a especialistas de diversas disciplinas, a los no especialistas, a profesores, estudiantes y administradores; sin embargo, en las comunidades ubicadas en el interior, los académicos se asocian por intereses disciplinares, de modo que los trabajadores en una universidad trascienden su espacio porque se sienten incorporados en una comunidad mundial, especializada y extraterritorial.

Así pues, los contratos laborales de los sujetos de la institución los posicionan como parte de una misma misión contextual y los sitúan bajo ciertas condiciones de trabajo semejantes, por ejemplo, un territorio, un estatus organizacional y una dirección académica y administrativa precisas.

Al mismo tiempo, cuando un investigador es parte de una institución cuenta con un pase laboral que le permite acreditarse como sujeto asalariado y como participante en una comisión que lo reconoce por sus aprendizajes y sus experiencias, lo que a la vez le da posibilidades de reunirse con académicos de otros espacios y mantener sus credenciales como empleado.

Señalar el vínculo entre una comunidad y una institución lleva a tocar el punto de la libertad académica, lo referente a la disponibilidad que tienen los investigadores para armar agendas de trabajo que se vinculen con los intereses de la institución y, al mismo tiempo, que permitan situar los propios.

Incluso estas demarcaciones llegan a ser tales que los académicos no sólo se tienen que preguntar qué posibilidades hay para hacer investigación, también es

preciso que se cuestionen sobre la viabilidad de mantener este rol profesional y los créditos o castigos que se obtienen mediante estos ejercicios; por ejemplo, estas discusiones entre los márgenes de acción de un investigador se dan cuando se negocian las horas exigidas para la docencia u otras actividades relacionadas.

También una de las manifestaciones de las injerencias políticas en las comunidades se observa cuando los académicos tienen tareas como administradores de distintas dependencias de la institución, cuando fungen como representantes de intereses normativos en las agrupaciones y en otras instancias de la misma casa académica.

Por lo tanto, estos académicos participan en campañas de postulación, en contiendas políticas para defender las propuestas institucionales y sus agendas se sostienen principalmente en asuntos derivados de la rendición de cuentas, el financiamiento y la custodia de los intereses administrativos sobre el desenvolvimiento académico. Se podría decir que este fenómeno no está hecho completamente a voluntad de las instituciones, puesto que se opera también con base en los intereses políticos de los académicos y tiene la natural consecuencia de relegar los quehaceres de la investigación.

No obstante lo anterior, no se descarta que las relaciones de los académicos con los movimientos políticos de las instituciones puedan fecundizar en un mayor interés por la producción de conocimiento y el desarrollo de las culturas de formación de investigadores y, en consecuencia, en más y mejores recursos.

Es claro que las contiendas señaladas también pueden tomar cauces más académicos y movilizar las estructuras y los medios para obtener resultados más cercanos a la imagen que se tiene de hacer ciencia. Además, pese a que es común que los conflictos laborales se den a partir de las normas de las instituciones, hay casos en los que las condiciones para el oficio son bien acogidas en estos ámbitos y, por tanto, crean una imagen favorable; incluso las situaciones se pueden dar a la inversa cuando un investigador desconoce sus responsabilidades o, bien, cuando invade las libertades académicas de sus compañeros.

Así pues, los elementos que hacen tangible esta armonía entre la vinculación de la institución, la comunidad y sus culturas de formación van desde los recursos y los espacios disponibles para el oficio, hasta la inclusión de intereses *ad hoc* en las políticas institucionales.

Así mismo, ser miembro de una institución también simboliza una carta de presentación que puede apoyar la visibilidad académica y política de un investigador, ya sea que se mencione como el lugar en el que se aprendió el oficio o en el que se tiene adscripción como investigador.

A este respecto, Becher (2001) señala que un científico logra más por la afiliación con una universidad importante, que por su alta productividad o por el prestigio de su tutor o asesor, ya que una universidad reconocida proporciona mejores

oportunidades de relacionarse con académicos eminentes de la misma disciplina y, además, si se consigue empleo en una con estas características, se aumenta la percepción general de la calidad del trabajo individual.

Por la necesidad que supone que un investigador esté afiliado a una institución para acceder a los mecanismos del oficio y a las remuneraciones económicas consecuentes, se considera que este hecho es una de las determinantes más importantes de las culturas de formación de investigadores.

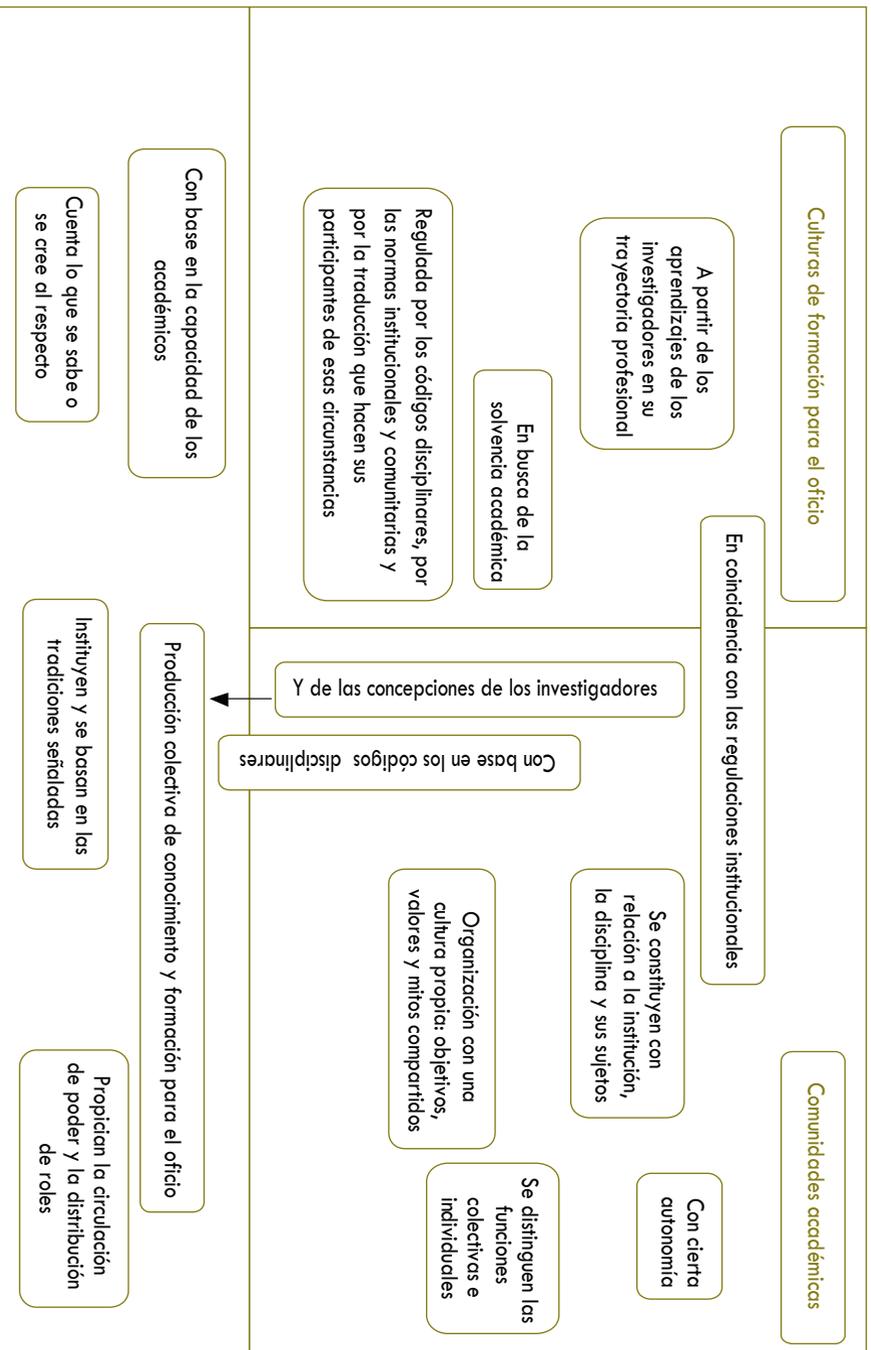
De este modo, las comunidades que acumulan ventajas al ser parte de una institución son las que se reconocen como importantes para el trabajo universitario, a las que se les destina espacio y recursos para su trabajo y que se les permite precisar sus dinámicas con base en prioridades de índole más académica. Esto no se encuentra desvinculado de la regulación institucional y de la solicitud de evidencias de su quehacer, lo que se requiere es el equilibrio entre los intereses de las instituciones y de los actores de las comunidades para desarrollar tradiciones amplias en el oficio.

De acuerdo con lo que se ha discutido, en la presente investigación fueron vertientes explicativas de las culturas de formación de investigadores: las disposiciones de las instituciones, los códigos disciplinares, las tradiciones de trabajo en una comunidad, la producción colectiva de conocimiento y las relaciones entre los investigadores. Esto significa que una construcción cultural se basa en el trabajo de los académicos y a la vez se estructura a través de la vida académica en otras esferas culturales; por esto, las instituciones representan uno de los orígenes culturales de la formación de investigadores.

El esquema que sigue muestra algunos de los aspectos que se consideraron significativos en las dinámicas de las comunidades académicas al realizar el estudio de las culturas de formación de investigadores. Además, es preciso decir que aunque estos planteamientos representaron las bases para la información obtenida en el campo, no se consideraron exhaustivos ni impidieron que en los diferentes ejercicios de análisis se trajeran a cuenta más elementos.

Incluso, estas afirmaciones son valiosas si se consideran en sentido inverso, ya que a través de este capítulo se reflexionó sobre un conjunto amplio de situaciones que revelan las culturas de formación de investigadores, no obstante todavía quedan en la agenda de investigación diversas líneas discursivas que se pueden aprovechar para seguir trabajando sobre el mismo objeto de estudio.

Esquema 17  
Elementos de estudio de las culturas de formación de investigación



## VII

### RESULTADOS: CULTURAS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN DOS COMUNIDADES

#### *Introducción*

Qué es una cultura de formación de investigadores, por qué se dice que está enclavada en una comunidad en la que se realiza el oficio científico y cómo se explican los aprendizajes que llevan a los sujetos a estar en el oficio, concursar para los estímulos y reconocimientos y para avanzar en la competencia académica de esta profesión.

Estas preguntas son el principio de una construcción analítica que, entre sus respuestas, contempla la configuración de procesos históricos, relacionales, saberes, significados y argumentos para narrar lo que los sujetos de las comunidades estudiadas revelan sobre *su* oficio y sobre lo que, con base en sus experiencias, ofrecen a aquéllos que han tenido la oportunidad de estar en el mismo sitio y tiempo.

Así mismo, las respuestas de esta investigación se ciernen sobre una narración que integra la ubicación de los sujetos, su formación y su competencia profesional; los contextos en los que laboran y a los que se orientan para estar en el oficio; las disposiciones oficiales que rigen el quehacer, lo estimulan o desincentivan según parezca conveniente; las nociones en las que confían los investigadores tanto para entablar relaciones con otros como para moverse a ciertos contextos de la competencia profesional; y finalmente, la constitución de los espacios de significado que han elegido los académicos para autoformarse.

De esta manera, una cultura de formación de investigadores está conformada por las subjetividades de sus actores, la cual se puede observar principalmente en función de sus acciones y sus mitos puesto que, por una parte, sus bases están en lo que hacen, lo que dicen y lo que omiten y, por otra, en lo que han vivido, lo que hacen ahora y lo que esperan alcanzar en su futuro profesional.

Entonces, en las siguientes páginas de este capítulo de resultados se habla de significaciones, de certezas profesionales, de la alegría, del cansancio y del enojo de ser investigador; igualmente se aprecian las razones personales y laborales para invertir

en la vida profesional y para seguir aprendiendo sobre qué es ser investigador y estar vinculado a un grupo de sujetos por convicción o por obligación laboral.

En conjunto, estos elementos constituyen la apuesta analítica de quien escribe, quien, a la vez que hace una propuesta de estudio para la formación de investigadores, adiciona su propia subjetividad al unir los argumentos y actos de los sujetos con *las interpretaciones* de lo sucedido.

### *Textos, contextos, conocimientos e interacciones*

Para tratar de explicar qué y cómo sucedieron los procesos de formación para la investigación en las trayectorias académicas de dos conjuntos de sujetos, las fuentes consideradas como esenciales son los datos recobrados de las memorias orales y escritas de los integrantes, aquellas enunciaciones que reflejan fragmentos de los complejos acontecimientos de la vida cotidiana y que ayudan a ubicar los conocimientos, las interacciones, los momentos y los contextos de una vasta gama de experiencias culturales.

Así pues, a partir de estos datos se configura esta *historia colectiva* sobre las culturas de formación de investigadores en las comunidades A y B y se retratan *extractos* de sus arduas y largas jornadas de trabajo. De igual manera, también se considera que quienes fueron constituyendo estos espacios laborales no siempre permanecieron ahí, unos se jubilaron, otros cambiaron de institución y otros más están de permiso.

Por esto es menester decir, por un lado, que en este texto se cuenta una de las distintas narraciones forjadas sobre las comunidades A y B, la cual se realiza por la necesidad de buscar nuevas rutas de análisis de la formación de investigadores; en esa intención, se trata de organizar significados acerca de los aprendizajes que los académicos han ido desarrollando para desempeñar este oficio. No obstante, ésta no es una historia oficial sobre las comunidades, es más bien una construcción subjetiva que combina diversas fuentes de información para referir una narración que alude las trayectorias en dos contextos de producción de conocimiento.

Esta aclaración surge en el entendido de que, al configurar el objeto de estudio y las fuentes de acceso a éste, también se desarrolla un esquema de interpretación propio, el cual tiene ventajas y sesgos y, por lo tanto, las inclinaciones objetivadas constituyen las representaciones posibles. Esto se reflexiona respecto a la discusión sobre las orientaciones configurativas de un discurso sociológico (Bourdieu, 1999 y Mills, 1961).

Por otro lado, es necesario disculparse con los actores que conforman estas comunidades, dado que no es posible revertir el hecho de que algunos hayan permanecido *invisibles* o poco perceptibles en este relato y sea poco perceptible su protagonismo en la construcción de las culturas de formación.

Esta situación es atendida hasta cierto punto cuando se retoma una perspectiva *histórico cultural* (Tenorth, 2003) para tratar de que los artefactos de argumentación rescaten otras presencias más allá de quienes elaboran el discurso; lo anterior hace que en las memorias colectivas se añadan relatos de percepciones conceptuales más complejas y enmarañadas que las de las simples referencias a lo que ahora está ocurriendo y sobre quienes realizan un suceso.

A partir de esta perspectiva sobre la formación de investigadores se ubican huellas culturales sobre las creencias de los sujetos, sus diálogos y las maneras en que fueron elaborando conocimientos propios para el oficio. Por lo tanto, diversos rasgos del análisis sociológico y cultural estarían integrados en este trabajo (Berger y Luckmann, 1968; Potter, 1998; y Varela, 2003; entre otros).

Para rescatar el sentido de estas huellas culturales se reunieron informaciones sobre quiénes estuvieron allí, qué hicieron, cómo lo fueron logrando, cómo perciben estos acontecimientos y qué esperan ahora sobre los mecanismos que han instituido para formar investigadores de la educación.

Así mismo, en la narración se consideran tres presencias. Por una parte figuran las voces orales y escritas de los que están ahora en esos contextos, sus relatos sobre los ausentes, los presentes y su desarrollo profesional; por otra parte, se retoman textos que ahora son vistos como fragmentos de una trayectoria comunitaria, datos curriculares, textos sobre la organización para la investigación en esas agrupaciones y acerca de la historia de la comunidad y sus asociados; y, finalmente, se agregan referencias construidas desde las interpretaciones de los diálogos de sujetos, los contextos y sus producciones socio-académicas.

En suma, esta conjunción de *voces*, posiciones de los sujetos, espacios de tiempo y de significado y el reconocimiento de diversas fuentes de acceso a los acontecimientos también se relaciona con una postura analítica que recobra proposiciones de la sociología del conocimiento, la cual dirige la atención a los modos en que los sujetos organizan sus saberes, las representaciones culturales de estos aprendizajes y los contextos particulares en que interactúan.

Esta vertiente de análisis está ampliamente representada por autores como Bourdieu (1999 y 2003), Lahire (2005) y Wagner (2006), en los que, pese a las diferencias entre sus propuestas, se pueden encontrar afinidades para organizar un análisis como el que se propone en estas páginas. Los aspectos de orden común entre los autores están referidos al papel del conocimiento como factor ineludible de comprensión cultural, el cuestionamiento de la inclusión *a priori* de diversos sujetos, objetos y contextos como fuentes de interpretación, la identificación de esquemas culturales de trabajo científico y su reproducción con base en ciertos elementos cognitivos.

De igual modo, es preciso decir que con la intención de tener una visión de conjunto de las comunidades y luego hacer contrastes entre éstas, cada ejercicio se realiza primero con la comunidad A y luego con la B; además, cuando se hacen aseveraciones

sobre lo que se ha ido observando, éstas se acompañan de testimonios de entrevistas, de referencias a textos históricos de cada comunidad, de notas de campo o a los datos curriculares de los académicos. En estos testimonios, los elementos nucleares para la interpretación se resaltan en cursivas y, como se comentó en el capítulo del trabajo de campo, cada investigador es nombrado con un seudónimo.

Los códigos que acompañan los datos de la investigación tienen la siguiente composición: la primera parte de la etiqueta corresponde a la comunidad de la que se habla, A o B según corresponda; la segunda indica el número o las letras con las que está codificado un sujeto o un documento; la tercera y la cuarta señal expresan la posición del dato en el texto consultado, tanto en lo que se refiere a la página como a la línea precisa en que éste inicia.

### *Los elementos que constituyen una cultura de formación de investigadores*

El acercamiento a las culturas de formación consiste en buscar sus orígenes temporales y circunstanciales, los participantes, las dinámicas de trabajo que fueron desarrollando el pasado y presente de la formación de investigadores en cada una de las dos comunidades estudiadas, así como las circunstancias que ayudaron a que las ideas de algunos sujetos llegaran a considerarse como creaciones originales y compartidas.

En este trabajo se elabora un modo de contraste y complementación entre lo individual y lo grupal, el cual sienta las bases del análisis en la observación de los sujetos como individuos que se representan a sí mismos y que, a su vez, son piezas de otras formas colectivas; estos planteamientos se derivan de la concepción acerca de que las culturas de formación de investigadores están organizadas a través de tres dimensiones de representación de los sujetos: individual, comunitaria-*institucional* y extra-institucional.

De esta manera, se atienden las *suposiciones circulantes* en cada contexto, aquellas premisas que se adaptan, que constituyen un punto de partida sobre determinado asunto y que los sujetos internalizan y reciben imponiéndole su sello individual. Esta relación entre valoraciones colectivas-individuales se retroalimenta en esas mismas dimensiones, lo que un sujeto cree sobre cierto asunto relacionado con la comunidad y lo que se define en una comunidad. De acuerdo con Wallerstein (2001), los grupos tienen estructuras racionales que son explicables y que se pueden entender como axiomas o *creencias* y modos de comportamiento instituidos en una colectividad y que operan como una amplia gama de variaciones individuales en la esfera de diferenciación permitida en una agrupación.

Con base en lo anterior, el estudio desde una perspectiva cultural no implica una lectura única de las asociaciones, de las semejanzas y de los criterios comparti-

dos; también incluye la referencia de las distancias intelectuales, la observación de trayectorias y experiencias disímiles y de las vinculaciones que se producen individualmente más allá de las comunidades; esto es, se propicia una mirada que va tanto al interior de estas agrupaciones como al exterior, lo que involucra, además, la preparación de un académico para el mundo laboral en las diferentes esferas de ejercicio socio-profesional.

Por tanto, la comprensión de las culturas de formación integra las interpretaciones individuales y colectivas para atender cómo los académicos explican *sus participaciones* en las trayectorias conjuntas, ya que de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la inclusión de las idiosincrasias individuales y comunitarias ayuda a tener un análisis tanto de la distribución colectiva del conocimiento como de la biografía sociocultural que producen los sujetos arraigados en un contexto dado.

Además, este modo de análisis toma mayor fuerza a partir de lo que se ha podido observar respecto a la relaciones entre los sujetos; se contempla que en una comunidad el *desacuerdo* puede ser tal, que hay académicos que ni siquiera consideran que exista una visión conjunta sobre el oficio y la formación o, bien, no imaginan que sus modos de trabajo puedan ser comprendidos como aspectos que se derivan de una cultura común, por lo que se consideran más bien vinculados por un contexto y una relación laboral *necesaria*.

No obstante, esta inclinación también se observa a la inversa, hay rasgos del discurso que indican que ciertas directrices de trabajo se han asumido de tal modo que han dejado de cuestionarse y se enuncian como implícitos *institucionalizados* en la comunidad; así mismo, hay quienes están convencidos de que hay un líder fundador de *la* agrupación y que claramente se siguieron sus pautas de conocimiento y acción en la historia de ésta. Esto último es más evidente en los sujetos de la agrupación A, aunque también se puede notar con menor intensidad en los sujetos de la B.

En el análisis de las culturas de formación también se incluye el *crédito* que los sujetos le otorgan a un acontecimiento de la comunidad, al *convencimiento* que expresan respecto a *las normas, los símbolos y las personas* asociadas a las dinámicas de ese contexto, lo que Hamel y Larocque (2002) reconocen como la legitimidad de los actos en una organización. Además, como sugiere Lahire (2005), no todas las disposiciones culturales son incorporadas del mismo modo ni tienen la misma fuerza de convencimiento en los sujetos.

Estos acontecimientos culturales también están ligados a las *transiciones* en una comunidad, las cuales están enmarcadas por *eras de trabajo*, por la realización de ciertos proyectos, por el liderazgo de los académicos y el cambio de motivaciones para el oficio, dado que la visión de los sujetos sobre lo que es viable y adecuado en las trayectorias colectivas e individuales en una época es incorrecto en otra y estos cambios están ligados a las nuevas demandas institucionales, las experiencias de los académicos y los propósitos circulantes en un contexto.

De acuerdo con lo señalado, las *relaciones* que construyen los académicos con el conocimiento, con otros sujetos y con las diversas organizaciones, van dibujando orientaciones profesionales que se expresan en los procesos de formación y en los ejercicios de producción de conocimiento y es por eso que resulta relevante ubicarlas.

Así pues, se considera que una cultura que se desarrolla en la producción de conocimiento de una agrupación puede ser interpretada a través de la descripción de prácticas, valores y relaciones con otros que caracterizan a un área del trabajo científico. Este acercamiento se vincula con los estudios culturales de la ciencia en los que, de acuerdo con Knorr (1999), se postula que una *noción* científica determinada puede ser significada de distintos modos de acuerdo con las relaciones profesionales que establece un científico con su trabajo y en coincidencia con el grupo de referencia en que desarrolla su quehacer.

Por lo tanto, en lo que sigue se procura la ubicación de los elementos mencionados. Los resultados que se presentan corresponden a la identificación de los aspectos que constituyen las bases de las culturas de formación en las comunidades estudiadas en la presente investigación.

De acuerdo con este propósito, el capítulo se organiza en cinco partes; cada una de éstas se refiere por comunidades; en una se señalan los actores de la investigación y sus espacios contextuales; en otra, los legados fundacionales de cada comunidad, en otra más se aluden los mandatos oficiales para el ejercicio y la formación de investigación; en una más se abordan las nociones intelectuales de los sujetos de la formación; y en la última se precisan los espacios de significado en la autoformación para la investigación.

### *1) Los actores y los espacios contextuales de la investigación*

Para referir los procesos de formación que se realizan en estos espacios histórico-culturales, es necesario ubicar a los actores que día a día los generan o producen; igualmente, es preciso señalar las posturas laborales y de estatus desde las que éstos participan pues, de cierta manera, estas cualidades también les dan posibilidades de actuar, formarse y tomar decisiones en la investigación.

Las agrupaciones de este estudio son entidades que viven anidadas en el interior de organizaciones más amplias, que se relacionan con los movimientos de la investigación de la educación en el país y en otros países, que están vinculadas con los acontecimientos históricos de dichos ámbitos y que, además, sus posibilidades profesionales se explican tanto en función de los sujetos que las ocupan como de los que desde fuera le remiten significados a las prácticas cotidianas y culturales de esos espacios contextuales.

Por esto es que se destinan las siguientes páginas para situar a los sujetos de la investigación, sus acontecimientos primeros y posteriores, las condiciones en que

se produjeron, las funciones que adoptaron, así como las decisiones que tomaron, ya sean las que se borraron con el tiempo o las que se preservaron; de este modo se puede trazar una representación histórico contextual de las definiciones culturales que han sostenido para desarrollar los procesos de formación en cada comunidad.

### *En la comunidad A*

Los sujetos con los que se trabajó en esta comunidad son doce, todos investigadores de tiempo completo, que tienen experiencia en el oficio, tanto como productores, como formadores de otros sujetos. Sin embargo, y como ya se adelantó, también se toman en cuenta datos de otros miembros para completar esta narración.

Esta narración se sitúa en una comunidad en la que actualmente trabajan alrededor de 50 personas, que ocupan nombramientos de académicos, administrativos, asistentes de investigación, asesorados y prestadores de servicio social y prácticas profesionales. Algunos de estos sujetos son parte de la estructura laboral institucional y otros más están ahí con la esperanza de serlo y/o con la intención de aprender las tareas educativas y administrativas en sus diversas acepciones.

En lo que respecta al personal por nombramiento, en la comunidad hay 32 académicos, 22 mujeres y 10 hombres; 23 tienen nombramiento de profesores investigadores de tiempo completo, siete de asignatura y dos de asistentes de investigación (técnicos académicos). Asimismo, el personal administrativo lo conforman 6 sujetos, tres secretarías, una asistente contable y dos personas dedicadas a la limpieza. Estas cifras representan el personal bajo *contrato* en la agrupación.

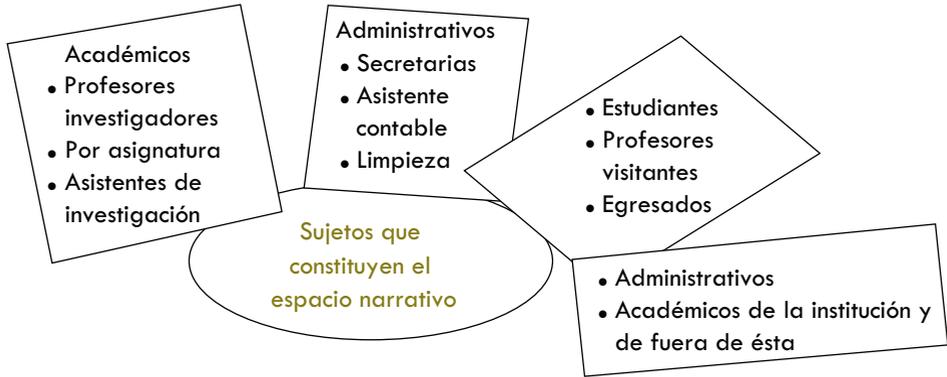
En lo que compete a los asesorados, prestadores de servicio social y práctica profesional no se tiene una cifra precisa, debido a la diversidad de los datos obtenidos; esto puede relacionarse con la alta movilidad de los alumnos y con los cortos periodos que suelen estar en esas posiciones, dada su vulnerabilidad laboral y la variedad de espacios *simultáneos* en los que actúan, ya que es común que los alumnos de posgrado estudien mientras trabajan y hacen sus tesis y que los de licenciatura, aunadas a las tareas anteriores, realicen servicio social o prácticas profesionales.

Además, al considerar a los sujetos que configuran este espacio narrativo es preciso referir que los *acontecimientos* de la comunidad están relacionados con las vivencias de los estudiantes, profesores visitantes y egresados de los diversos programas ofrecidos durante los 31 de vida de la organización; igualmente cuentan las labores de administrativos y académicos de la institución y de fuera de ésta, que aunque no están presentes a diario en la comunidad, han contribuido a los modos de trabajo y formación que se han ido constituyendo, como lo muestran las siguientes páginas.

Este conjunto de coordenadas sobre las posiciones laborales iría en la búsqueda de diferenciaciones culturales contextuales, esto es, qué elementos de una comunidad

hacen a los sujetos como identificables en ésta y no en otra. En conjunto, estas presencias se representan como sigue, de acuerdo con lo que hasta ahora se ha precisado.

Esquema 18



*Cultura docente vs. cultura de investigación en la comunidad A.* La formación de investigadores de la comunidad A estuvo marcada por los vínculos de un espacio histórico cultural que se gestó de manera generalizada en el país y sus instituciones educativas; esto es, la investigación educativa era un fenómeno raro, en pocos centros de la República se estaba pensando en su desarrollo, ya que estas organizaciones se asociaban al trabajo docente más que a otras labores académicas. Estos visos de escasez de la investigación de la educación se podían notar en que, en la década de los setenta, apenas se habla de la fundación de centros para el oficio como avances notables (Muñoz, 2004; OCDE-CERI, 2004).

De manera específica, la agrupación A se sitúa en el interior de una universidad estatal del país, en el seno de lo que, según datos de Fernanda (2003), antes fuera el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología y que se transformó en la *universidad del estado* en junio de 1973.

Si se toma en cuenta que en aquella década la investigación era un quehacer poco cultivado en México, se puede comprender mejor que, de acuerdo con Mario (2000), las primeras intenciones con las que se constituyó esta institución de educación superior se dirigieran a crear un *cuero docente* suficientemente amplio para dar clases a los interesados; además, hay que recordar que entonces la demanda educativa se incrementaba fuertemente, por lo que había necesidad de que en los estados se abrieran nuevas universidades para que los jóvenes de las regiones lejanas a la capital del país pudieran acceder a los estudios del nivel y que lo hicieran cerca de sus lugares de origen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Respecto a este último tema se puede ver el trabajo de Kent y Ramírez, 1998.

Este aumento en la demanda de servicios educativos se vio marcado por el acceso creciente de las mujeres a ese nivel académico (Padia, 2000), otra causa para que las interesadas pudieran salir de casa y buscar nuevas alternativas de vida y empleo; de este modo, no es extraño encontrar las palabras de mujeres protagonistas en estos espacios y, más aún, las enunciaciones de académicas que revelan cómo alternaron la atención a sus embarazos, hijos, estudios y empleo para incursionar en esas actividades.

En esas circunstancias nació la Universidad en la que se ubica la agrupación en cuestión; se funda en 1973 y en 1977 inician los planes de hacer investigación (Padia, 2000). En esos años, la formación de investigadores no era una prioridad institucional ni tampoco la investigación se había constituido *formalmente*. La demanda de una gran masa de jóvenes con ambiciones de tener estudios superiores, la naciente institución estatal y la infraestructura nacional daban origen a un contexto en el que había mucho por hacer para dar presencia al oficio.

No obstante la posterior formalización de la investigación en la Universidad, entre 1973 y 1977 hay antecedentes de esta prácticas en la institución, situación que le da un matiz especial a la comunidad A, ya que de los tres académicos que actuaron como precursores de este quehacer, uno fue fundador de lo que entonces sería la pequeña agrupación para el desarrollo de la educación; lo anterior motivaría a que desde los inicios de la agrupación se consideraran como parte de sus prioridades la formación de investigadores y el desarrollo de la investigación educativa.

Esta vinculación histórica que sucede entre la organización del conocimiento y la formación para la investigación deja ver que, con base en aportes de Clark (1991), el establecimiento o institución en que conviven cotidianamente los sujetos va creando predisposiciones que necesariamente empiezan a compartirse como parte de un proyecto de esa naturaleza y su fuerza es evidente cuando éstos empiezan a auto-describirse como miembros de esa dimensión cultural. Además habría que agregar que, en este caso preciso, una manifestación de esta auto-adherencia se refleja en la búsqueda de soluciones a problemas locales e incluso institucionales, como señala Octavio.

En ese sentido, los sujetos que comenzaron a esbozar los primeros proyectos de investigación en la institución fueron Juan, Rigo y Octavio; este último es uno de los fundadores de la agrupación A; asimismo, y dado que no había espacio formal para el oficio, los estudios sobre la araña roja (una plaga del durazno), la enfermedad de chagas y la planeación de la educación en las instituciones educativas (Padia, 2000) eran intereses que habían de quedar destinados al tiempo libre y al trabajo en casa, más allá de las labores que sí eran parte de la estructura universitaria, como la docencia y la administración.

Al conjuntar las descripciones sobre las tareas reconocidas en la institución educativa, la atención requerida por los demandantes de esa organización y las inves-

tigaciones en que se concentraban los tres académicos, se puede apreciar que las relaciones entre los *sujetos* y la *institución* se ordenan con base en los propósitos circulares; de esta manera, siguiendo a Berger y Luckmann (1968), se puede aseverar que las instituciones educativas constituyen un universo simbólico que se legitima por medio de los individuos que tienen ubicación e intereses socio-académicos concretos y que estimulan una producción cultural específica.

Los esquemas de trabajo poco predispuestos para la investigación aún perviven en las universidades. Esto se observa a más de treinta años de la fundación de la institución educativa estatal en cuestión, situación que refuerza la falta de espacio y de reconocimiento para esta actividad científica (Guzmán, 1998); así lo señala una de las investigadoras de la comunidad A.

*Adriana:* Y ahora que estoy en el ámbito académico y que ingresé al Sistema Nacional de Investigadores, por esa característica, la Universidad se obliga a darle a uno el 75%, o sea que vendrían siendo 30 horas para investigación. Sin embargo, *creo que eso nomás un semestre lo he tenido*, porque siempre vienen, oye que un curso así, oye que una comisión, oye que una... y todo se tiene que hacer (A, 9, 3, 18).

Este rasgo tiene mayor sentido para el presente estudio porque se ubica como una de las huellas *persistentes* en la historia de la comunidad A, como *uno* de los símbolos institucionales que definen las *inclinaciones profesionales* que los sujetos habrían de compartir por el hecho de ocupar este espacio laboral común.

De igual modo, estos datos permiten apreciar que la formación escolarizada asociada a la investigación tiene mayor espacio que aquella que se pudiera gestar en el ejercicio cotidiano del oficio, dado que hay más tiempo y planeación para el desarrollo de programas de enseñanza que para concretar los intereses de investigación.

El empeño por la formación de investigadores tanto en programas como en las prácticas de la investigación fue atrayendo a más sujetos a la comunidad y también permitió el desarrollo de tesis relacionadas con los proyectos de la agrupación, a la vez que creó intereses de trabajo específicos para ir desplegando la cultura de formación constituida en este ámbito.

De esta manera, la relación entre lo acontecido a través del tiempo y lo que se instituye como el presente estructura uno de los rasgos del esquema de estudio de las culturas de formación, ya que permite ir observando en las narraciones, los orígenes y las trayectorias de acontecimientos *nodales* al respecto. En ese sentido, Popkewitz *et al.* (2003) indican que retomar modos de pensar, actuar y sentir de un conjunto de sujetos en distintos periodos ayuda a identificar estructuras que aportan las narrativas para construir las memorias del pasado, las del presente y sus proyecciones sobre las constituciones para el futuro.

En el caso de la comunidad A, el pasado y presente de la formación de investigadores inscriben una tendencia persistente a través del tiempo, la cual tiene vínculos importantes con los quehaceres de los académicos; aun así, la falta de un espacio más estable y amplio para esta actividad profesional hace pensar que los modos de trabajo actuales no parecen los más favorables para el futuro.

Además, la falta de espacio para la investigación tiene una consecuencia no deseada que repercute en la propia institución estatal, ya que el gobierno federal indica que a menos producción comprobada en investigación, menos recursos le son otorgados a una institución (SEP, 2007).

De la misma manera, de acuerdo con Gentile *et al.* (1989), en lo que se refiere al número de publicaciones por sujeto en una institución educativa, los académicos más productivos son aquéllos que tienen tiempo designado explícitamente para el oficio, en contraste con los que carecen de esta concesión. El esquema 19 sintetiza los argumentos planteados.

### *En la comunidad B*

Los sujetos con los que se trabajó directamente en esta comunidad son nueve; éstos son investigadores que tienen experiencia como productores de conocimiento y como formadores de otros sujetos. No obstante y como se hizo en la otra agrupación, en ésta también se consideran datos de otros miembros para completar esta narración.

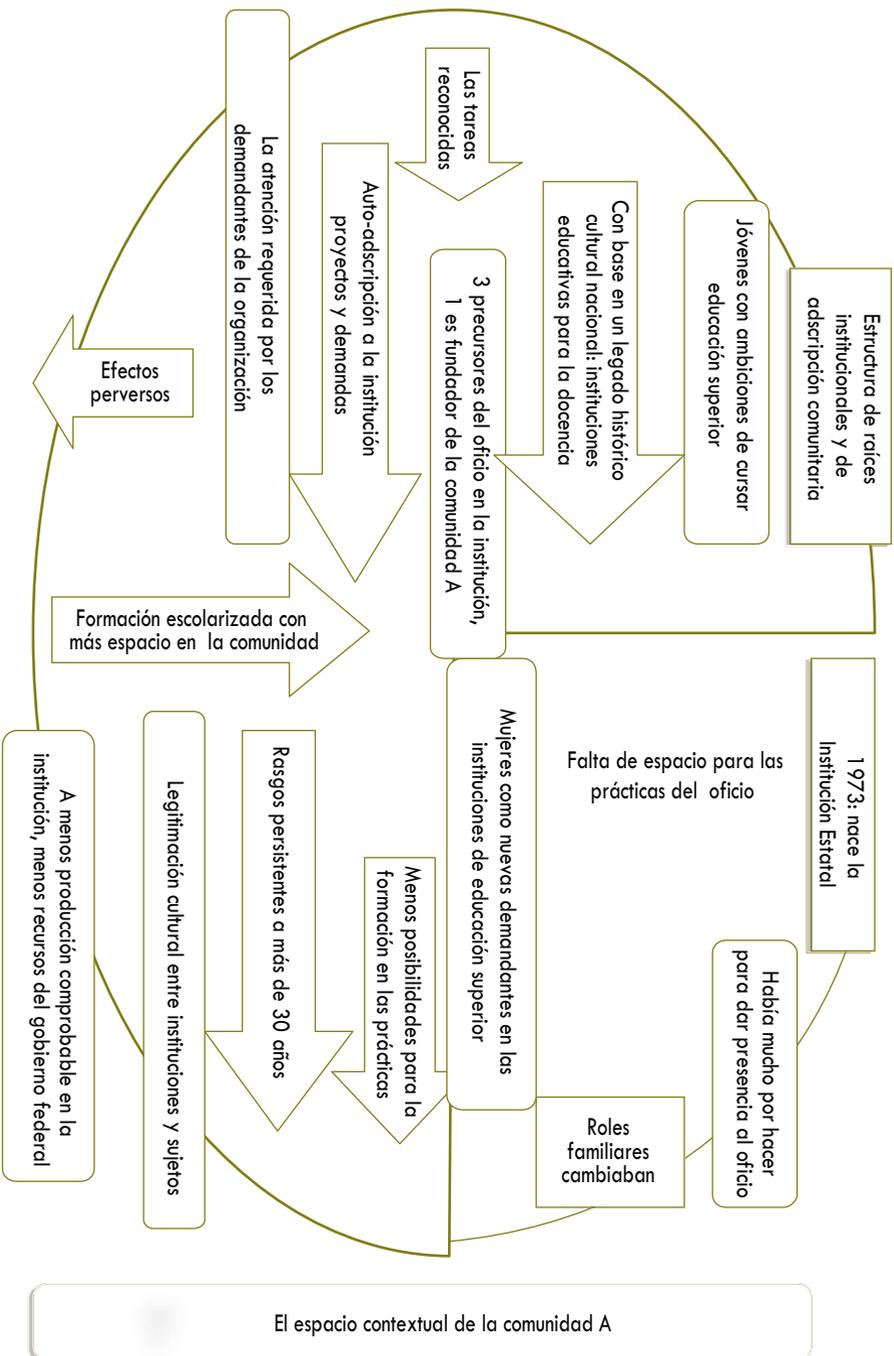
Aproximadamente 89 son quienes están *adscritos* a la comunidad B y tienen una distribución ocupacional que los ubica entre auxiliares de investigación, vigilantes, secretarías, investigadores, personal de la hemeroteca, de mantenimiento y de intendencia. Los *puestos* son *permanentes*, pues tienen un contrato laboral que les permite tener un espacio designado mientras *cumplan* con sus funciones.

La excepción de esta *norma* son los auxiliares de investigación porque su *estancia* es menos perdurable, ya que si bien son parte del personal bajo contrato y tienen prerrogativas semejantes a las de sus compañeros, en la actualidad tienen pocas posibilidades de pasar de auxiliares a investigadores; esta situación los obliga a emigrar a comunidades donde tendrían más posibilidades de ser titulares, puesto que su formación académica es de maestría o doctorado.

La *estabilidad* en la determinación de espacios laborales tiene un precedente histórico de más de dos décadas en la comunidad B; la mayoría de los investigadores ingresaron entre las décadas de los setenta y los ochenta.

En los inicios de la comunidad era común que los académicos llegaran a estudiar la maestría y luego se quedarán como docentes *titulares*; asimismo, sus primeros trabajos eran como auxiliares de investigación, a la vez que hacían sus tesis. Sin embargo, poco a poco dejó de haber nuevas plazas para fungir como auxiliares y como investigadores, se hicieron equipos de trabajo con los que ya estaban contra-

Esquema 19  
 La investigación y formación en las prácticas del oficio con limitado espacio institucional



tados y la comunidad se organizó hasta llegar a estos días a 22 investigadores, de los cuales 16 son mujeres y seis son hombres.

En la actualidad *oficialmente* hay 20 auxiliares de investigación, dos hombres y 18 mujeres; aunque hay otros que no entran en esos registros, ya que colaboran como auxiliares *temporales* de académicos que tienen proyectos específicos; ese tipo de *contratos* se dan a través de las de tesis o mediante una beca del organismo que financia el proyecto; también existen *convenios de palabra*, usuales en el campo científico, que consisten en que un interesado quiere aprender el oficio y un investigador lo apoya siempre y cuando colabore con los trabajos en turno.

Los investigadores que tienen trayectorias de más de 20 y 30 años de servicio continuarán trabajando ahí pues, según sus propios argumentos, las condiciones de jubilación y retiro sólo les generarían problemas económicos; en ese sentido, se rehúsan a *dejar* su plaza y su centro de trabajo.

Además, más allá de las relaciones contractuales de los investigadores con amplias trayectorias y de sus limitadas condiciones para el retiro, el capital cultural adquirido y las evidencias de producción los siguen perfilando como sujetos sólidos en el oficio, por lo que su presencia está fuertemente respaldada desde sus trabajos académicos.

Pese a que la narración de estos eventos se centra en los actores, hay que decir que la falta de movilidad *ascendente* en los espacios de investigación tiene su origen en las determinaciones de la institución en la que se ubica la comunidad B y en el escaso apoyo del gobierno federal para abrir nuevas plazas de investigadores.

También parece que es importante la *costumbre organizativa* de ese espacio, pues se tiene una fuerte tradición de formación de investigadores, quizás una de las más consolidadas en el país, de acuerdo a algunos de sus actores y con la evaluación que se realizó sobre la investigación en México (OCDE-CERI, 2004). Ésta se basa en un arduo trabajo de selección, preparación y acompañamiento de los principiantes, los cuales vienen de todo el país para aprender el oficio científico.

Por lo tanto, estos académicos consideran que no hay sujetos con mejor formación que los que egresan de ahí, pues no sólo cursan programas de maestría o doctorado, sino que *viven* en la comunidad, tienen espacios de investigación, de interacción y de documentación sobre sus objetos de estudio.

No obstante esta cualificación de los principiantes, *la graduación* significa que están listos para regresar a sus lugares de origen, ya que en la comunidad sólo pueden ocupar espacios de auxiliares; en ese sentido, si estos sujetos quieren tener una mejor contratación, tendrán que salir de ahí y romper con sus lazos de dependencia *intelectual y contextual*.

Además, al igual que en la comunidad A, en ésta hay un sinnúmero de *estudiantes* que cursan estudios de posgrado, que vienen de otras comunidades del país o del extranjero a hacer estancias académicas, que tienen trabajos de tesis pendientes,

que toman algún curso o seminario con los investigadores y que estudian en otras partes y reciben asesoría de los académicos de esa agrupación.

En suma, con base en lo planteado, en esta comunidad se tienen registrados 22 investigadores, 20 auxiliares, 47 sujetos en otros puestos laborales; esto sin contar a los sujetos que residen ahí mientras se forman o mientras realizan actividades específicas de investigación. En conjunto, estos individuos son los que cotidianamente construyen la historia de la agrupación y, unidos a los que antes estuvieron en ese contexto, conforman el espacio narrativo de la comunidad B, como se puede observar en el siguiente esquema.

*Esquema 20*



*Cultura de intervención y de investigación en la comunidad B.* Un centro de investigación, de intervención educativa y de formación de investigadores en maestría y doctorado es lo que es ahora la comunidad B; una organización que se funda en 1971 y que es parte de un organismo público dedicado a la investigación y a la formación de especialistas en diferentes áreas del conocimiento.

El organismo público del que es parte la comunidad B nació en 1961, tiene comunidades dedicadas al trabajo en diversas áreas del conocimiento, cuenta con sedes en varias partes de la república (Manual General de Organización, 1999) y se dedica principalmente a la investigación en ciencias naturales; en ese sentido, la comunidad B se centra en el estudio de la educación y esto la hace distinta a las demás que constituyen dicha institución.

De igual manera, otro hecho histórico que distingue a la comunidad B de comunidades de otras instituciones que se dedican a la formación de investigadores y a la producción y difusión de conocimiento en el país es que, desde su origen, ésta ha cumplido con tales propósitos.

La comunidad B nace cuatro décadas más tarde de lo que se reconoce como los primeros ejercicios de investigación en México, ya que de acuerdo con Guzmán (1998), esto ocurre en la década de los treinta con la creación del Instituto Nacional para la Educación. En aquel tiempo, pese a que se reconocen organismos para este

quehacer, los ejercicios de investigación de la educación y el oficio estaban más ligados a nombres que a instituciones.

En medio de esos movimientos profesionales empiezan los quehaceres en la comunidad B, principalmente porque a algunos actores del gobierno federal les pareció conveniente que se creara un centro de investigación y de desarrollo de la educación; por esa razón se contrataron académicos para que trabajaran en la elaboración de libros, proyectos y programas para la educación federal. Con esas actividades, la comunidad adquirió cierto estatus en América Latina y sus integrantes se constituyeron en *consultores* para diversos proyectos educativos.

*Aurora: Nosotros por un lado hacemos investigación básica pero, por otro lado, también hacemos, este, desarrollo educativo, proyectos de desarrollo educativo, la elaboración de libros de texto, elaboración de materiales y propuestas pedagógicas para maestros, muchos de nosotros hemos participado en diferentes producciones de ese tipo, toda la vida de la comunidad (B, 5, 16, 1).*

Es preciso decir que como se advirtió en la comunidad A, ésta no es una historia oficial; el propósito de sus líneas es posicionar al lector en un contexto de la formación de investigadores y de la producción y difusión de conocimiento, a la vez que se pretende guardar el anonimato de sus actores.

El pasado y presente de la comunidad B tienen muchas páginas escritas sobre intervención educativa; desde sus inicios y hasta la fecha, textos, cursos, programas y la realización de investigación-acción en educación primaria, secundaria, preparatoria, normal y educación superior, denotan esta orientación profesional.

En ese sentido, Pedro funge como el primer encargado de la agrupación en 1972 y, junto con él, se constituye un equipo de trabajo para atender los *encargos* que el gobierno federal y otras instancias de la educación les solicitan (Comunidad B, 2008); para atender esas demandas, el común denominador en el trabajo de la agrupación es la realización de investigaciones a la par de las intervenciones educativas; como ya se dijo, esta tendencia profesional aún persiste.

Igualmente, la historia de la comunidad B permite observar otra característica que la posiciona como puntal entre sus pares, ya que desde 1975 se abre un programa de maestría *para* la formación de investigadores, no obstante que en esa época era más común que los estudios se orientaran a la profesionalización; este hecho se puede corroborar en lo descrito sobre la comunidad A, ya que es en 1980 cuando se abre un programa de maestría con orientación hacia la investigación.

De este modo, y a diferencia de la comunidad A, en la B no hay culturas en confrontación profesional, lo que hay es la vinculación entre la intervención y la investigación como bases para la formación de investigadores; estas actividades van concretando oportunidades para los principiantes en el oficio.

Aunque en el país estén *en duda* las posibilidades de ejercer la actividad cien-

tífica en las instituciones educativas, en las comunidades A y B cuando menos se puede *vivir* donde hay investigadores y formación al respecto; por supuesto, con sus respectivas diferencias y ventajas.

Asimismo, a través de las narraciones obtenidas en el presente trabajo se observa que, actualmente, el prestigio de los investigadores de la comunidad B está más ligado a la investigación y a la formación y menos a la intervención educativa; esto en coincidencia con las disposiciones del CONACyT (2008) y con la manera en que se puede ejercer el oficio desde hace algunos años en el país (Muñoz, 2004); de este modo, los académicos parecen tener una visión muy clara del *lugar* que esperan ocupar en la organización de la investigación de la educación.

Y pese a que haya quienes siguen interesados en hacer trabajos de intervención y a mantener el diálogo con los docentes, los alumnos y los administradores, también se observa que el tiempo que *pueden* dedicar a estos procesos tiene que estar bien delimitado y la realización de estos proyectos está supeditada a una buena suma de producciones orientadas a la investigación y la publicación indexadas.

*Cristóbal*: Tiene que ver con los tres años de irme a Guatemala y *hacer trabajo de desarrollo*, tiene que ver y *cuenta de alguna manera publicar* yo creo, *poquito*, entonces, dentro de este contexto me gustaría, antes de contestar tu pregunta, decir que sí siento que *hoy en día es más exitoso para los investigadores clavarse en una línea*, especializarse en una línea, y *no hacer tanta diversidad de actividades como antes hacíamos*, ¿no? (B, 2, 5, 1).

Otro instrumento que genera motivos importantes para los desempeños profesionales que tienen los académicos es su adscripción al organismo federal en el que *se puede ser más investigador* que docente y que administrador, ya que los reglamentos y las contrataciones están diseñadas para esos propósitos.

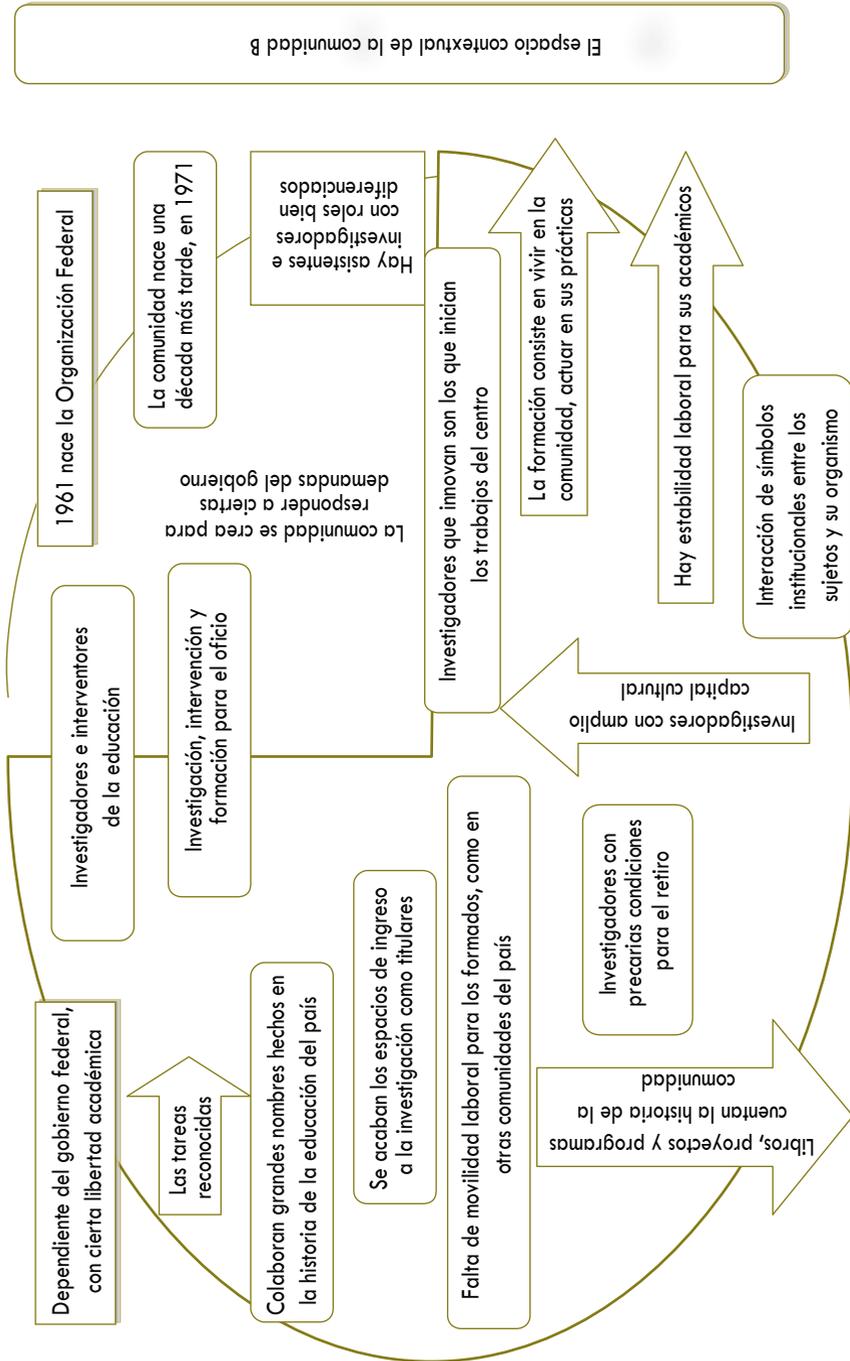
Esto representa un beneficio para los investigadores, el cual viene dado con el hecho de *ser parte de* tal institución; e igualmente, la comunidad B fortalece los propósitos para la investigación que se persiguen en el organismo en el que se encuentra inscrita; así, la continuación de una misma línea histórico institucional genera símbolos que se intercambian entre dichos sujetos y su organización (Berger y Luckmann, 1968).

Igualmente, al margen de algunos conflictos laborales, los investigadores de la comunidad B *suenan* convencidos de que este espacio es bueno para dedicarse a *atender* sus quehaceres y que, aunque se viven problemas relacionados con los presupuestos para la formación y la investigación, esto no depende de dicho organismo, sino más bien proviene del hecho de pertenecer a un país en el que la inversión en estos rubros no está entre los intereses de la agenda política.

De acuerdo con lo señalado sobre los sujetos y el contexto de la comunidad B, en el esquema 21 se realiza una síntesis.

Esquema 21

*La organización federal y la comunidad hechas para la investigación y formación en las prácticas del oficio*



## *II. Los legados fundacionales en las comunidades*

El presente de la formación de investigadores tiene raíces temporales, espaciales y de participación que constituyen un giro cultural en el que se encierra la comprensión sobre las principales premisas adoptadas en un contexto dado, respecto a lo que habría de hacerse para establecer el oficio científico y para enseñar a otros sus componentes esenciales.

También están invertidas las acciones profesionales realizadas por los investigadores, las tareas en las que confiaron desde los *principios* mismos de construcción de la agrupación para, de esa manera, dar cabida a una estructura cultural que orientara a los sujetos; tal estructura comprendería sus razones, mitos y saberes sobre lo que representa estar en el oficio científico para que, con base en estas certezas colectivas, se delinearan las posibilidades de la agrupación.

En ese sentido, es preciso voltear hacia atrás para encontrar los legados fundacionales de la formación de investigadores y de la producción y difusión de conocimiento en cada agrupación para que, al preguntarse sobre las condiciones constituyentes de estos procesos, se pueda responder cuándo se inician los trabajos, quiénes participaban, de dónde venían, qué hacían, con qué preparación contaban.

Además, estas huellas sobre los legados fundacionales para la formación en las comunidades también permiten organizar una línea en el tiempo que moviliza el antes, durante, el ahora y lo que vendría después, para que así se pueda tratar de configurar el sentido que los sujetos y sus instituciones otorgaron a estos procesos.

Para Aguirre (2003), una cartografía cultural considera la organización de la dispersión, de la diversidad y de las representaciones de los sujetos con la finalidad de ensayar algunas explicaciones de lo posible y lo viable en un contexto que tiene lugares, fechas y movimientos interpretativos. Esto es lo que se pone en práctica en las siguientes páginas.

### *De la comunidad A, la formación escolarizada para la investigación*

En 1977, cuando se crea la comunidad A, había diversos intereses sobre la educación. Por un lado estaba uno de sus principales fundadores, Luis, quien tenía amplios conocimientos sobre la asesoría psicopedagógica (Fernanda, 2003) y la consideraba como una opción profesional sólida que podía abrir un importante campo laboral a los interesados.

Por otro lado estaban las inquietudes de otro cofundador, Octavio, quien había cursado estudios de licenciatura en el extranjero (12, A, DC, 4, 6) y encontraba en la investigación educativa otra propuesta para formar académicos y grupos de análisis sobre los fenómenos del área en el estado y en el país (12, A, 2, 12).

Además, según refiere Nora (2003), ambos creían que la formación en administración de la educación y en docencia podrían completar bien las necesidades

formativas que habían detectado en la región, lo que les permitiría tener una oferta educativa más o menos amplia.

Las intenciones educativas de Luis y Octavio son ahora creaciones culturales que se expresan como programas escolares y como certidumbres colectivas. Además, estos hechos constituyen la misma fundación de la comunidad A, ya que ambos académicos pudieron explicar y materializar sus saberes, hacerlos que funcionaran a lo largo de la historia y que siguieran existiendo sin la presencia de sus creadores. Luis se retiró de la comunidad hace más de una década y Octavio está comisionado fuera de la institución educativa desde hace seis años.

De este modo, la formación escolarizada de la comunidad A se sigue centrando en los campos profesionales que entonces se instituyeron: estudios de licenciatura en asesoría psicopedagógica y formación docente y en investigación a través de programas de maestría; en lo que concierne a la administración, que no era parte sustantiva del ejercicio de los académicos en aquel momento, se canceló como parte de la formación en licenciatura.

Este conjunto de inclinaciones profesionales basadas en los saberes de los sujetos fue una fuente importante de institucionalización de la educación en la comunidad A, de las vertientes aceptadas o validadas y de los conocimientos a los que habrían de enfocarse los participantes que se adhirieran a esa cultura. Además, es necesario destacar que las bases de estos desarrollos estuvieron cimentadas tanto en la *formación* previa de Luis y Octavio, como en sus prácticas profesionales.

Esta manera de determinación cultural precisa uno de los elementos fundacionales de la comunidad, una disposición común entre los académicos; a decir de Wallerstein (2001), se entiende como una especie de *lentes colectivos* para percibir la realidad cultural, dado que un elemento se conserva como un punto de partida que la mayoría va internalizando y que opera principalmente en el nivel de las premisas no cuestionadas y que son asumidas más que debatidas, algo así como un legado esencial para explicar las suposiciones colectivas.

Aunados a las inclinaciones profesionales de los fundadores estaban presentes los vínculos con personal de la Secretaría de Educación de ese estado, así como con las demandas específicas que este organismo hacía a la comunidad A. En parte, esto explicaría las opciones profesionales antes señaladas, ya que, según referencias de Padia (2000), las relaciones de trabajo se basaron desde el inicio en las distintas solicitudes que la Secretaría hacía sobre estudios especiales y respecto a la implementación de algunas políticas. Vale decir que dicha colaboración aún se mantiene vigente.

De esta manera, otra vertiente de *formación* en la comunidad A se desarrolla para atender las demandas de la Secretaría de Educación del estado, ya que, según datos de Zala (2000), la maestría en educación básica que ahora opera se dirige a profesores de ese nivel y esto se encuentra estipulado por un convenio instituido con dicho organismo.

Así pues, desde los inicios del trabajo en la comunidad A, ésta se vinculó con la formación para la investigación educativa; de acuerdo con datos históricos al respecto (Padia, 2000 y Fernanda, 2003), esto se refleja en que en 1977,<sup>2</sup> el primer programa que se estableció fue la Maestría en Educación Superior, la cual funcionó con un enfoque ligado a la investigación y la docencia; ese programa se sostuvo hasta 1980 y posteriormente se reemplazó por una especialidad en docencia.

De igual forma, el 2 de septiembre de 1978 inició la licenciatura de ciencias y técnicas de la educación, la cual contemplaba tres opciones terminales: enseñanza de la investigación en el área, asesoría psicopedagógica y administración educativa (Octavio, 2003).

Más adelante, en 1992, se realizó un análisis de las condiciones de la formación que se ofertaban a través de la licenciatura y se consideró que la investigación que se pretendía concretar era más propia del nivel de posgrado, por lo que se canceló esta opción en pregrado y se constituyó la maestría en educación para formar investigadores, la cual funciona hasta la fecha (Padia, 2000).

Además, cabe resaltar que la maestría en educación fue el primer posgrado ofrecido en la institución educativa (Octavio, 2003), lo que hace peculiar a este grupo en crecimiento, dado su trabajo innovador en la institución. Así pues, a la investigación en educación, diversos sujetos le fueron abriendo camino y espacio; por ejemplo, para 1979 se habían culminado cuatro proyectos, de los cuales dos eran sobre planeación de la educación superior y fueron realizados por Octavio, uno sobre evaluación educativa, elaborado por Nora, y otro sobre fauna etnomológica del estado, realizado por Manuel (Padia, 2000).

Así, se observa que otra huella trascendental para el establecimiento y fortalecimiento de diversos propósitos para la formación de investigadores está en los avances en el estudio de fenómenos educativos en la comunidad A y en la misma institución educativa, baste observar que entre 1973 y 1977 había tres proyectos y uno era sobre planeación educativa y, en 1979, se había logrado la conclusión de cuatro proyectos de investigación y tres eran sobre aspectos educativos; esto demuestra la capacidad *inicial* con la que se contaba para comprender la producción de conocimiento y las mejores bases en la institución educativa para expresar el interés de seguir atendiendo esa labor.

Otro evento fundacional de la comunidad se presenta con la llegada de nuevos académicos; por ejemplo, Nora y Mario fueron invitados en 1978 por Luis y Octavio para dar clases de licenciatura y para participar en proyectos de investigación.

---

<sup>2</sup> Antes de esta fecha, esto es, desde 1974, ya se ofrecían cursos sobre didáctica, tecnología educativa, dinámicas de grupo y formación de objetivos, dado que se tenía la intención de que los docentes de esta Institución de Educación Superior se prepararan mejor para la función de docencia (Octavio, 2003).

La permanencia de Nora y Mario desde los primeros años en la comunidad y el trabajo que han desempeñado hace que diversos investigadores entrevistados los *reconozcan* como constructores importantes de la agrupación y como sujetos sólidos en la formación que ahí se desarrolla.

Posteriormente, otros académicos que estudiaron la licenciatura se fueron incorporando como prestadores de servicio, profesores de asignatura y asistentes de investigación. Entre las profesionales incorporadas estaban Hilda y Fernanda, quienes, a inicios de la década de los ochenta, junto con Octavio, impulsaron el desarrollo de la hemeroteca de esa institución, así como diversos programas de la agrupación y de la misma universidad.

*Fernanda:* En aquel tiempo estaban los primeros profesores formados, *Nora y Mario*, que acababan de terminar su programa para formarse como investigadores, aunque ya tenían ciertos conocimientos, cierta formación y se empezó a hacer investigación. Pero todos los que ahorita andamos éramos recién egresados de la Licenciatura, o sea, jovencillos que apenas empezábamos y que todavía no teníamos ni siquiera trabajo aquí en la Universidad (A, 4, 4, 19).

Estos jóvenes que recién ingresaban a la comunidad se fueron identificando con los propósitos de los académicos que llegaron antes; además de darles certeza académica, esta situación también les brindaba razones para apoyar los trabajos existentes y los instaba a ser creativos, quedarse y buscar un lugar más estable en la organización.

Tales fueron los casos de Mayra, Fernanda, Miguel, Elitania, Hilda, Andrea, Adriana, Susana y Elsa, quienes estudiaron en la comunidad, se relacionaron con los proyectos de investigación existentes y ahora son profesores investigadores de tiempo completo. De ese modo, estos académicos se identificaron con lo que Clark (1991) señala como el aspecto simbólico de una entidad social, esto es, una cultura que se estructura con base en ciertos relatos y creencias compartidos, lo que coadyuva a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen y si ello les implica un infortunio o una bendición.

De igual manera, el desarrollo de la formación de investigadores *para y en* la comunidad fue impulsado por la SEP (Secretaría de Educación Pública), ya que desde ésta se otorgó presupuesto para establecer un centro de investigaciones en tecnología educativa, el cual sería reconocido como el PIE (Programa de Investigaciones). Esta invitación consideraba recursos de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la participación de dos universidades del país (Octavio, 2003).

Con base en el apoyo anterior, de 1981 a 1983 se reabrió la maestría para preparar investigadores y aun se consideraron estudiantes de otras partes de México, en ese período, el núcleo principal de formación era un conjunto de profesores de la

misma institución; lo anterior permitió que, en 1992, el programa se ofreciera con una planta docente de la misma institución educativa y que el posgrado ingresara al Padrón del CONACyT, en el que se mantiene hasta la fecha (Octavio, 2003).

Al mismo tiempo, y con financiamiento de la OEA, se reforzaron los recursos biblio-hemerográficos de la institución educativa, lo que la llevó a ser una de las mejores del país en ese campo de conocimiento (Octavio, 2003). El apoyo de la SEP-OEA y las dos universidades duró hasta 1985 (Fernanda, 2003); sin embargo, el PIE sigue funcionando y es a través de éste que se *organizan* los trabajos de investigación en la comunidad A, es decir, con base en el Reglamento de Investigación de la institución educativa estatal (2000) y las costumbres de la agrupación se lleva un registro de los proyectos de investigación, de las horas que cada investigador tiene asignadas para desarrollar el oficio, se evalúa la consistencia de las propuestas de investigación y se hacen seminarios para discutir los avances.

*Octavio:* La doctora Adriana, la maestra Fernanda, entonces eran alumnas, las invité para que su servicio social consistiera en *leer artículos de revista y hacer resúmenes* y hacer fichas para los profesores y entonces íbamos con los profesores; yo les decía, a ver, vayan con el profesor fulano, a ese profesor lo que le interesa es tal y tal cosa, entonces díganle, oiga profesor, no quiere que le busquemos artículos, mire, nosotros estamos haciendo servicio social y *pos* ahí están las revistas, entonces si quiere nosotros le buscamos artículos y entonces *ningún profesor les decía que no* (A, 12, 3, 24).

*Octavio:* O sea, para ese grupo de maestros que hicimos esta cosa, en aquel entonces, la hemeroteca fue una ocasión de *construir una comunidad alrededor de un campo del conocimiento* y que entonces, *pos* sí ya las pláticas eran, oye, fíjate que vi un artículo muy interesante en esta revista de las que me llegan a mí, que te la paso y que ahora yo y que empezaba esa discusión, esa vida académica alrededor de un campo del conocimiento (A, 12, 5, 24).

Al parecer, el desarrollo de la hemeroteca también serviría como un fundamento intencionado e importante para la formación y el desarrollo de la investigación en la comunidad, ya que a la vez que los lectores aprendían sobre los textos, les daban herramientas a los que recibían los reportes para que se interesaran en el oficio y para que tuvieran mayores conocimientos al respecto.

Además, esto ayudaría a la tipificación recíproca de acciones entre sujetos de un contexto, esto es, a que se compartieran actividades que fueran accesibles a sus miembros y, por lo tanto, se transformarían como producto de la historia, la habituación y la institucionalización colectiva (Berger y Luckmann, 1968).

Posteriormente y con el propósito de impulsar la investigación relacionada con problemas prioritarios regionales y nacionales, la SEP, a través del Fondo para la

Modernización de la Educación Superior (FOMES), promovió la creación de Programas Interinstitucionales de Investigación Educativa (PIIES); la sede de 13 de estos programas fue la comunidad A; este apoyo estuvo vigente de 1992 a 1998 (Fernanda, 2003).

Este hecho favoreció doblemente a la comunidad A dado que, por una parte, la invitación constituyó un reconocimiento al trabajo ahí desempeñado y, por otra, se presentaba la oportunidad de darle un impulso a la IE, tanto a la formación como a la producción de conocimiento.

Tal impulso se vio reflejado en la creación de un doctorado interinstitucional, en el cual se formaron tanto investigadores de la agrupación como de otras instituciones educativas; se formaron académicos de quince universidades del país y se invitó a un conjunto de investigadores nacionales experimentados para ser parte de los comités tutoriales de los estudiantes (Fernanda, 2003).

Fue así como en 1994 se creó el Doctorado Interinstitucional en Educación, que mientras funcionó estuvo registrado en el Padrón de Excelencia del CONACyT; el programa tuvo tres generaciones, la última inició sus estudios en agosto de 2000 y se tenía estipulado que los alumnos contarán con cinco años para graduarse a partir de su ingreso al programa (Octavio, 2003 y Padia, 2000).

Estos rasgos evidencian que en la comunidad A, los esfuerzos de décadas de trabajo estaban dando resultado, ya que la agrupación estaba creciendo con fuerza, al igual que los recursos y medios para formar académicos. Igualmente se puede notar la identificación de los sujetos con el oficio, esto es, con la identidad profesional que hasta ahora los distingue.

De acuerdo con lo anterior, los recursos de los PIIES también permitieron apoyar el desarrollo de investigaciones de la comunidad A y de otras agrupaciones del país (Fernanda, 2003); esto se dispuso debido a las debilidades detectadas en el entorno nacional tanto en la producción de conocimiento como en los procesos de formación de investigadores en programas de posgrado.

Así pues, en ese contexto colectivo se contemplan actualmente tres programas educativos y se colabora con el desarrollo de otro. Se atiende la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica, que tiene turno vespertino, es escolarizada y considera nueve semestres de preparación; una Maestría en Investigación Educativa, que tiene turno matutino, es escolarizada, está orientada a la investigación, comprende dos años de preparación, está apoyada por el PNP (Padrón Nacional de Posgrado) del CONACyT, es generacional y se oferta cada dos años; y la Maestría en Educación Básica, que se efectúa bajo un convenio con el Instituto de Educación del Estado, es profesionalizante, se ofrece para profesores y administrativos que trabajan en el sistema educativo estatal del nivel, se abre cada año, es semi-escolarizada y tiene la misma duración que el programa anterior.

El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades es producto de las estrategias que continuamente ha recomendado el CONACyT: la conjunción de programas y

la cancelación de otros, a fin de fortalecer un menor número de posgrados. Así, este doctorado incluye entre sus áreas una de educación, por lo que algunos académicos de la comunidad A apoyan su funcionamiento.

De la misma manera, en estos elementos comunitarios se puede observar que el objetivo de construir una comunidad alrededor de un campo de conocimiento parece haber creado un eje articulador para que los académicos se comunicaran con bases de análisis comunes. Igualmente importante para este objetivo resulta la formación previa y posterior de los académicos, la creación de programas, las investigaciones en curso y el establecimiento de una hemeroteca, ya que, en conjunto, estos aspectos constituían fundamentos legitimadores de la comunidad, de su preparación y desarrollo.

Tales aspectos culturales parecen haber dado a los académicos algunas bases para explicarse el trabajo en el oficio y para auto-convencerse de que podían ser operadores en esta actividad profesional; esto debido a que el diálogo, a partir de fundamentos de conocimiento más o menos comunes, les abrió las puertas a un campo en el que poco habían incursionado. Incluso, como se verá en la siguiente parte de este trabajo, a la par de estas circunstancias, algunos académicos optaban por estudiar posgrados en la misma comunidad. En el esquema 22 se sintetizan los planteamientos de esta parte de los resultados.

### *De la comunidad B, la formación de los formadores*

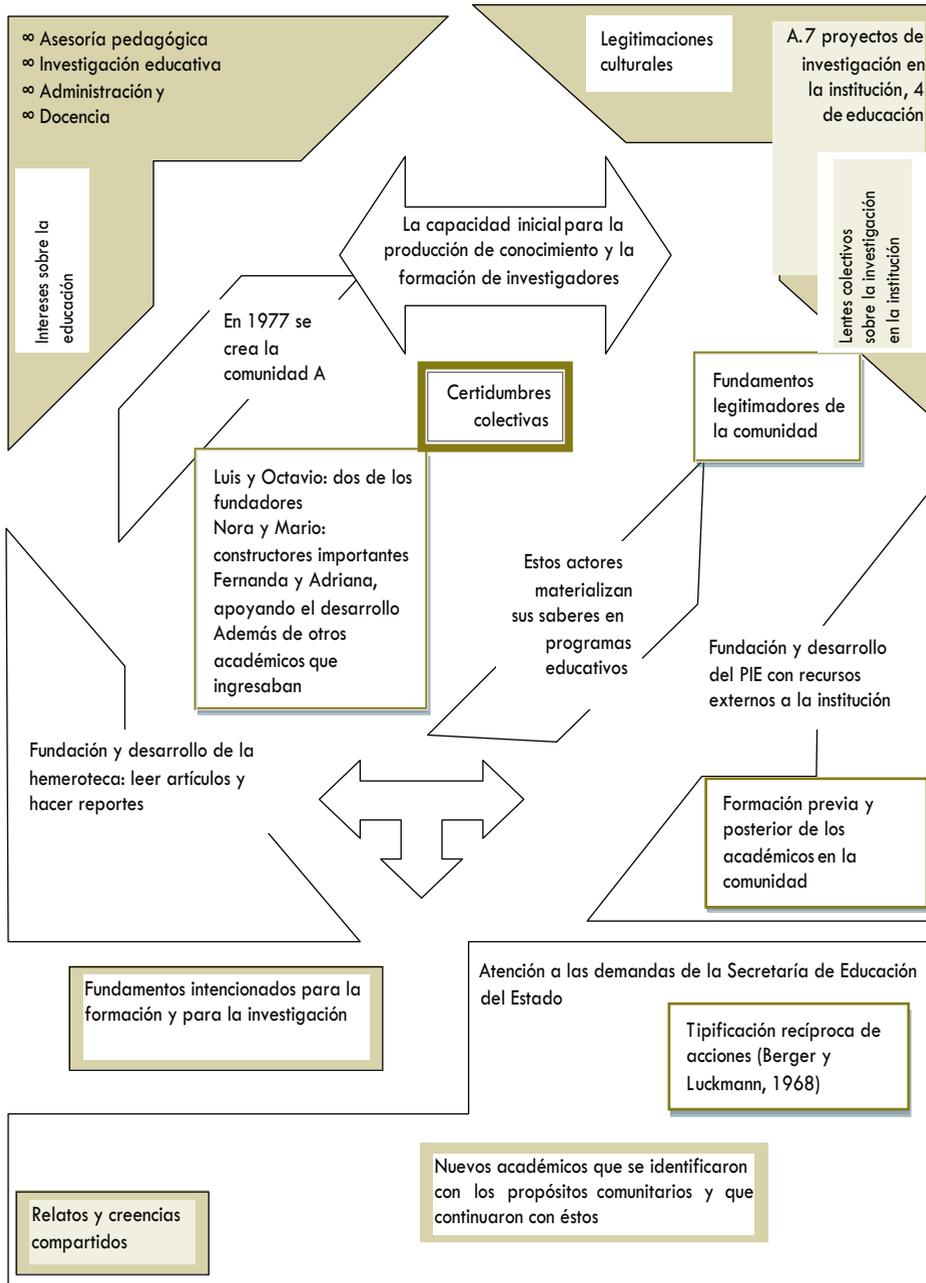
Al observar qué es lo que se hereda a la formación de investigadores desde los mismos principios de constitución de la agrupación, se puede apreciar que el legado consiste en el capital cultural de los académicos de dicho espacio contextual, dado que tal condición es lo que históricamente le ha dado fundamento a estos procesos; por supuesto, a la par de dicha inversión intelectual están las disposiciones institucionales que la posibilitan.

En ese sentido, el legado fundacional también representa el origen cultural que se desprende del organismo federal, el cual es revestido y significado por los académicos de la comunidad, ya que de acuerdo con Bourdieu (1999), cuando hay coincidencia entre las disposiciones de ambos contextos se canalizan, refuerzan y homologan los propósitos que dan cauce a un proceso científico.

Además, estas suposiciones de la institución que circulan en la comunidad también se trasforman en disposiciones comunes y consisten en las premisas culturales que, a fuerza de la costumbre, dejan de ser elementos cuestionables del trabajo académico. En este sentido, estas disposiciones operan como lentes colectivos en la comunidad B, ya que, de acuerdo con Wallerstein (2001), dichas premisas actúan como cohesionadoras de un ámbito, tal como se observó en la agrupación A.

Igualmente, se puede apreciar que los *iniciadores* de esta agrupación son investigadores que se formaron tanto en otros países como en dependencias con cierto reconocimiento en México; por tanto, de acuerdo con datos generados en esta comu-

*Esquema 22*  
*Certidumbres colectivas para la investigación y la formación en el oficio en la comunidad A*



nidad (B, 2008), en la década de los setenta fueron contratados diversos egresados de universidades de Alemania, Argentina, Canadá, Estados Unidos, Francia, Suiza y de instituciones nacionales como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y de programas de la misma agrupación.

La *procedencia* de los académicos que ingresaban a la comunidad no cambiaría con el tiempo, ya que quienes fueron contratados más tarde, en la década de los ochenta, noventa y dos mil también vinieron de universidades del extranjero, de la UNAM y/o fueron formados en los programas de esa agrupación.

*Angélica*: Después, en el 86, empecé el doctorado *como parte de mi formación en Inglaterra; estuve cuatro años ahí*, regresé en el 90 y, bueno, ya fui como profesora titular (B, 3, 1, 7).

*Cristóbal*: Bueno no, va antes de ese tiempo, *yo me formé en Alemania como maestro de vocacional*, mi tesis de maestría o de licenciatura como dicen allá, fue sobre niños migrantes en las escuelas y luego, *pos*, el doctorado lo hice sobre tema educativo, sobre los libros de texto en México de 1930 a 76 (B, 2, 1, 2).

La contratación de investigadores con esta denominación le dio prestigio a la comunidad B, puesto que sus *actuaciones* en el oficio contribuyeron a fortalecer uno de los imaginarios más arraigados en esta profesión, el cual consiste en considerar que los *mejores* investigadores *del país* se prepararon en el extranjero; en ese sentido, la comunidad goza de la visión de actores del campo nacional y de una multiculturalidad académica internacional.

Igualmente, la variedad en la procedencia institucional de los investigadores también evidencia el interés que genera la agrupación, debido a que procesos de migración multi-contextual hacia un mismo ámbito dan visos de lo que Moulin (2006) observa como centros de formación con poderosa fuerza de atracción por su capacidad científica.

*Angélica*: Hay *heterogeneidad nacional*, lo cual implica cultural también, porque teníamos *mexicanos, argentinos, alemanes, gringos, chilenos*, en el principio había muchos *chilenos*, bueno, no muchos, pero muchos en comparación al número, eran tres chilenos, entonces yo creo que eso es muy interesante. Yo cuando llegué a (la comunidad) a conocer (la comunidad), jovencita, eso me gustó, esa heterogeneidad, *esa diversidad tanto de disciplinas o de profesiones*, si tú quieres, como de procedencia cultural y una tarea común, esas dos cosas creo. Porque a mí me da la impresión, y eso se va a oír horrible pero de todas maneras lo voy a decir, que *si solamente hubiera predominado una cultura, la nuestra, seríamos menos ricos, tendríamos menos posibilidad, ricos, riqueza* (B, 3, 21, 10).

De acuerdo con lo anterior, parece que los investigadores estaban *conscientes* del destino laboral en el que querían insertarse y, con esa base, sus estudios pretendían apoyar tal expectativa profesional, la cual era susceptible de cumplirse en México en contados espacios institucionales, por lo que sus esfuerzos tenían una gran recompensa cuando eran oficialmente parte de la agrupación.

*Aurora: Sin embargo, yo tuve que dejar mi trabajo en (otro) estado porque, cuando yo me mudé en esa época para acá, pues, yo tenía mi plaza buena, de tiempo completo, etcétera y me proponían (de ese) estado (que) para que yo no perdiera eso, venirme (aquí) y pues lo vi conveniente, primero, y pero después ya, ya no, ya mi interés por entrar a la maestría fue importante, ¿no?, y tuve que renunciar a esa plaza y entrar aquí a (la comunidad); fue sin ninguna plaza, trabajando, pero sin ninguna seguridad y así, este, fui participando en varios proyectos de investigación que sé yo, en 85 salí de la maestría y terminé mi tesis y, y, empecé a trabajar ya como profesora de (la comunidad) (B, 5, 2, 18).*

Además, la *presencia* de los sujetos de la comunidad B no se explica sólo desde los orígenes de las instituciones en que se prepararon antes de llegar a la agrupación y de sus contactos para el aprendizaje del oficio científico, ya que las encomiendas laborales habían sido claras desde el principio, cada investigador habría de trabajar con objetos y metodologías bien definidas y estaría dispuesto a hacer equipos de trabajo cuando fuera necesario, así como a formar a otros.

*Guillermo: Bueno, fundamentalmente es investigación cualitativa de calidad, ¿no?, porque, perdóname que me exprese en estos términos, pero hay mucho charlatán en el ámbito de la investigación cualitativa, ¿no?, las exigencias son precisamente de investigación cualitativa de excelencia, con calidad, pero además innovadora, se me ha exigido muchísimo en cuanto a la apertura de una nueva línea de investigación, que no tenga huella de historia en la tradición de (la comunidad), que no es poca cosa. Entonces, ah, se me está pidiendo pues que consolide una línea, que abra una línea de investigación que no tenga antecedentes, que no haya precedentes sobre eso y que además la consolide, ¿no?, y la consolidación tiene que ver precisamente con la formación de alumnos a nivel de maestría y doctorado, que estén trabajando ya con este enfoque y con esta temática (B, 1, 18, 6).*

En correspondencia con lo anterior, dichas cualidades de los académicos los vinculan con lo que Bourdieu (2003) llama los avanzados de la ciencia en un territorio nacional, por lo que al observarlos agrupados, la organización federal en la que trabajan cumple con la función de diferenciar sus prácticas culturales de las de otras agrupaciones y, de acuerdo con Wagner (2006:183), dicha institución ayuda a

que se reproduzca una élite académica, puesto que “su misión política es inseparable del hecho que el conocimiento es poder”.

Así, en ese contexto se instaura el trabajo para la producción de libros de texto, el estudio de la formación de docentes de educación básica, la enseñanza de las matemáticas, el aprendizaje en poblaciones indígenas, los procesos curriculares en todos los niveles educativos, las políticas del Estado en la educación superior, la interculturalidad, migración, desigualdades de clase, entre otros temas (B, DC, varios).

Esta amplitud temática también posibilita la aplicación de diversos enfoques metodológicos y teóricos (B, DC, varios), por lo que, además de que los académicos de la agrupación seguían aprendiendo sobre dichos aspectos, abrían espacios de preparación para los aspirantes al oficio.

El trabajo colegiado entre académicos y estudiantes posibilita que se enriquezcan los procesos de formación y la producción de conocimiento en un contexto, ya que, para Chen *et al.* (2003), los intercambios culturales frecuentes hacen que se subsanen las distancias que se producen por las diferencias de capital que hay entre los sujetos.

*Amparo:* Y como te digo, los alumnos y no solamente en la etapa en la cual yo estaba aprendiendo junto con ellos, sino incluso hasta la actualidad. Hay de alumnos a alumnos, yo pondría en primer término a Alicia, que ahora es una investigadora consolidada, fue mi estudiante en la licenciatura, hizo la maestría conmigo y recientemente se doctora, pero vamos muy parejitas, en términos de trabajo profesional, Israel, Cande que estudiaron aquí; he tenido mucha suerte con estudiantes realmente luminosos (B, 7, 1, 23).

Así mismo, y dado que uno de los propósitos estructurales con los que se crea la agrupación fue la formación de investigadores y de especialistas sobre temas de la educación, cuatro años después de que se funda se abre la maestría en ciencias con especialidad en investigación educativa y es ahí donde se produce un espacio de aprendizaje sobre el oficio para pequeños y selectos grupos.

En 1975 se recibe por primera vez a docentes de educación básica y a egresados de diversas licenciaturas del país para que, además de cursar la maestría, se unan a los equipos de trabajo que hay y para que ayuden con el diseño de instrumentos, el desarrollo de trabajos de campo, la transcripción, la organización y el análisis de datos.

*Blanca:* Fue por el 77, 78, era una alumna de aquí de la maestría aquí (en la comunidad) y a la vez que estuve desarrollando mi tesis de maestría, investigación educativa por supuesto a nivel de primaria, estuve incorporada en un proyecto de investigación de dos de los profesores de aquí, entonces tuve esa experiencia más amplia y parte

de esas experiencias desarrollé mi tesis así muy particular, *pero era una parte de un proyecto de investigación más amplio*, eso fue mi primera experiencia (B, 9, 1, 1).

El trabajo con una gran variedad de metodologías y enfoques teóricos permitió incorporar en los estudios de maestría el análisis de diversas técnicas de investigación, unas más cuantitativas y otras más cualitativas. Sin embargo, el estudio y las aplicaciones de investigaciones de corte etnográfico hicieron tradición junto con los trabajos de la comunidad, ya que desde los primeros años como hasta ahora, muchos temas se abordan mediante esta perspectiva; de este modo, las observaciones en el aula, el acercamiento a la vida cotidiana de los estudiantes, los docentes, los migrantes y muchos otros sujetos, se tornaron trabajos comunes y continuados por los investigadores.

*Josué*: Bueno, posteriormente me parece que lo que le da consistencia, digamos, a mi trabajo de investigación, es el *haber sido como muy constante en cuanto a cierta perspectiva de investigación*, en este caso, la *etnografía*, y en el haber sido también constante con respecto a una *temática* que está bastante *abandonada* por la investigación educativa en este país (B, 4, 2, 10).

*Aurora*: Y la *etnografía*, que complementa también esta visión teórica (que adopto), no busca evaluar si el maestro hace bien o hace mal, como se ve en estudios que son muchos, o sea, que proliferan en nuestro campo, no de ahorita, sino de hace décadas, estudios que buscan ver la eficiencia o no del maestro, ¿no?, y creo que *de lo que se trata mi investigación es comprender*, entender, dar cuenta de los fenómenos que están ocurriendo, explicarlos, conocerlos en el sentido científico, ¿no? (B, 5, 6, 1).

En 1993, 18 años después de que se abre la maestría, se inicia un programa de doctorado que seguiría la misma orientación formativa; por esa razón se le denomina doctorado en ciencias con especialidad en investigación educativa. Incluso, como parte de un proyecto conjunto, quienes ingresan a la maestría de la comunidad pueden optar por hacer un proceso de selección distinto al resto de los demandantes del doctorado, lo que les da ciertas ventajas para competir por un espacio en este programa.

Realizar estudios de posgrado en ese contexto tiene el beneficio de que se cursan estudios con el acompañamiento de investigadores en activo, actores que no sólo cumplen con los requisitos mínimos del oficio, sino que además están en la agrupación porque su capacidad profesional sobresale de la media nacional, dado que tienen proyectos financiados, casi todos cuentan con estudios de doctorado y tienen largas trayectorias de trabajo en la producción y difusión de conocimiento.

A este respecto, y con base en datos publicados por Guzmán (1998), se puede inferir que por cada centro en el que se realiza investigación educativa en México, hay cuatro proyectos de investigación por año; además, pese a que la situación puede haberse modificado en el presente, las afirmaciones de la OCDE-CERI (2004) confirman que éstas no son importantes, ya que en ese reporte se asegura que persiste una deficiente cualificación para el oficio, lo que se refleja en una escasa preparación formal y/o en la falta de experiencia en este quehacer.

En contraste con la ventaja que hay para formarse en la comunidad respecto a otros contextos, y siguiendo la tradición altamente selectiva del personal, los aspirantes a los programas de posgrado son cuidadosamente elegidos, por lo que un gran número de sujetos quedan excluidos en estos procesos.

Además, aunado a la demostración de la competencia profesional, quienes ingresan a los programas de la comunidad son aquéllos que están interesados en los temas que se trabajan ahí y que tienen la cualidad de ser *jóvenes* que recién egresan de licenciatura o maestría y/o que tienen pocos años de haber concluido sus estudios.

*Aurora: Y lo tenemos más ahora porque, a partir de unos años para acá, decidimos, eh, orientar la maestría más hacia estudiantes jóvenes, casi recién egresados de licenciatura, antes tardábamos mucho en, en, en que salieran las tesis de maestría, salían muy buenas tesis, pero estábamos limitando, bueno, estorbando un poco el camino de los estudiantes hacia el doctorado, porque se tardaban mucho en la tesis y buscábamos gente con experiencia, que yo tuve muy buenos alumnos en esa época, muy buenas tesis, pero no podíamos seguir con esos tiempos, entonces, ahora trabajamos con recién egresados prácticamente y, trabajamos, pero entonces vienen con muy poca experiencia laboral y poca experiencia en escritura (B, 5, 9, 10).*

En ese sentido, entre los componentes de los procesos de selección se tiene considerada una entrevista con el investigador con el que se podría trabajar, de manera que éste pueda analizar la compatibilidad que se supone que existe entre su trabajo y la propuesta del interesado, además de que revisa las habilidades del aspirante y determina si sería viable la relación de formación.

El trato directo con los aspirantes al oficio ha sido una de las herramientas más usadas y recomendadas para la observación de las habilidades (Fortes y Lomnitz, 1991 y Martínez, 1999); sin embargo, es frecuente que en estos acercamientos con los sujetos, la empatía entre investigadores y solicitantes pueda tener un peso más importante que los mismos desempeños comprobables; esto debido a que parece preferible trabajar con alguien con quien se puede tener una relación alejada de los roces personales, ya que este tipo de interacción supondría la disposición del aspirante para trabajar con el que sería su tutor intelectual.

La compatibilidad también está destinada a revisar las posibilidades que tendría un aspirante de graduarse en los años que se tienen dispuestos en cada programa, por lo que su aceptación implica el compromiso de acompañamiento cercano, por parte del investigador, y la finalización de la tesis en el plazo previsto, en lo que respecta al estudiante.

*Blanca:* Pero está claro para mí que tiene que ver con uno, incluso con los alumnos del doctorado o maestría cuando llegan, yo no les defino su objeto de estudio, incluso si vienen y dicen, bueno, es que quiero incorporarme a tu proyecto de trabajo (les digo), bueno, *qué es lo que te interesa, qué es lo que has hecho hasta ahora, para que haya continuidad en desarrollar tus intereses en cuanto a lo que es tu objeto que quieren estudiar*, tiene que ser un interés que *habla de quiénes son ellos* y mejor que se tenga conciencia de ello un poco, *tanto para controlarlo un poco*, como para saber cuáles son los intereses de ellos, entonces sí es muy importante para mí que ellos vengan y definan cuál es la problemática que le interesa, *qué aspectos es lo que le interesa más relevantes e importantes* (B, 9, 3, 17).

Por los intereses que tienen los aspirantes a los posgrados de la comunidad y los temas que trabajan los investigadores, algunos académicos son más solicitados que otros; incluso hay quienes llegan a tener varias decenas de sujetos en una convocatoria y de éstos eligen uno o dos aspirantes, de acuerdo con los tiempos que quieran dedicar a la formación y con los trabajos de investigación que estén realizando.

*Aurora:* Entonces, pues siempre en las convocatorias para la maestría, yo tengo, *soy de los profesores que tengo más alumnos que quieren venir conmigo* y me da mucho trabajo seleccionar, me da mucho trabajo, pero ahora me siento como más fuerte, porque antes sí me preocupaba, bueno éste no tiene esto, pero tiene esto otro y dudaba mucho y esta generación, donde tengo esta alumna, ésta que empezó el año pasado en septiembre, este, *la elegí de entre cincuenta que querían venir conmigo y es la única*, porque dije, no, no puedo arriesgarme a que me vuelva a pasar eso, *además tengo muchos de doctorado* (B, 5, 12, 12).

Como se puede observar, los elementos de la selección están relacionados con la misma historia de la agrupación, ya que hace algunos años no se hacía énfasis en la edad de los aspirantes y se admitía a sujetos que pudieran demostrar experiencia en la educación y/o en la investigación y que pudieran *vivir* en la comunidad durante largos periodos mientras cursaban sus estudios, hacían sus tesis y *pulían* sus producciones e, incluso, que pudieran colaborar en el trabajo de los investigadores.

Esta modalidad de trabajo entre estudiantes e investigadores unía las trayectorias de los participantes al punto de que algunos alumnos eran reconocidos como *hijos* de

tal o cual académico y, en conjunto, se les reconocía por el patrimonio cultural compartido, principalmente por los temas abordados y las metodologías empleadas.

Más tarde, las políticas del CONACyT<sup>3</sup> se endurecieron respecto al apoyo económico que se brinda para formar investigadores *en programas de calidad* y se dispuso que esta denominación estuviera relacionada con tiempos más cortos de graduación de estudiantes, por lo que *la eficiencia* terminal se reflejaría en mayor número de graduados en un menor número de años.

De esta manera dejaron de operar los equipos persistentes de trabajo entre alumnos e investigadores y la formación que permitía dichas relaciones; esto dio paso a las relaciones entre aspirantes al oficio científico y *líneas* de trabajo, al conocimiento de metodologías y propuestas teóricas que se pueden poner en marcha como ejemplos más acotados de lo que se aprendió y a tiempos apresurados para finalizar tesis de maestría y doctorado.

No obstante estas modificaciones en la tradición del trabajo conjunto entre un investigador y sus estudiantes, no se perdió el acompañamiento que equipos de académicos daban a los alumnos, ya que uno de los espacios de interlocución y aprendizaje en esa comunidad han sido los diversos seminarios sobre los temas, trabajos y proyectos que se desarrollan en los posgrados.

Dispuesta así la formación, los procesos están centrados en la tutoría y en la discusión con compañeros de clase y con otros investigadores, un ejercicio que constituye uno de los espacios en los que es más común que los miembros de la comunidad colaboren entre sí.

La biblioteca instalada en la agrupación es otro de los medios *instituidos* para la formación y la producción de conocimiento; de acuerdo con la información obtenida, dicho acervo representa una apuesta por la circulación de revistas especializadas en los temas que se trabajan, a la vez que se reúne la producción generada por los investigadores e incluso algunas tesis de los egresados. Si bien los investigadores se reúnen para trabajar con los estudiantes, las relaciones para la producción y difusión de conocimiento son menos frecuentes.

Con base en lo descrito en estas páginas se puede señalar que los medios y mecanismos para la formación de investigadores tienen tres características principales: una se refiere a la *tradición* de formación que se representa a través de la organización de dichos procesos durante más de treinta años, en la que tanto la institución como los sujetos han puesto sus esfuerzos para hacerse notar en el país; otra se basa en el alto capital académico de los formadores, individuos que fueron seleccionados por sus méritos profesionales y que están comprometidos con la preparación de otros sujetos con características semejantes a las suyas; la tercera se basa en la atención a las normas del CONACyT en lo concerniente a la formación de investigadores,

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, véase la convocatoria de 2007.

los modos en que estos procesos pueden cambiar y adaptarse a las exigencias de las políticas, siempre y cuando se pueda seguir teniendo acceso a los recursos y el reconocimiento que otorga este organismo, ya que, fuera de esos apoyos, en el país no hay otra manera para acceder a estos mecanismos en los posgrados.

Además, al observar los legados fundacionales de cada una de las comunidades estudiadas, se puede apreciar que en la A, el inicio y desarrollo de la investigación y formación en la institución fue una contribución que se hizo desde la agrupación, por lo que el trabajo de los académicos estuvo más situado en construir primero los medios y los mecanismos para estos procesos y en abrir espacios laborales más allá de la docencia universitaria.

En contraste, el legado fundacional de la comunidad B se deriva de los propios planteamientos del organismo en que ésta se inserta, ya que los propósitos de hacer investigación y formar especialistas en la educación son dos de los motivos por los que se crea dicha agrupación y, en consecuencia, desde el ingreso, la formación de los investigadores estuvo orientada hacia estos fines profesionales y culturales. De acuerdo con lo señalado, en el esquema 23 que se sintetizan los planteamientos esgrimidos sobre la comunidad B.

### *III. Los mandatos oficiales para el ejercicio y la formación de investigación*

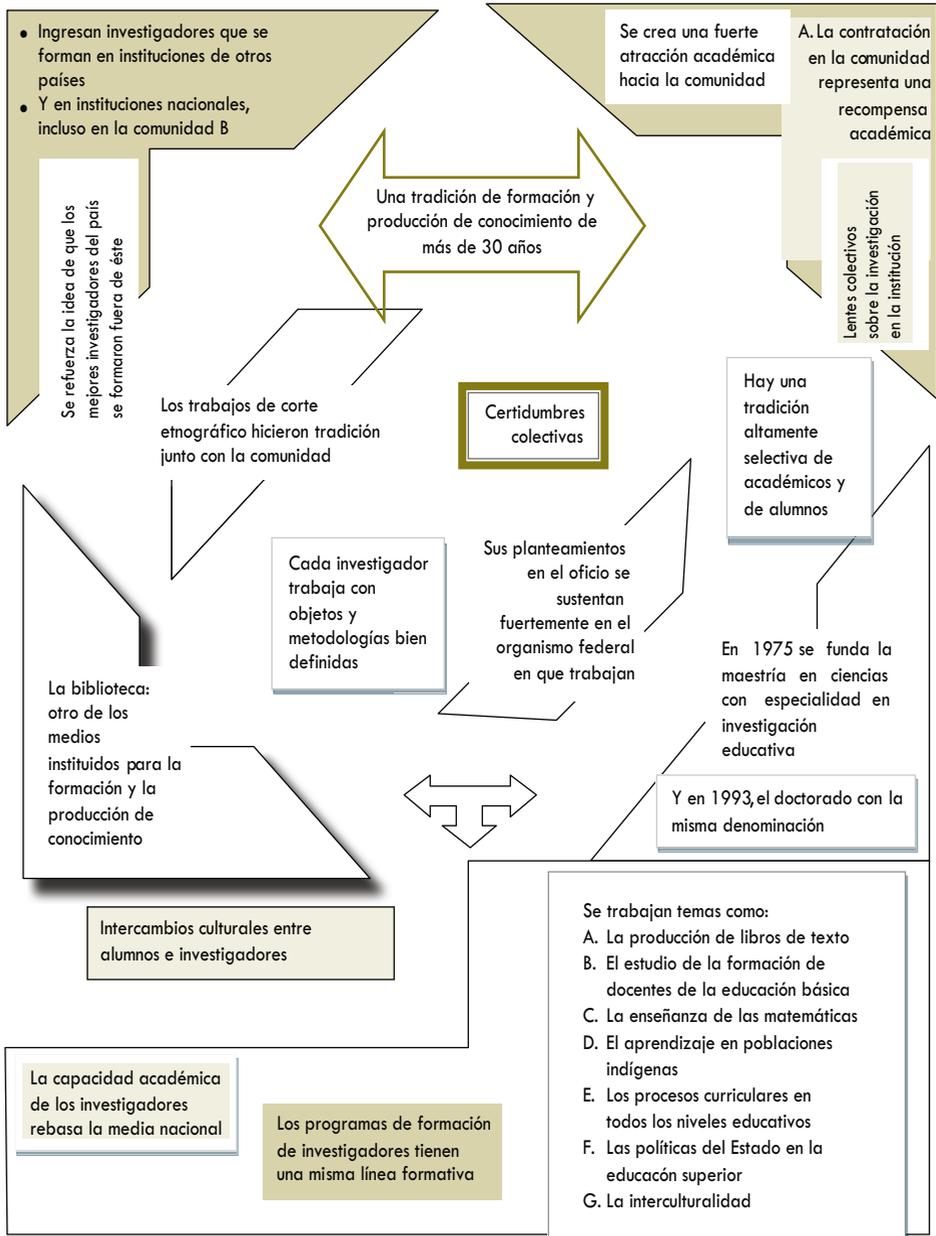
La participación descrita sobre los sujetos refleja datos de las trayectorias colectivas (Lahire, 2005), aspectos para observar por qué los individuos se vinculan y desvinculan de las empresas y proyectos de la comunidad, las razones que tienen para estar, para irse o para permanecer. La identificación de esas participaciones también representa la manifestación del espacio sociolaboral disponible y aquél al que habría posibilidades de acceder o quedar limitado de acuerdo con el lugar que se tiene, el nombramiento asignado y la adjudicación de roles en correspondencia con estos rasgos.

Unida a esta descripción sobre quiénes están en la agrupación y qué hacen, las disposiciones oficiales para la investigación dan más información al respecto, sobre todo acerca de las regulaciones que se marcan **en este ámbito** y de las interpretaciones que los académicos tienen de éstas.

Así mismo, es preciso señalar que si bien existe un conjunto amplio de disposiciones para el oficio, las que son más importantes y consideradas por los investigadores suelen ser más específicas y son éstas las que remiten a la interpretación del lugar en que se encuentran ubicados en este quehacer y la capacidad profesional que los respalda, esto es, la competencia académica con la que cuentan.

También se considera que es a través de estas normas que los sujetos, sus instituciones y el gobierno federal adhieren concepciones profesionales sobre lo que

*Esquema 23*  
*Certidumbres colectivas para la investigación y la formación en el oficio en la comunidad B*



hay que hacer y cómo, ya que la interpretación de estas normas oficiales circulan primero como disposiciones oficiales y más tarde como costumbres arraigadas y observadas en el desempeño cotidiano de las comunidades.

### *En la comunidad A*

En lo que compete a este espacio contextual se contempló que son tres las normas oficiales para la investigación las que resultan más vinculadas al trabajo de los académicos, a saber, ciertas disposiciones del Reglamento de Investigación de la institución en la que se ubica la agrupación, otras del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y otras más del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ya que en conjunto permiten observar las posiciones de *competencia* profesional que tienen los investigadores con base en dichas disposiciones.

De acuerdo con las diversas afirmaciones de los sujetos de la comunidad A se percibe que tanto las normas de la institución en que laboran como las del gobierno federal reducen el espacio de oportunidades para hacer investigación y los cuestionan respecto a los esfuerzos y el tiempo que *oficialmente* habría que dedicar a la profesión, lo que en la vida cotidiana les es posible hacer y las normas que están a su *alcance* a partir de la identificación de estas posibilidades.

En principio, se puede observar que el Reglamento de Investigación de la institución señala quiénes son los sujetos que están en el concurso de este quehacer, lo que es necesario para poder hacer señalamientos menos genéricos respecto a los participantes y fijar las posiciones que desde estas normas se les han adjudicado:

*Reglamento de Investigación, artículo 19:* Si un *profesor investigador* desarrolla una investigación como parte de sus estudios de Maestría o Doctorado con apoyo de la Universidad deberá registrarla en la Dirección General de Investigación y Posgrado (2000, A, RI, 2, 20). **Artículo 11:** Para el desarrollo de una investigación, los responsables deberán ser *profesores numerarios* con dedicación *exclusiva o parcial* dentro de la Universidad (2000, A, RI, 2, 20).

Esta distinción de posiciones en *el espacio institucional* va dibujando un conjunto singular respecto a las interacciones de la formación de investigadores; por ejemplo, se puede notar que los 23 académicos con nombramiento de tiempo completo estarían en la mejor posición para hacer investigación, formar a otros y para allegarse los instrumentos para comprender el oficio. Este hecho vincula a los académicos de tiempo completo como un subgrupo que tiene un estatus mayor en la misma comunidad, ya que designa al resto de los sujetos el papel de colaboradores o de personal de apoyo.

Los demás sujetos de la agrupación, que pudieran estar interesados en el oficio, tendrían la consigna de buscar su reconocimiento como profesores de tiempo com-

pleto o numerarios, para acceder a la producción de conocimiento y estar al alcance de los apoyos institucionales mencionados; o bien, a falta de este reconocimiento, tendrían que actuar con la ayuda de otros recursos. De este modo, la comprensión del oficio también está definida por la adscripción institucional que se tenga y por las normas administrativas de la propia institución.

Estas circunstancias de reconocimiento y desconocimiento *oficial* de los sujetos de la investigación se fundamentan tanto en las políticas de la institución, como en las que se diseñan en el ámbito federal sobre el oficio. En lo que concierne a las primeras, como ya se adelantó, éstas refieren los quehaceres a los que los participantes del grupo están destinados *bajo contrato*, por lo que los nombramientos para la administración y la docencia, así como los acuerdos para fungir como asistente de investigación, asesorado o tutorado, dejan fuera a la mayoría de los interesados en este oficio; el acceso es casi exclusivo para los profesores de tiempo completo.

Esto hace que al obtener una plaza no sólo se tengan más posibilidades de buscar el reconocimiento como especialista en un tema a través de la investigación, sino que también se repercutan las condiciones laborales y las percepciones económicas, así como los derechos de hacer y ser reconocido en uno de los trabajos con más prestigio en el mundo *académico e institucional*.

La *definición* organizacional respecto a las labores posibles según el nombramiento de un sujeto puede ser entendida como un insumo de coerción cultural, al que los individuos consiguen adaptarse o moverse atendiendo las posiciones laborales disponibles en el ámbito en el que se desempeñan; tal instrumento actúa así debido a que sus límites estructurales se definen más allá de los alcances de los concursantes, no obstante que los sujetos los interioricen y ejerzan sus funciones a partir de sus bases.

De acuerdo con Lahire (2005), una coerción cultural puede proceder como una restricción objetiva exterior transformada en motor interior y en la instalación de un hábito personal y su funcionalidad depende del convencimiento que tengan los sujetos respecto a la conveniencia de adoptarla.

De este modo, al observar cómo los académicos adoptan esta coerción cultural, también hay que atender el acuerdo y la satisfacción que tienen respecto a tal denominación, así como con las posibilidades laborales con las que se les relaciona y con las expectativas que tienen para su desarrollo profesional; aunque es entendible que en las organizaciones se tomen este tipo de disposiciones para cumplir los fines que se han propuesto, esto no quiere decir que tales medidas sean ampliamente favorables a los trabajadores e igualmente aceptadas.

En lo que a las posibilidades de formación compete, la ventaja que representa el artículo 19 para los académicos de tiempo completo es que, como apoyo a su preparación en posgrado, éstos pueden reportar sus trabajos de tesis como investigaciones hechas en el marco de su organización, lo cual, según el artículo 20 del

Reglamento en cuestión, les da posibilidades de recibir recursos (2000, A, RI, 2, 21). De este modo, dichos académicos obtienen un beneficio exclusivo de esta regulación institucional para la investigación.

En sentido contrario a la posición que guarda este Reglamento para los profesores de tiempo completo, la participación de otros sujetos sin ese nombramiento sólo sería contemplada en situaciones *extraordinarias*, lo que reduce el espacio laboral disponible para este personal y le da menos posibilidades de cumplir sus expectativas profesionales. Específicamente en el artículo 13 se apunta lo siguiente:

*Reglamento de Investigación:* Cuando la consistencia de un proyecto *lo amerite*, la Comisión Ejecutiva Universitaria podrá autorizar, como responsable o como colaborador, a un profesor de asignatura o interino o a un miembro del personal administrativo, en el desarrollo de una investigación (A, RI, 2, 12).

Las determinaciones para la investigación también provienen desde fuera de la institución y consisten en las políticas federales para la investigación del CONACyT (2008) y de la SEP (2007). En lo que compete a las formulaciones del CONACyT, la convocatoria del Sistema Nacional de Investigadores (2008), por un lado, marca que su misión se centra en la *formación* de investigadores y en el *fomento a la calidad* de la investigación. Por otro lado, a través del concurso en ese programa lo que se obtiene es el reconocimiento de un académico como investigador nacional y un estímulo económico mensual que se otorga de acuerdo con la categoría con la que un sujeto es reconocido; las condiciones para figurar en el SNI se centran en dos tareas, la producción comprobable de investigación y la formación de recursos humanos especializados (CONACyT, 2008).

En ese sentido, las normas del SNI expresan que para tener derecho a la evaluación que demuestre la capacidad investigativa, un académico tendrá que contar con el reconocimiento *oficial* como investigador asalariado en una institución, como se observa en los siguientes extractos de la convocatoria y del reglamento vigente.

*SNI, Convocatoria:* El Sistema contribuye a la *formación y consolidación* de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (2008, 2). **SNI, Reglamento, Art. 32:** Tener un *contrato o convenio institucional vigente* y demostrar, por medio de documento oficial original y actualizado, que presta servicios por al menos 20 horas a la semana para realizar actividades de *investigación científica* o tecnológica en alguna de las dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social de México (2008, 8). **SNI, Convocatoria:** ...También podrán participar los mexicanos que obtuvieron el

grado de doctor en México dentro de los dos últimos años previos al cierre de la convocatoria y que estén realizando una *estancia posdoctoral* en México o en el extranjero (2008, 2).

La apertura del concurso del SNI para un grupo reducido de académicos y las limitaciones a participar en las actividades y el apoyo para la investigación en la institución estatal producen una retroalimentación y justificación entre las políticas de los dos ámbitos, las del SNI fomentan y sostienen a las de la institución y viceversa; por ende, la cabida en el oficio es clara y precisa desde estos mandatos y sus determinaciones son difícilmente eludibles, de manera que en estos concursos no se trata de *ser* investigador, se trata de *contar* con los productos que se evalúan para acreditar dicha personalidad profesional.

La falta de recursos para apoyar la investigación en el país y el control de los que se expiden forman precedentes importantes para las determinaciones que señala el SNI. Sin embargo, esos lineamientos promueven que la capacidad de investigación que se desarrolle sea la que realizan los profesores de tiempo completo *en* las estructuras organizacionales, sin que se aprovechen *formalmente* los aprendizajes de los demás académicos o que se estimule la producción fuera de estas organizaciones. Así, esto facilita que se concentren los recursos de investigación en unos cuantos sujetos e instituciones y que desde estos mandatos se determine quiénes sí concursan y en qué contextos habrán de estar.

Por desgracia, la falta de espacios disponibles en esta institución estatal genera una mayor competencia entre los académicos, además que desincentiva la investigación colaborativa, uno de las maneras más eficaces de formar a investigadores jóvenes y de hacer más consistentes los ejercicios del oficio.

*Elitania:* Personas que son *bastante arrogantes*, primero; segundo, que esa *parte de interacción con alumnos, esa parte de vincular la docencia a la investigación se rompe*, o sea, no sé, no les interesa quedarse en el aula para siempre, a lo que me refiero es que *los investigadores que tienen tanta experiencia con la información*, que pueden interactuar dando una clase, la mayoría así empiezan a hacer sus proyectos de investigación, *interactúan menos y poco a poco se ven obligados a encerrarse en sus investigaciones* y con sus grupos, pero no hay más interacción con nadie más que no sea de esos grupos (A, 6, 3, 15).

También, esto hace que haya pocos espacios de reconocimiento para los académicos, por lo que puede suponerse que es mayor el número de investigadores que quedan a la sombra de la *informalidad profesional*. Estos académicos fuera de las normas y del reconocimiento institucional actúan en el límite entre un trabajo que puede ser reconocido como el de un investigador y el de un sujeto que ocupa un

espacio laboral *temporal mientras* hay más oportunidades institucionales y económicas para desempeñar labores específicas de este quehacer.

Más complejo es este enrarecimiento de las políticas para la investigación y la formación correspondientes, cuando se tiene en cuenta que este quehacer no ha sido favorecido en las décadas pasadas y, como es el caso de la comunidad A, hay investigadores que no valoran como favorables las condiciones del oficio ni antes ni ahora.

*Adriana:* No, pues yo creo que sí, pues *es un reto continuo* porque no es fácil, no es fácil y *no es a veces un trabajo muy reconocido*. Bueno, no que haga uno el trabajo como para reconocimiento, pero yo creo que sí, todavía y más en esta área y en general, *en las universidades en el país*, algo a lo que se enfrentan los investigadores que no lo hacen en los países en donde la investigación está más consolidada, pues es que *nosotros tenemos que construir las condiciones para investigación día con día*, sí, todavía es muy precaria (A, 9, 6, 5).

Al parecer, estos ejercicios sin reconocimiento se realizan *mientras* los académicos se enganchan con otras opciones de empleo más definitivas o *mientras* pueden sobrevivir en un rol al que parece adjudicársele gran prestigio, pero no cuando se está en la informalidad y cuando las políticas o coerciones culturales impiden *ese registro institucional formal*; en ocasiones, estas oportunidades tardan en llegar más de una década.

*Miguel:* Esa investigación la inicié en el 87 y la concluí en el 89, *entonces por eso yo digo que son casi 20 años*, pero *durante esos 20 años he tenido oportunidad de hacer investigación en diferentes ámbitos*. Sin embargo, si consideramos mi dedicación de tiempo completo a actividades docentes y de investigación, pues es desde el 98, *o sea que van a ser seis años, no, digo ocho*. O sea, *en el 98 fue cuando yo gané una plaza de tiempo completo y me involucro así de manera más permanente a actividades de investigación* (A, 5, 1, 7).

De igual modo y pese a los arduos ejercicios que hacen los académicos en lo individual, cuando las condiciones de registro institucional no son favorables para un conjunto amplio de académicos, esto va en detrimento del prestigio que se puede adjudicar a una comunidad de investigación. En ese sentido, Clark (1991) arguye que en las trincheras académicas a cada establecimiento se le adjudica una primacía y autoridad legítima de acuerdo con las actividades que son sustancialmente favorecidas en ese contexto.

Este fenómeno de des-reconocimiento de los sujetos sin nombramiento de investigadores hace que las trayectorias para que un académico se consolide como inves-

tigador sean más largas, ya que no sólo se suman los años de estudio que se solicitan para ejercer el oficio (21 en promedio, contando hasta los estudios de doctorado), sino que además cuentan *los lugares que se ocupan en las filas* para acceder a las *posiciones* laborales disponibles, en las que hay que estar dispuesto a participar *mientras* se consiguen espacios reconocidos por las normas oficiales para este quehacer.

Por supuesto, la vía de acceso al oficio que inicia mediante la incorporación *informal* representa una de las múltiples maneras posibles, ya que hay otros modos más seguros y consistentes. De los doce académicos entrevistados para esta investigación, nueve fungieron primero como asistentes de investigación o como administrativos y académicos en puestos provisionales de trabajo o relacionados con el oficio, *mientras* se abría una posibilidad formal en su comunidad.

*Adriana:* Desde el 83, 81 perdón, que salimos o 82, más o menos, eh, pues ya salimos con esa inquietud, *de que éramos investigadores educativos*, en ese momento, en el país, prácticamente se estaba consolidando (la investigación educativa), ¿no? (A,9,1,7). Sin embargo, pues yo, *desde recién egresada y hasta el 93 diríamos, estuve ocupando cargos administrativos*, pero no de manera burocrática, o sea, en el 83 se creó el Departamento de Apoyo a la Investigación para toda la Universidad, entonces yo entré a trabajar ahí y posteriormente fui Jefa de Departamento durante todos esos años, *fueron cerca de diez años* (A,9,1,10). *Lo que me doy cuenta ahora* es que todo este trabajo pues yo nunca lo sistematicé y lo publiqué, porque pues te lleva, *te come mucho el aspecto administrativo, ¿verdad?, yo creo que pocas personas como Octavio tienen esa cualidad, ¿no?, de estar como en las dos cosas* (A, 9, 2, 2).

Las coerciones culturales que impiden el acceso al oficio dividen a los sujetos de un mismo contexto y fuera de éste, ya que las oportunidades no tienen una distribución *inclusiva* ni mucho menos con posibilidades de participación en las actividades científicas. Estas limitaciones pueden enrarecer los ambientes de trabajo, pues mientras algunos cuidan su espacio laboral, otros buscan cómo ingresar a éste.

En el medio de estas tensiones laborales y de definición de quién es quién, la formación de investigadores tiene un lugar más limitado porque es en estos procesos en los que los sujetos se reúnen para discutir los aprendizajes necesarios; las tensiones pueden surgir cuando los que ya están contratados y actuando en este rol requieren preparar a los que en algún momento los acompañarán o incluso los sustituirán; esto implica que les muestren los secretos del oficio a quienes ahora o más adelante serán sus competidores.

*Elitania:* Es cuestión de *las personas*, o sea, si el investigador responsable de un proyecto *no le permite, no le da alternativas* al asistente de *formarse como investigador*, de ingresar a un programa de investigación para formarse como inves-

tigador y *únicamente le asigna el título de asistente*, o sea, no le permite buscar la formación (A, 6, 4, 22). Yo tengo *desde que entré aquí a la universidad que conozco jóvenes* que actúan como asistentes y actualmente continúan siendo asistentes y *hay chicos que ya entraron como asistentes, se formaron como investigadores, tienen proyecto de investigación, por eso creo que no depende de la institución, depende de la persona a la que asistas* (A, 6, 4, 25).

Igualmente difícil sería el resultado de que se reúnan académicos con nombramiento y sin nombramiento de investigadores, cuando la capacidad para el oficio no siempre esté del lado de los que fungen oficialmente como tales. Entonces, lo que se postula como una coerción cultural sustentada en las políticas de la institución estatal y del SNI recobra mayor sentido en los ejercicios de los propios académicos que actúan convencidos de estas normas y que fortalecen esa disposición, la cual ya no sólo es institucional, sino que también abarca las acciones de los actores en este espacio laboral.

*Susana*: El último año que yo estuve en la gestión se hizo una toma de decisiones (en la comunidad) sobre cómo podemos organizarnos los cuerpos académicos y se definieron dos, considerando discusiones y variables, cuáles eran los requisitos para tener un cuerpo académico en formación, en consolidación y consolidado, uno de los requisitos era habilitación académica, *tener equilibrio de doctores, tener equis personal en el SNI, tener determinada cantidad de publicaciones, entre otros criterios; esto fue un elemento muy discutido y otro de los aspectos discutidos era, yo sí se investigar y tú no sabes de investigación*, entonces, cómo vamos a lograr ser un cuerpo académico que llegue a ser consolidado (A, 10, 5, 8).

Además, estos procesos ocurren enmarcados en las condiciones siguientes: en la actualidad, las instituciones del país carecen de un desarrollo consistente para la IE; el número de escaños disponibles para trabajar en el oficio son reducidos (Antón, s/f) y, dados los limitados espacios institucionales, un conjunto importante de investigadores está moviéndose a lo largo del mundo y realizando gestiones independientes para trabajar en este ámbito profesional (Huisman y Bartelse, 2000), sin considerar como base un contrato laboral en las organizaciones educativas.

Con base en lo anterior, resulta complicado imaginar que los escaños de la investigación se sigan limitando a pocos sujetos, sobre todo si se toma en cuenta que en la comunidad A, tanto la capacidad como el trabajo para el oficio todavía tienen retos importantes que plantearse.

En ese sentido, en México no es extraño encontrar casos de trabajo independiente y sin conexiones con una institución; de hecho, en el programa para la Paz y los Derechos Humanos de la comunidad A (Zala, 2000) labora un grupo de administrativos

que, además de desempeñar su rol institucional fuera de la institución, dedican partes importantes de su tiempo y esfuerzo a la elaboración de una revista para docentes de educación básica, así como a la gestión de proyectos, de recursos y de publicaciones; tales actividades las vienen realizando desde hace más de una década.

Además, en detrimento de los procesos de formación de investigadores, tanto en esta comunidad como en otras sucede que un número amplio de académicos se gradúa cada año de programas de doctorado y, dado que las restricciones para participar en convocatorias oficiales cada vez son mayores, el conjunto de las disposiciones generadas desde la institución y desde fuera de éstas aumenta las filas del desempleo y el subempleo.<sup>4</sup> Igualmente se puede apreciar que estas condiciones de participación en la investigación también afectan a los académicos que tienen nombramiento de tiempo completo de la comunidad A, porque ahora se requiere que el grado de doctores se obtenga en el menor tiempo posible. De manera explícita, el Reglamento del SNI del CONACyT señala que para recibir la distinción de Candidato a Investigador Nacional se requiere que:

*Reglamento SNI, artículo 55: No haber transcurrido más de quince años después de haber concluido la licenciatura, al cierre de la convocatoria respectiva, quedando a juicio de las comisiones dictaminadoras los casos de excepción (2008, 11).*

La situación *institucional*, marcada por la reducción de espacios y de recursos para la investigación, en el corto y mediano plazo puede ir desestimulando la participación de los sujetos en la carrera académica, ya que incluso va menguando la misma capacidad de las organizaciones para brindar espacios de trabajo estables y atractivos para los jóvenes interesados en el oficio.

En una perspectiva semejante a la que se describe sobre las políticas nacionales y de la institución estatal para la investigación y la formación en posgrado, Kaipainen *et al.* (2000) aseguran que los candados a las carreras académicas están caracterizando a las instituciones educativas como un campo laboral poco deseable, ya que la seguridad laboral y la libertad académica se están cuestionando cada vez más.

Respecto a las limitadas posibilidades de concurso, de acuerdo con los requerimientos de políticas en cuestión, el siguiente cuadro muestra que los doce sujetos de la comunidad A son de tiempo completo y hacen investigación, por lo que estarían en condiciones de concursar para candidatos del SNI.

Sin embargo, también se puede apreciar que únicamente cuatro sujetos pertenecen al Sistema y, de los ocho restantes, sólo una podría optar por la candidatura, pues hace once años que concluyó sus estudios de licenciatura; los otros siete suje-

---

<sup>4</sup> A este respecto, en lo que concierne a México, el reporte de la OCDE (2006) señala la falta de compatibilidad que existe entre los estudios de posgrado y el campo laboral.

tos se verían impedidos porque incumplen con esa condición, ya que egresaron de ese nivel hace más de 16 años, aunque podrían optar por el nivel I.

*Cuadro 9*  
*Posibilidades de los investigadores de ser candidatos en el SNI*

Académico/a	Título de licenciatura	Grado de doctorado	Años transcurridos*	Pertenece al SNI
Mayra	1986	En proceso	22	No
Nora	1978	En proceso	30	No
Mario	1978	1997	19	Nivel II
Fernanda	1984		23	No
Miguel	1989	2005	16	No
Elitania	1988		20	No
Hilda	1982	1999	17	Nivel I
Andrea	1983	2002	19	No
Adriana	1984	2003	19	Nivel I
Susana	1990		18	No
Elsa	1991	2002	11	No
Octavio	1972		36	Nivel II

\* Años transcurridos se refiere a los años que han pasado desde la titulación de licenciatura hasta la graduación de doctorado. O bien, cuando los sujetos no tienen grado de doctores, entre la graduación de licenciatura y el 2008.

Fuente: datos sobre las trayectorias de los investigadores.

Esta condición de reconocimiento y apoyo económico proveniente del gobierno federal podría funcionar como un incentivo para que los 5 académicos sin grado de doctores en la comunidad A se graduaran y tuvieran un mejor conocimiento del oficio. Esto representaría un avance importante para la agrupación, ya que los 5 constituyen más de la tercera parte de los doce sujetos considerados en esta investigación, así como un cuarto de los 23 académicos de tiempo completo de ese espacio contextual.

Sin embargo, la restricción de los años transcurridos entre los estudios de licenciatura y la respuesta al concurso del SNI para candidatos deja ver que las posibilidades de acceso son sólo para un grupo limitado de académicos, lo que no fomenta ni la formación de los integrantes de la comunidad ni el desarrollo de la investigación.

También es preciso considerar que, para el ingreso al SNI en el nivel 1 y siguientes, no existe esta restricción de los años transcurridos entre la licenciatura y la participación al concurso en este sistema, por lo que habría una oportunidad *que estaría* al alcance de los investigadores que todavía no lo hacen; sin embargo, dado

que una mayor producción publicada es uno de los requerimientos en estos niveles y uno de los mayores retos en la profesión, las posibilidades de que esto suceda serían limitadas.

Además, en los datos de esa tabla se puede ver que si bien la obtención del grado de doctores no garantiza la mejor formación para la investigación, sí posibilita que se tenga una de las condiciones más importantes para el reconocimiento y concurso en el oficio, como es deseable en el SNI (2008) y en el PROMEP (2007).

De igual modo, para la toma de decisiones de los aprendizajes a los que habrán de inscribirse los investigadores también cuentan las condiciones laborales en las que desempeñan su trabajo y, al parecer, los cinco investigadores en cuestión expresan que están más vinculados con la atención a otras circunstancias laborales que a ese requerimiento institucional, tal como lo expresa Susana.

*Susana:* Tengo diez horas designadas para apoyar el área de educación a distancia de la Universidad, tengo cinco horas para proyecto de servicio social, tengo cinco horas para la tutoría de prácticas profesionales, tengo cinco horas o algo así para el préstamo de material psicométrico, este, tengo como *dos horas para investigación* y en docencia tengo dos materias, me lleva en la semana un total como de diez horas, sin contar horas de preparación, son horas frente a grupo, además de otros asuntos, la coordinación de cuerpos académicos, la coordinación de un proyecto que se está armando de la unidad de docencia (19, 12, 24).

De igual manera, como parte de las condicionantes externas a la institución estatal habría que agregar que la adquisición de la competencia académica para la investigación también se ve regida por el PROMEP, sin nuevas variantes con respecto a las *restricciones* dispuestas en el SNI del CONACyT,<sup>5</sup> aunque éste también ofrece apoyo económico a los profesores de tiempo completo para cursar un posgrado, es decir, de nueva cuenta se plantea la mejora de la formación académica de los académicos con este nombramiento *en* una institución.

Las restricciones para la formación de investigadores que derivan del SNI, del PROMEP y de la institución estatal podrían limitar el acceso a plazas de tiempo

---

<sup>5</sup> En lo que confiere a las reglas de operación del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, SEP, 2007), todas las convocatorias tienen como condición que los concursantes tengan un estatus institucional de *profesores de tiempo completo* para acceder al reconocimiento y apoyo económico que brindan, ya sea como nuevos PTC, como becarios para estudios de alta calidad, como solicitantes de reconocimiento y/o apoyo económico por su formación en posgrado y/o por la atención a las funciones que desde esta organización se demandan.

completo a un conjunto amplio de sujetos. Sin embargo, esta condición también promueve que académicos que ya están incorporados a la institución y que tienen este nombramiento continúen sin cursar estudios de doctorado y estén impedidos para acceder a los apoyos al salario que se ofertan a través del CONACyT y a los estímulos que tienen los académicos con grado preferente del PROMEP. De igual modo, el personal docente sin este nombramiento queda fuera de estos concursos y apoyos al salario.

Por desgracia para la propia comunidad A, los efectos perversos de estas políticas no tardan en presentarse y demuestran que las excepciones a las normas pueden ser mayores que sus oportunidades. Por un lado, los espacios laborales son tan limitados que los *jóvenes interesados* en el oficio no tendrían posibilidades de ser contratados.

Por otro lado, los académicos que ya están ahí podrían postergar su jubilación o buscar actividades laborales complementarias, debido al mismo efecto perverso que ocasiona la limitación de recursos salariales en la institución, lo que a fin de cuentas ni favorece a los sujetos ni al desarrollo de la institución. Al respecto, Susana, quien fuera jefa de la comunidad A en la administración pasada (2001–2005), percibe y señala estas dificultades contractuales.

*Susana:* La Universidad, y nuestra comunidad en particular, *no cuenta con plazas*, ya no hay plazas y *no hay opciones*. Entonces el profesor que está trabajando *con asignatura*, nunca, en este momento va a tener la oportunidad de tener una numerariedad, ni siquiera en su asignatura, *mucho menos una plaza* (A, 10, 8, 15).

*Susana:* Hubo la salida de *cuatro personas de permiso*, que eran cuatro personas que tenían una fuerte tendencia a la investigación, a hacer publicaciones, a producir proyectos constantemente en investigación, se fue Octavio, la Dra. Andrea, la Dra. Hilda y la Dra. Elsa y este elemento me parece muy importante mencionarte porque la actividad de investigación de (la comunidad), de alguna forma se vio reducida porque cuatro personas que se dedicaban a esta actividad ya no estaban. La *suplencia* administrativa de estas personas no fue suplida por investigadores propiamente dicho, fue suplido por profesores que tenían, sí el grado académico para poder suplir en la docencia, pero *no tenían la preparación para cubrir los espacios de investigación* (A, 10, 1, 7).

Con el desplazamiento de los académicos con alto capital cultural hacia otras comisiones extra-institucionales, la comunidad A tiende a perder parte de los conocimientos que ahí se han ido desarrollando y enraizando, ya que los aprendizajes posibles quedan en manos de un número menor de académicos; además, las obligaciones de los que se quedan se hacen más pesadas, la experiencia circulante tiene

más de un contexto y la atracción de la institución hacia el exterior, como espacio de formación, se ve mermada.

La emigración de académicos a otras organizaciones también disminuye la capacidad académica de la comunidad A, ya que, a diferencia de las dos décadas pasadas, en la actualidad ya no hay seminarios nacionales para la formación y tampoco hay programa de doctorado en educación.

Además, la salida de los académicos marca una interrupción en la legitimación cultural de la comunidad (Hamel y Larocque, 2002), porque se traslapan intereses y propósitos de diversos contextos: por un lado, están los objetivos que se plantean en la agrupación A; por otro, se presentan los propósitos a los que responden los emigrantes; y, enfrentados a éstos, se ubican los mandatos oficiales para la investigación, que son los que legitiman a los académicos al otorgarles reconocimiento y darles mayor apertura en estas tareas.

Al enfrentar ciertas limitaciones institucionales, los sujetos buscan por su cuenta recursos y accesos al oficio (Hamel y Larocque, 2002). De este modo, la salida de los académicos a otros contextos también indica que con todo y la existencia de mandatos de la institución, del SNI y del PROMEP, que restringen el desarrollo y reconocimiento profesional, estos sujetos encuentran posibilidades de ejercer el oficio. Igualmente, esto sugiere que son tan importantes los mandatos para la investigación como las iniciativas de los sujetos para explicar las culturas de formación.

Asimismo, si bien no se puede asegurar que esos mandatos sean la causa principal de los movimientos hacia fuera de la comunidad, sí se puede notar su peso en la designación de quiénes y con qué recursos participan en el oficio, así como en la demarcación del espacio disponible.

En ese sentido, dichas coerciones culturales explican pautas de *diferenciación* entre los académicos y las comunidades. En el caso de la comunidad A, estas pautas de diferenciación están inscritas en las propias actividades de la universidad estatal y en las políticas federales actuales.

En lo que respecta a la universidad estatal, a lo largo de su historia se han propiciado espacios de formación y de trabajo; a esto se atribuye el crecimiento y reconocimiento de la comunidad A como un conjunto ejemplar en el país; sin embargo, a través de las normas de esa organización para la investigación, también se ha limitado el número de participantes en el oficio, el reconocimiento posible y las oportunidades de preparación.

Las políticas federales del SNI y del PROMEP tienen un efecto semejante sobre la comunidad A, ya que invitan al mejoramiento de los ejercicios del oficio a través de la especificación de modos más elaborados de trabajo y, además, promueven la preparación formal de los investigadores inscritos como profesores de tiempo completo. Aunque esas políticas cierran la competencia a un conjunto limitado de académicos y carecen de incentivos para apoyar a quienes no cuentan con el

nombramiento mencionado, por lo que dificultan los procesos de formación en las prácticas.

La exigencia de grados académicos y de demostraciones de producción de conocimiento podrían ser indicadores de que los objetivos *institucionalizados* para la investigación están cambiando, ya que las características de los académicos contratados ahora son insuficientes; tampoco parecen propicias las condiciones de la investigación en la comunidad para que los procesos de formación y de generación de conocimiento sean los mismos que en las décadas pasadas, en las que había más académicos y más programas escolarizados relacionados con el oficio.

Además, menos probable se ve la opción de que estas prácticas mejoren, por lo que parece que existe un choque cultural entre las fuerzas reales para este quehacer, los intereses de los académicos y los de los encargados de las políticas en el contexto institucional y federal.

Con base en lo que se refirió en esta parte de los resultados se puede asegurar que, al hablar de formación de investigadores, también es necesario tomar en cuenta la voluntad política de las instituciones para el desarrollo de culturas que propicien estos procesos, para que de ese modo se comprenda qué hacen los investigadores para ejercer como tales, de acuerdo con las oportunidades laborales correspondientes.

*Esquema 24*  
*Las políticas de investigación y los ejercicios de formación y producción de conocimiento en la comunidad A*



*En la comunidad B*

Las disposiciones que tienen más impacto en los sujetos de este contexto son las del Organismo Federal en que trabajan y las del SNI del CONACyT, puesto que

a través de éstas organizan su trabajo y encuentran interpretaciones sobre lo que es deseable realizar en el oficio. De esta manera se tomaron en cuenta extractos de los reglamentos vigentes del primero y de los diversos documentos del SNI para el concurso de 2008. La trascendencia de tales normatividades en la vida cotidiana de los investigadores se puede apreciar en las siguientes líneas.

*Aurora:* A nosotros, aunque dependemos de, de, por supuesto del gobierno federal y dentro de él, de la Secretaría de Educación Pública, te digo, a lo mejor por la historia misma de creación de (este organismo federal), eh, *que nació como independiente, ¿no?*, de las políticas, no totalmente independiente, *dependemos del CONACyT, de sus parámetros, de sus evaluaciones* y, por supuesto, de todo eso, pero me refiero al trabajo académico, *eso no depende de criterios externos a la comunidad académica de (este organismo)* (B, 5, 15, 16).

Al observar la percepción que tienen los sujetos de este espacio respecto a tales normas oficiales para la formación y la investigación, se puede ver que existen dos grandes áreas de consenso; por una parte se *dicen* favorecidos por *estar* en el organismo federal en que laboran, pues aseguran que esta relación profesional les da ciertas ventajas que no se encuentran en la mayoría de las instituciones del país en las que se realiza investigación.

Por otra parte, las presiones más sustanciales vienen principalmente de las políticas federales que demandan formar investigadores *en menos tiempo* que el que usualmente se acostumbraba, conseguir parte del escaso financiamiento para proyectos de investigación y, no menos importante, para tener condiciones más dignas para el retiro. Pese a que éstas no son las únicas demandas laborales que se pueden apreciar como mejorables desde el estudio de las normas oficiales, en esta comunidad sí representan los desencuentros más consistentes entre las disposiciones, las costumbres y las posibilidades de vivir *en y de* esta profesión.

En lo que compete a las normas oficiales *de la institución* se observa que los reglamentos relacionados con la investigación son amplios y diversos; en total son siete escritos y comprenden desde las condiciones para los concursos de ingreso, clasificación y promoción del personal, hasta los estímulos que se perciben por el desempeño anual.

Si bien se puede decir que las normatividades extensas no garantizan las mejores condiciones para el oficio científico, sí se encuentra que en este caso, el desarrollo de tales documentos administrativos refleja una discusión amplia sobre la organización *posible* para el ejercicio profesional e institucional.

Igualmente, de acuerdo con las posiciones de los sujetos sobre su espacio de trabajo, se percibe que en general estas normas oficiales para la investigación son observadas como favorables para mantener las condiciones laborales y la libertad académica de la que gozan.

*Cristóbal: Ahora, dentro de eso, pos sí, sí, pero yo creo que fuera de algunas instituciones privilegiadas como son la Universidad (...) o de (aquí), digamos, a la mayoría de los investigadores educativos del país todavía se les exige, se les pide bailar en muchos bailes a la vez (B, 2, 5, 4).*

*Aurora: Y, yo creo, y somos pocos, somos veintialgo, ¿no?, yo creo que hay condiciones materiales que lo facilitan y que a lo mejor también tienen que ver con la historia misma del (organismo), de (éste), que es el de(l) que dependemos y que en realidad es el (organismo) reconocido, no sólo (la comunidad), sino (el organismo) como un centro de excelencia, ¿no?, en investigación y estudios de posgrado, que esa institución está definida así y así se define por su trabajo cotidiano y por su producción y todo (B, 5, 15, 12).*

Además, las relaciones entre la institución y los sujetos también están *forjadas* por el prestigio generado desde los desempeños solicitados tanto en el organismo como en la comunidad; específicamente, esto se puede notar en la manera en que los participantes se *posicionan* frente a la organización para dar cuentas de su capacidad académica y política a la hora de discutir sobre las condiciones para su trabajo.

*Angélica: Sí, tendríamos menos posibilidades, seríamos un apéndice de la SEP o algo así; esa impresión me da ¿eh?, yo digo que se oye feo, porque parezco malinchista, pero a mí me parece que *este contacto* de la cultura argentina con la gringa, con la alemana, con la mexicana, *ese contacto, esa combinación con el rigor de unos y el ingenio de otros*; esa combinación a mí se me hace que ha hecho muy interesante esta comunidad; no se me hace interesante, sino reconocida, ¿no? (B, 3,21, 18).*

La libertad académica también se advierte en las páginas de las normas oficiales para la investigación, ya que se precisa que un investigador puede realizar labores en otras organizaciones sin que esto demerite las valoraciones que se le adjudican en la evaluación; así se encuentra también la colaboración de académicos con otras organizaciones y que es aprovechada para beneficio de la propia institución, ya que a través de dichas acciones se *promocionarían* los quehaceres de este espacio, tal como se puede leer en el Reglamento de Estímulos de los Académicos del organismo federal (RE, 2002).

*RE: Sin embargo, desde su origen, la evaluación ha considerado que, sin menoscabo de los estímulos obtenidos, los investigadores pueden realizar actividades de docencia o asesoría en otras instituciones públicas o privadas, siempre que cumplan con los lineamientos establecidos en estas bases, con el fin de promover los programas de posgrado y la investigación que se realiza en el (organismo) y su vin-*

culación con otros sectores. Con ello se busca, entre otras cosas, *motivar a un mayor número de estudiantes a continuar sus estudios de posgrado en nuestra institución* (B, RE, 2002, 5, 20).

En contraste, lo que parece que limita el espacio para el concurso en la investigación en la institución son las atribuciones que se les imponen a los sujetos según su nombramiento; de este modo se aprecia uno de los indicios de jerarquización organizativa que también se encontró en la comunidad A y nuevamente está relacionado con las reducidas plazas oficiales existentes para esta profesión.

Así pues, aunque hay un gran conjunto de sujetos asociados al oficio en la comunidad B, los participantes son investigadores y auxiliares de éstos y si bien los segundos tienen ejercicios que *normativamente* podrían ser comparables con los de los investigadores, las compensaciones, los reconocimientos y las promociones son menores para los que no son titulares.

Al respecto se observa que, en ese organismo federal, los auxiliares de investigación son personal bajo contrato que, además de que pueden ser promovidos en diversas categorías, también reciben estímulos económicos por su trabajo en la investigación; en contraste con estas ventajas laborales, la formación que se les toma en cuenta son los estudios de licenciatura, especialización y maestría, así como los conocimientos que tengan de idiomas extranjeros (Reglamento de Estímulos para los Auxiliares de Investigación, REA, 1996).

Sin embargo, en la actualidad hay auxiliares de investigación que ayudan en la formación de doctores y en todas las tareas de los titulares, por lo que es probable que ya tengan doctorado, aunque este rasgo no se contemple para definir sus méritos en la evaluación señalada; pareciera que se da por supuesto que quienes tienen doctorado funcionarían como investigadores, por lo que no sería necesario que esta formación se clasifique en dicha categoría laboral; el problema es que actualmente en éste y en otros países, la finalización de estudios de maestría y de doctorado no garantiza la inserción profesional con un nombramiento acorde a estos esfuerzos.

*Blanca: Bueno, ella era parte integral del grupo donde hicimos trabajo de campo en este último proyecto, bueno, dos proyectos de CONACyT en los que estuvo ella. Otra cosa es que organizamos mesas para divulgar, así, por ejemplo en reuniones profesionales, estamos organizando una ahora para reuniones en noviembre en Estados Unidos, tuvimos reuniones en Sevilla hace dos años, entonces su participación es clave en la organización y en la planeación tanto en términos temáticos como en términos administrativos de todo esos procesos. Y también es un apoyo drástico en la formación de los alumnos de maestría y doctorado, participa como codocente digamos, en los seminarios que tenemos también; cuando he dado cursos, de cursos básicos de maestría, sobre antropología y educación, ella ha sido clave en apoyarme* (B, 9, 2, 10).

Josué: A ver, una cosa es que (la comunidad B) realmente los forme como investigadores y otra cosa es que cuando egresen se vayan a dedicar a la investigación, porque en este país, realmente las posibilidades de hacer investigación educativa dentro de alguna institución son bastante limitadas. Un ejemplo de esto es que yo gradué en (otra institución) cuatro, cinco alumnos, y los cuatro, cinco alumnos que gradué, regresaron a su trabajo anterior; una de ellas es maestra de secundarias frente a grupo, terminó la maestría con tesis y bueno, actualmente es maestra de secundaria frente a grupo; este, otra de ellas era orientadora, ahora sigue siendo orientadora, entonces, buena parte de los egresados de (la comunidad), aun cuando salen bien formados en investigación educativa, terminan haciendo más bien trabajos de técnicos, principalmente en la Secretaría de Educación Pública o en algunas otras instituciones, más que en investigación. Digo, están capacitados para hacer investigación, pero finalmente las oportunidades de hacer investigación realmente son muy limitadas en este país (B, 4, 6, 4).

Además, desde esta perspectiva, los desempeños laborales predisponen la asociación de sujetos mediante la formación, el trabajo y el esfuerzo y, en contraste, crean la diferenciación de sus trayectorias profesionales a través de distintos estatus, ingresos económicos y posibilidades de concurso y de estabilidad laboral; en ese sentido, no sería descabellado afirmar que por cada investigador que tiene un puesto laboral, así como sueldos y reconocimientos como tal, habría al menos otro de similares características académicas pero en condiciones laborales precarias.

Igualmente, este hecho hace que los auxiliares y otros sujetos asociados a la investigación se mantengan subempleados mientras acceden a una plaza como investigadores (Baldauf, 2000); el subempleo de académicos también contrarresta la versión que señala que existe falta de capacidad académica, ya que lo que se observa es más bien una estructura laboral definida e inamovible desde hace varias décadas, lo que hace que las calificaciones de los profesionistas de este oficio se sigan atribuyendo a los sujetos que ocupan estos espacios y no a conjuntos más amplios que están fuera de los registros oficiales y que egresan de los posgrados cada año.

Asimismo, las dificultades de los auxiliares para cambiar de categoría y ser titulares de una plaza acorde con sus características profesionales muestran que, a pesar de las ventajas laborales que tienen los sujetos en ese espacio, no se logra sortear una de las problemáticas más importantes de este rol profesional en las instituciones del país; de acuerdo con datos de Gil (s/f), se puede estimar que las probabilidades de movilidad ascendente son escasas, ya que las cifras observan que el 27% es el porcentaje más alto de personal de tiempo completo contratado en los 31 años que se consideran en tal estudio (de 1966 a 1997); en la comunidad en cuestión, en ese tiempo el indicador avanzó sólo 20%.

En esa misma dirección habría que decir que las ventajas y los privilegios de *estar* en la comunidad se refieren sólo a unos cuantos sujetos y a ciertas condiciones de la contratación laboral, las cuales excluyen un mejor equilibrio entre la formación, la contratación, el desempeño laboral y el retiro.

Así mismo, en el tabulador para la evaluación de los auxiliares de investigación en la comunidad B se puede observar que las actividades que se consideran sobre su desempeño bien pueden ser las que realiza un *investigador* en funciones, ya que los rubros abarcan desde el diseño de un proyecto hasta la elaboración de resultados, además de asesoría para la elaboración de proyectos y la difusión de productos de investigación (REA, 1996).

Pese a que en la actualidad a través de estas dinámicas de organización administrativa difícilmente se posibilitarán los cambios en el nombramiento de auxiliar a investigador, es preciso recordar que esta manera de acceder a los puestos que ahora tienen los titulares era usual en las *costumbres que había* en la década de los setenta y los ochenta en la comunidad y que varios de los que ahora son investigadores empezaron así sus labores. Los largos procesos de *espera* para la contratación como titulares no son extraños ni para los auxiliares ni para los investigadores y tampoco son un problema que surja a partir de la aplicación de las nuevas políticas; más bien constituyen dificultades históricas y permanentes en este espacio de investigación.

*Angélica:* Pues (hace) como 25 años más o menos. *Yo empecé como auxiliar de investigación aquí* con Rebe, después hice la maestría de investigación educativa aquí (en la comunidad B) y ya terminando, ya, digamos, *mi contrato fue como profesora auxiliar*, que ya es investigador, ¿no?, y después yo fui, esto fue, lo de la maestría fue en el 80 a 82, me titulé en el 83 (B, 3, 1, 4). Ya de ahí *he sido investigador titular desde 90*, pero realmente *mi trabajo en investigación y mi formación como investigadora, pues inició en el 78, 80* (B, 3, 1, 9).

*Aurora:* Algo así, incluso yo ni, al principio yo no era ni asistente, ni era nada, era pues, alguien, aquí, en los proyectos de investigación se da mucho, sí, pues, era yo un apoyo (B, 5, 4, 23). Entonces fue cuando yo entré en contacto con esos profesores y ellos también conmigo, es decir, les interesaba mi experiencia para que participara en alguno de los proyectos de aquí y fui como una persona con una, una, persona con experiencia valiosa digamos, para su proyecto, ¿no?, entonces, *sí fue como asistente para un trabajo académico*, totalmente académico. Después, este, *había una categoría de profesor, auxiliar o algo así*, o sea, la primera categoría de profesor, ¿no?, que ya desapareció. Cuando a mí me dieron mi nombramiento de profesor ya, de tiempo completo, de titular, *yo ya ejercía funciones desde más, desde tiempo antes, desde tiempo antes de terminar mi tesis* (de maestría) (B, 5, 5, 2).

También llama la atención que, ante la falta de nuevas plazas y de movilidad ascendente de los auxiliares, exista en las normas oficiales de la institución un sin-número de mecanismos y procesos dirigidos a cuidar y respetar los procesos de selección e ingreso de personal para la investigación en la organización, ya sean auxiliares o investigadores (RE, 2002 y REA, 1996), pues al parecer en esta comunidad dichos procesos tienen muy poco uso.

*Josué: Yo veo como una trayectoria que es muy constante de lo que sucede, de lo que ha sucedido en (la comunidad), en esta institución, lo cual también es un problema que tiene que ver con cosas más estructurales, ¿no?, realmente nosotros somos prácticamente la misma cantidad de investigadores desde hace 25 años. Recién ingresaron dos, pero realmente fue para sustituir a otros que se habían ido antes, entonces, y bueno, yo creo que éste es un problema en este país, cada vez es más difícil que se abran plazas académicas nuevas, lo cual está implicando como un envejecimiento de las plazas docentes en prácticamente todas las instituciones y (la comunidad) no es la excepción (B, 4, 9, 5).*

Del mismo modo, y como ya se adelantaba, otras normas oficiales de la investigación que sin duda definen y transforman el espacio laboral para la formación de investigadores y para la producción y difusión de conocimiento en la comunidad B, son las del Sistema Nacional de Investigadores; esto se puede apreciar en la recurrencia con la que los sujetos explican sus tareas *a partir* de lo que se espera de su trabajo en ese organismo, en las manifestaciones donde señalan que viven fuertes presiones para cubrir las cuotas de trabajo que les son *requeridas*, al punto de que renuncian a ciertas preferencias intelectuales y personales para cumplir con dichas normas.

*Amparo: Quizá, evadir de forma digna los requerimientos coyunturales por parte de las instituciones y de los sistemas de evaluación. Si uno entra a la carrera loca para ganar puntos y deja de hacer lo que le gusta y como le gusta hacerlo, entonces el trabajo deja de tener sentido, pero es muy difícil, es muy difícil zafarte de eso; en primer lugar porque va dinero de por medio, todo mundo evalúa tu productividad, incluso ahora, se distribuyen los presupuestos en relación a la productividad de los investigadores, o sea, que llevas ya hasta la carga de eso en tus espaldas; segundo, por una cuestión de prestigio, de prestigio y también de necesidad de tu institución, la institución tiene que tener tantos SNI dos, o tantos SNI tres y luego la cuestión personal de decir, bueno, quizá no es para mí todo eso o no es lo que yo quiero de mi trabajo, a eso no es a lo que aspiro y es un momento muy difícil, muy difícil, en el cual tienes que decir, renuncio a eso, no porque no pueda entrar al juego, es muy fácil entrarle al juego, sino porque sencillamente eso no es a lo que uno aspira (B, 7, 2, 23).*

*Blanca: Como investigador, para mí es medir bien y balancear bien lo que es el interés intelectual, personal, de desarrollar la investigación con lo que son los requisitos y exigencias institucionales, formales de lo que es una institución académica, ¿sí?, eso es la cosa, entonces a veces parece ser tanto intelectual, teniendo problemas en que no quiero dedicar una proporción tan grande de mi tiempo haciendo informes de tipo administrativo, no de tipo de investigación, de tipo administrativo a lo que es nuestro comité de evaluación aquí en (el organismo), de lo que es el SNI, de lo que, ¿sí?, entonces a veces es un poco conflictivo eso de que realmente, bueno, por un lado lo que es mi interés intelectual, real, de hacer, producir, difundir lo que son los resultados de la investigación y, por otro lado, responder a lo que son las exigencias institucionales, profesionales, académicas, formales, que muy a veces son antiintelectuales y son conflictivos con lo que obviamente es necesario (subraya), necesarios, pero siempre hay un cierto desbalance en esto, en lo que piden, cómo medir la productividad, por ejemplo, todos esos aspectos se incluyen, pero sí, eso es una tensión constante, necesaria, inevitable porque pagan para que uno haga investigación, ¿no?, entonces tienen derecho de pedir ciertas cosas (B, 9, 7, 2).*

De manera semejante, se observa que los estímulos y los reconocimientos que otorga este organismo a través de sus evaluaciones están supeditados a productos muy específicos, los cuales no siempre representan los mejores valores y costumbres que se han ido desarrollando en este espacio contextual sobre el oficio científico.

En primera instancia, cabe precisar que quienes están mejor posicionados por la organización federal para participar en estos concursos anuales son los investigadores, ya que, aparte de que son reconocidos como tales por las funciones que realizan, tienen tiempo destinado para desarrollar los productos que se solicitan y, además, con excepción de un investigador, en la comunidad B todos tienen estudios de doctorado, por lo que de entrada cumplen con las condiciones que se establecen para dicho concurso, de acuerdo con el reglamento del SNI (2008).

Y aunque los desempeños precisos de los auxiliares no son motivo de análisis en estas páginas, se considera que los que tienen estudios de doctorado podrían cumplir con las características que demanda el SNI para la evaluación, ya que con base en ese mismo reglamento se observa que los *convocados* son quienes demuestren que tienen este grado, dediquen al menos 20 horas a la investigación y estén contratados en una institución pública como la comunidad B.

Los investigadores de esa agrupación tienen capacidad para estar registrados en este organismo, puesto que de la información que se dispone se puede derivar que del total de sujetos (22) sólo dos no están en ese sistema: uno que tiene estudios de maestría y otro con estudios de doctorado; esto sucede en contraste con la agrupación A, en la que la mayoría de los investigadores no cuentan con los requisitos para ingresar al sistema.

En este sentido, de los nueve investigadores entrevistados en la comunidad B se observa que cinco son SNI II y cuatro SNI I, por lo que su *competencia* académica está asociada a mantenerse con ese registro o a ubicarse en categorías más altas.

El hecho de que un académico pertenezca al SNI llenaría de gran satisfacción y tranquilidad a los concursantes en éste y otros contextos nacionales; sin embargo, es común que estas ventajas profesionales no siempre operen en favor de los evaluados, pues pareciera que estas normas oficiales son retomadas opcionalmente y a partir de la necesidad personal de los investigadores de tener este certificado profesional y un apoyo salarial extra; aunque esta percepción es engañosa dado que *figurar* en el SNI es también una de las maneras que el gobierno federal tiene para amalgamar sus políticas con los esfuerzos institucionales; estas disposiciones se *crystalizan* en la *atención* que los sujetos brindan a estas normas y es el organismo federal en el que trabajan el que se encarga de observar este cumplimiento.

Como dice Lahire (2005), las disposiciones del contexto hechas necesidad en los sujetos, aunque en principio éstas no les pertenezcan ni se hayan originado en ellos, les dará cierta cohesión con su agrupación cultural; además, estos mandatos le adherirán nuevos significados al oficio porque a la hora de que los académicos responden quiénes son y qué hacen, dirán, *como señala el SNI*, hay que trabajar en tal o cual sentido.

*Cristóbal: Pero déjame decirte una cosa y que sí es importante que anotes y que no soy un investigador educativo muy exitoso, apenas tengo en el SNI, nivel 1, apenas estoy pidiendo que me recalifiquen y eso de no ser muy exitoso pues tiene que ver con poca constancia en una sola línea de investigación (B, 2, 5, 1).*

De igual manera, los retrocesos en el SNI no son bien vistos ni en ésta ni en otras comunidades, ya que las interpretaciones que se desprenden de que un investigador sea calificado con un nivel menor al que tenía en la evaluación anterior, o peor aún, que pierda su registro en el organismo, serían señales de que ya no se está produciendo como antes y que se ha perdido *competencia* académica e incluso política.

Con base en lo anterior, el sujeto que tiene retrocesos en los esquemas del SNI estaría desacelerando el paso en la *competencia* y, además de que esto afecta directamente el prestigio conseguido en el oficio, también tendría repercusiones en la manera en que es considerado en su institución, de acuerdo con lo *que es evidente que logra* a partir de las disposiciones federales.

Otra consecuencia de querer ser SNI y/o de estar en ese registro es que se vinculan las *percepciones económicas* del oficio al cumplimiento de ciertas metas, lo cual está asociado al tiempo que tradicionalmente se dedica a los procesos de formación y de reflexión para la producción y difusión de conocimiento.

*SNI, Convocatoria, consideraciones generales, 8.4:* Dentro de los criterios generales para orientar los trabajos y las recomendaciones de las Comisiones Dictaminadoras, para la evaluación de los méritos científicos y tecnológicos, será prioritario cumplir con los requisitos de los artículos 15, fracciones I y II y 17 del Reglamento del SNI y que se refieren a: I. *La producción de investigación científica* o tecnológica; II. *La formación de recursos humanos especializados* (SNI, Cv, 2008,8).

En razón de lo anterior, los periodos de trabajo se hacen más breves, se acumulan los números que *certifican* las finalizaciones de los trabajos y se crea la necesidad de reconstruir estos procesos acorde con las nuevas demandas; por ejemplo, tener más publicaciones en revistas internacionales y graduar alumnos de posgrado en menos tiempo y de preferencia que sean de doctorado.

Lamentablemente, al reducir los tiempos de la formación se pone en riesgo la trasmisión atenta y cuidadosa de una cultura de formación que se habría desarrollado así por el espacio que tradicionalmente se le ha dedicado durante décadas en esta comunidad; las tradiciones científicas mejor sedimentadas son las que permiten las mejores producciones doctorales y, por ende, los textos que se publican con más frecuencia (Casanova y Berliner, 1997). En contraste, el SNI señala lo que sigue:

*SNI Criterios internos de evaluación del área de humanidades y ciencias de la conducta: 3.4 Liderazgo:* Los investigadores que aspiren a los Niveles II o III *deben demostrar* liderazgo académico a través de: a) Generación y consolidación de líneas de investigación. Se entiende por ello el *número de productos de investigación y su trascendencia en una determinada disciplina*, así como el reconocimiento que el investigador haya recibido. b) Formación de grupos de investigación. Se entiende por ello que un líder académico es aquél que, además de contar con un grupo de investigación propio, *ha formado investigadores independientes* (SNI, CI, 2008, 3).

Asimismo, estas concepciones del oficio, que se desprenden de la manera en que se configuran las labores *destacables* de este tipo de profesional, proponen nuevos aprendizajes, ya que en las décadas pasadas, a estos mismos sujetos se les exigían *otros desempeños*; entre tales demandas estaba la investigación aplicada y/o una mayor interlocución verbal entre académicos; incluso, en las comunidades B y A, *ser formado* en el oficio implicaba estar en múltiples funciones de asistencia a los investigadores, además de cursar estudios de posgrado.

*Cristóbal:* En principio, la investigación educativa mexicana nace muy cercana al desarrollo educativo, en torno a las instituciones mismas (en la comunidad B), *nace haciendo libros de texto después de una maestría*, en (otra institución), progra-

mas de formación de maestros, después hubo investigación y *es a partir más o menos del SNI, en 84, pero que empieza a tener repercusiones para nosotros a partir de 87, 90, que te pide, pues que publiques, que preferentemente sean artículos o capítulos de libros, ya no reportes, etc.* Y es a través del SNI que viene una tendencia de, de, *digamos hacia la especialización, empiezan a preguntar cuál es tu especialidad, que te preguntan si tienes líneas de investigación coherentes, continuas, que se empieza a como profesionalizar la investigación en ese sentido, y académicas, doctorado y también individualizar bastante, antes estábamos más fuerte trabajando proyectos colectivos de alguna manera* (B, 2, 5, 15).

*Ivonne:* Yo diría que en relación a esto, sí yo veo problemas, no tanto problemas relacionados con (la misma comunidad B), sino *problemas relacionados con la presión que nos están metiendo a través de los sistemas de incentivos, tanto a nivel del SNI como de nuestros propios incentivos aquí, para formar gente.* Ahora (en la comunidad B), uno de los principales parámetros que nos *impiden llegar a las categorías más altas, de la institución, es la formación de estudiantes, no tenemos suficientes estudiantes graduados para pedir promoción a las categorías más altas, porque están amarradas en la formación, a la formación de excelencia y (en la comunidad B) durante muchos años tuvo un doctorado eminentemente selectivo, en el que tenían muy pocos estudiantes.* Ahora estamos en una fase justamente de *masificación de los procesos de formación, que a su vez es problemático, porque no logramos captar gente, creo yo, con el suficiente background permitiéndole transformarse, según nuestros propios objetivos, en interlocutores nuestros, no estamos realmente formando investigadores de primer nivel de la educación, estamos en una situación ambigua en una situación en la cual todas las políticas están encaminadas a estandarizar los niveles de formación de personal académico* (B, 8, 2, 3).

Asimismo, en la actualidad, las modificaciones reglamentarias al SNI, que reconstruyen los significados asociados al oficio y a las culturas instituidas en las agrupaciones, promueven que los que quieran ser investigadores tengan doctorado, aunque esto no les garantice su contratación; esto hace más dramático el desempleo y subempleo de los investigadores pues, por una parte, se *incentiva* a los académicos para que tengan estos estudios y, por otra, el campo profesional se contrae y los rechaza.

No obstante, en esta comunidad y en la A hay investigadores que tienen maestría, por lo que se aprecia que sí se puede ejercer el oficio con ese grado e incluso tener nombramiento, aunque no se pueda concursar en la esfera que *identifica* y clasifica a los investigadores *nacionales*, además de señalar *la capacidad académica* de las instituciones. Es importante señalar que el ingreso de académicos con grado de maestría a estas comunidades ocurrió en décadas pasadas.

Igualmente notorio resulta que, al hacer estos vínculos entre el número de investigadores registrados en el SNI y la capacidad de éstos, pareciera que son las instituciones las que proveen las condiciones necesarias para el desarrollo del oficio y que sus esfuerzos se ven reflejados en la cantidad de inscritos en el SNI; sin embargo, y como se puede observar, con frecuencia esta capacidad es el resultado tanto de una determinación personal como de una apuesta organizativa que, en última instancia, les trae ganancias cuantificables en reconocimiento y recursos a las instituciones y a los investigadores.

De este modo, las instituciones se proyectan en los sujetos que laboran en ellas, ya que es a través de éstos que se crea la impresión de que el organismo tiene vida propia y que en sus acciones cotidianas se legitima (Berger y Luckmann, 1968).

En ese sentido, los procesos de aprendizaje también marcan mayores exigencias para los investigadores que forman a los estudiantes, ya que, pese a la menor experiencia de los principiantes, las exigencias actuales tienen tiempos de preparación y culminación de los estudios más acotados y este desbalance se puede observar en el trabajo que los investigadores invierten para formar a sus estudiantes.

*Angélica:* Uf, mira, yo antes, hace cuatro años, tenía muy balanceado mi tiempo de investigación y mi tiempo de estudiantes y de unos tres años para acá, me ha desbordado el trabajo con estudiantes, honestamente, y le he dedicado más tiempo a los estudiantes que a la producción y a la publicación, ¿no? Entonces yo pienso, que si tú me preguntas hoy 27 de enero, te puedo decir que un 70% estoy dedicando a los estudiantes y un 30% a publicar y a todo lo demás. Pero si me preguntas hace cuatro años, yo te hubiera dicho, hace cuatro años estaba como en un 50 y 50, ahorita si estoy dedicándole mucho (B, 3, 11, 4). Es un montón, entonces por eso también yo creo que el 70% está, que me agobia un poco, porque no solamente es de mis estudiantes, sino donde yo participo como sinodal o como comité tutorial de otros estudiantes (B, 3, 11, 16).

*Liliana:* Eso ha sido muy difícil, creo que una de las partes más complicadas es aprender a formar a otros; lecturas, referirlos con bibliografía, mucha, mucha bibliografía, (hacer) pequeños seminarios para ir discutiendo lo que ellos van leyendo, contactarlos con otros investigadores (B, 6, 4, 21).

La política federal supone que la formación de investigadores con doctorado representa una ventaja para la producción y difusión de conocimiento; en ese sentido resulta loable que se organicen esfuerzos y recursos con ese propósito. Lo que habría que atender es la brecha entre la dedicación posible a las tareas académicas y la recompensa de los logros a corto plazo desde mecanismos como el SNI.

Igualmente difícil resulta que estímulos económicos y sobresueldos como los del SNI no sean parte de los ingresos de base de los investigadores, pues de este modo no son considerados para definir los montos que recibirían en su retiro; ante la fragilidad económica con la que habrían de jubilarse, los investigadores prefieren quedarse en sus puestos, ya sea para ahorrar tomando recursos de su propio sueldo, o bien, para acceder a las percepciones económicas que sólo están destinadas para quienes siguen activos.

*Ivonne:* Yo creo que los problemas que tenemos en términos de profesiones, más bien, primero, *yo creo que es una pregunta que se hace en (la comunidad B)* porque ya ves que no somos jóvenes, porque cuando nos vamos nosotros, quién nos va a remplazar, porque digamos, salvo que me pase algo gravísimo, yo creo que en ese momento, *pues los que estamos, nos vamos a quedar en el lugar en que estamos (B, 8, 11, 9)*. Y la otra cuestión es *en qué momento me voy a ir yo para dejar el lugar a otros; estoy ocupando un montón de lugares y aquí en México, uno de los temas importantes es las condiciones de jubilación, y las condiciones actuales de jubilación, claro que me voy a quedar hasta que muera en el puesto; o sea, mucha gente en las universidades ha referido este tema, por ejemplo en (otra institución) una investigadora, decía ella que un porcentaje ya elevado de gentes estaría en las condiciones óptimas para jubilarse pero no se jubila (B, 8, 11, 13)*.

Lo anterior representa una manera de desconocer el esfuerzo que han invertido los investigadores durante largas trayectorias de trabajo y, como se sabe ahora, estos problemas son comunes a una buena parte de las profesiones; incluso en otras ocupaciones, las condiciones de retiro son peores. Mientras unos académicos están preguntándose cuándo se podrían ir a casa dignamente, hay otros que se cuestionan cuándo podrían tener un lugar en las instituciones.

Pese a esas condiciones, parece que ser investigador y estudiante en la comunidad B resulta favorable si se compara ese espacio con las situaciones que se viven en otros contextos, en donde no todos los que forman tienen preparación para el oficio y en donde apenas empiezan a organizarse para hacer investigación especializada y para tener líneas de investigación precisas; además, en ese tipo de contextos, las prioridades circulan alrededor de la docencia y la administración, o en el conteo de egresados y de *metas* cumplidas cada periodo escolar.

Otras condiciones favorables de estar en la agrupación B consiste en el reconocimiento que estos académicos tienen mediante las disposiciones oficiales de su institución y las del SNI, así como la capacidad profesional con la que cuentan tanto para seguir concursando en los procesos que los certifican, como para canalizar los procesos de formación en posgrado; todo esto pese a la incertidumbre respecto a las condiciones laborales para los investigadores y para sus auxiliares.

De acuerdo con lo revisado, se observa que las demandas y posibilidades en las comunidades son diferentes; hay mejores condiciones oficiales para el oficio en la B, pues en la A apenas se empiezan a discutir algunas de las implicaciones de participar en la investigación y de los tiempos que *se otorgarían* para esos propósitos.

Comparativamente, la comunidad B tiene más sujetos, tiempos, espacios y reconocimientos asociados para el oficio; sin embargo, la *lucha* que hay entre investigadores para *atender* las normas institucionales es una condicionante que sufren los actores en ambos contextos y esto se refleja principalmente en la saturación que llega con la formación de los alumnos de posgrado, la falta de nuevas plazas y el limitado financiamiento para la investigación.

De igual modo, estar en un organismo fundado para la investigación parece cumplir con el sueño de los sujetos de la comunidad A, quienes, además de que están en una institución de educación superior en la que lo central no es el oficio científico, siguen buscando espacios para ejercer este rol y para que sus esfuerzos se puedan compaginar para *cumplir* por igual con las normas federales y las institucionales.

De esta manera, a las cuestiones sobre quién es un investigador educativo y cuáles son sus condiciones profesionales habría que añadirles las exigencias laborales que se propician mediante las normas oficiales, así como las percepciones que tienen los sujetos en funciones; esto significaría que estar en tal o cual contexto, condicionados por esos mandatos y actuar con una investidura profesional cambiante dependería en gran medida de los ámbitos laborales y de las condiciones culturales propias e impuestas.

Además, habría que decir que, con base en las normas oficiales para la investigación, no existen figuras definitivas de este profesionista, ya que un sujeto se denomina así de acuerdo con las certificaciones *normativas, formativas y contextuales* que puedan demostrarse, por lo que hay investigadores SNI, investigadores *de* las instituciones educativas, investigadores *de las* asociaciones nacionales o internacionales, investigadores independientes, investigadores desempleados, investigadores en formación, investigadores que aparecen como docentes en las organizaciones y auxiliares de investigación, entre otras denominaciones y sujetos.

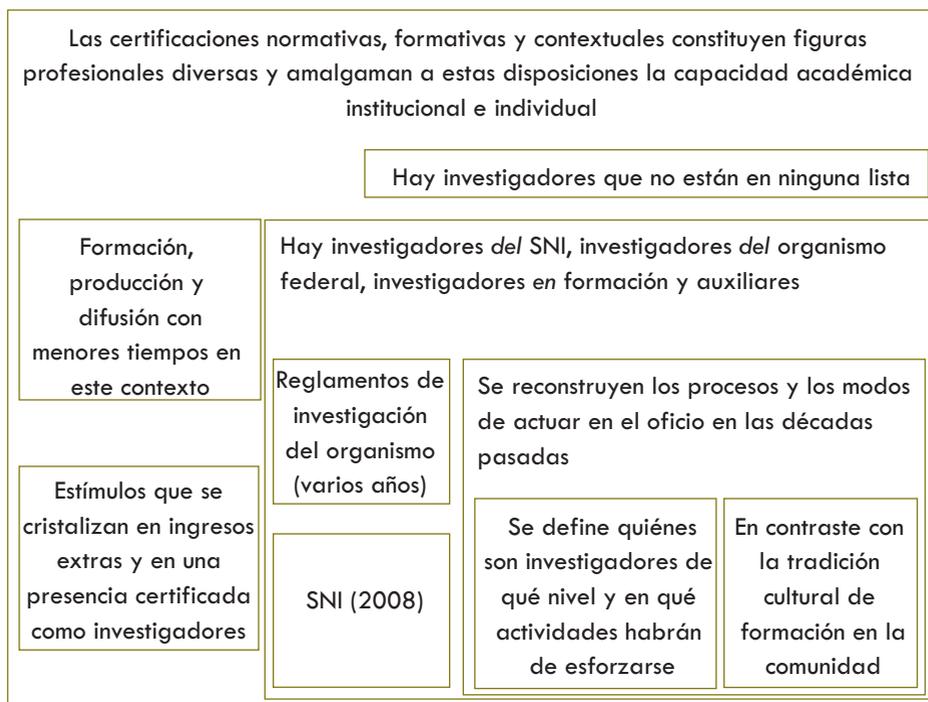
Igualmente, y dependiendo de los fines de quienes hagan los reconocimientos de quién es quién y dónde están, se moverán las cifras de los conteos, pues todavía no hay consenso en las concepciones que habrían de identificar a dichos profesionistas y decir, por ejemplo, quiénes tienen suficiente capital cultural para ser contados, bajo qué normas trabajan y en qué espacios laboran.

Esto podría no sólo repercutir en la visión que se tiene de la *capacidad* para el oficio en un contexto, también tendría efectos en los contados y en el estatus que adquieren o pierden cuando se lleva el registro porque, a partir de estos ejercicios, también se puede *demostrar* qué tan completa está la formación de alguien, qué le hace falta para ser un empadronado en ciertos registros y si en el futuro tendrá más posibilidades de ser considerado.

Independientemente de todos estos conteos y de las normas oficiales para la investigación, los sujetos hacen su trabajo, lo disfrutan y lo diseñan con base en muchos otros parámetros del oficio. Por eso es importante decir que no son los organismos los que definen el oficio en el plano académico, es la fuerza de conceptualización que se les adjudica a sus parámetros lo que viene a transformar este que-hacer y cómo se realiza, ya que son los significados, los recursos y los certificados los que le dan valor a una norma y es la norma la que transforma la administración de los ejercicios válidos y valiosos en la investigación.

En concordancia con lo anterior, el esquema que sigue reseña las condiciones señaladas de la comunidad B.

*Esquema 25*  
*Las políticas de investigación y los ejercicios de formación y producción de conocimiento en la comunidad B*



*IV. Nociones intelectuales de los sujetos de la formación*

En esta investigación se parte del supuesto de que las condiciones que posibilitan la formación de investigadores están relacionadas con los sucesos que se desarrollan durante las trayectorias profesionales de los sujetos, por lo que éstas se propician

tanto en los procesos escolarizados como a través de las prácticas del oficio; por esa razón, se hizo un acercamiento a los aprendizajes que constituyen los académicos mientras se preparan, realizan actividades y les enseñan a otros cómo se hace el oficio. Así, las prácticas del oficio son vistas como los modos culturales en que se desarrolla conocimiento en cada una de las dos comunidades consideradas en este trabajo.

De acuerdo con la perspectiva asumida, se atienden las disposiciones y experiencias que se gestan en la vida diaria de las comunidades sobre este quehacer; además, tales nociones permiten atender las maneras en que los sujetos *conciben* sus interacciones y sus movimientos contextuales, ya que se supone que éstos constituyen otra de las bases sobre las que se desenvuelve una cultura de formación de investigadores. Además, se comparte la posición analítica de que existe una consistencia lógica entre las *acciones* y las creencias o nociones de los académicos (Bourdieu, 2003).

Con base en estos planteamientos se puede observar la aculturación académica de los sujetos de cada comunidad, la inculcación, incorporación y transferencia de las disposiciones elaboradas para el desarrollo de conocimiento, así como extractos sustantivos de las trayectorias que les conducen a las posiciones actuales en el oficio (Lahire, 2005).

A raíz de tales observaciones, las *maneras* en que los sujetos conciben sus *interacciones* y sus *movimientos contextuales* reflejan disposiciones culturales sobre las que se ha ido configurando la investigación, por lo que representan nociones acerca de lo que es valioso y necesario comprender y hacer para la producción y circulación de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, estas inclinaciones cognitivas se consideran como características particulares de cada comunidad, su historia y sus asociados, por lo que se perciben organizadas con base en un ámbito de trabajo determinado y por los referentes que los investigadores van tomando en cuenta para adquirir prestigio en el oficio.

Las maneras en que los sujetos conciben sus interacciones se reflejan con base en dos elementos, *con quiénes* se conectan para el oficio y *para quiénes* producen conocimiento; de igual manera, sus concepciones sobre los movimientos contextuales permiten apreciar la ubicación de los grupos y sujetos *de referencia* para dichas construcciones, así como aquéllos *para* los que éstas se realizan.

En esa misma línea de análisis, dichos elementos del *funcionamiento cultural* también revelan creencias de los sujetos respecto a los procesos, las negociaciones y, en general, sobre cómo se actúa en el oficio del investigador de la educación, por lo que constituyen parte importante de las suposiciones intelectuales y comunitarias respecto a este quehacer.

De acuerdo con Harwood (2006), Bourdieu (2003) y Knorr (1998), las suposiciones intelectuales de los integrantes de una comunidad permiten acercarse a

las maneras en que los académicos saben lo que saben, a los vínculos entre estas explicaciones y sus prácticas situadas en las relaciones laborales, los valores y la capacidad de sus productores, así como en las propuestas de investigación de sus instituciones; de esta manera, tales nociones son parte de las interpretaciones de los sujetos sobre “quiénes son, qué hacen y por qué y si esto les parece un infortunio o una bendición” (Clark, 1991:113).

En ese sentido, las nociones sobre las *interacciones* y los *movimientos contextuales* reflejan las *posiciones* de conocimiento en que *confían* los investigadores, tanto para definir *qué es* un ejercicio bien elaborado, como para precisar qué es necesario hacer para conectarse con las distintas esferas de competencia en el ámbito de la investigación.

Siguiendo a Bourdieu (2000), este conjunto de relaciones con el conocimiento están vinculadas con las estrategias ideológicas e intencionadas de los sujetos, ya que, además de que revelan sus representaciones de lo que es hacer ciencia y sus posiciones en una agrupación, también justifican estas ubicaciones y los mecanismos de que disponen para avanzar en un campo científico.

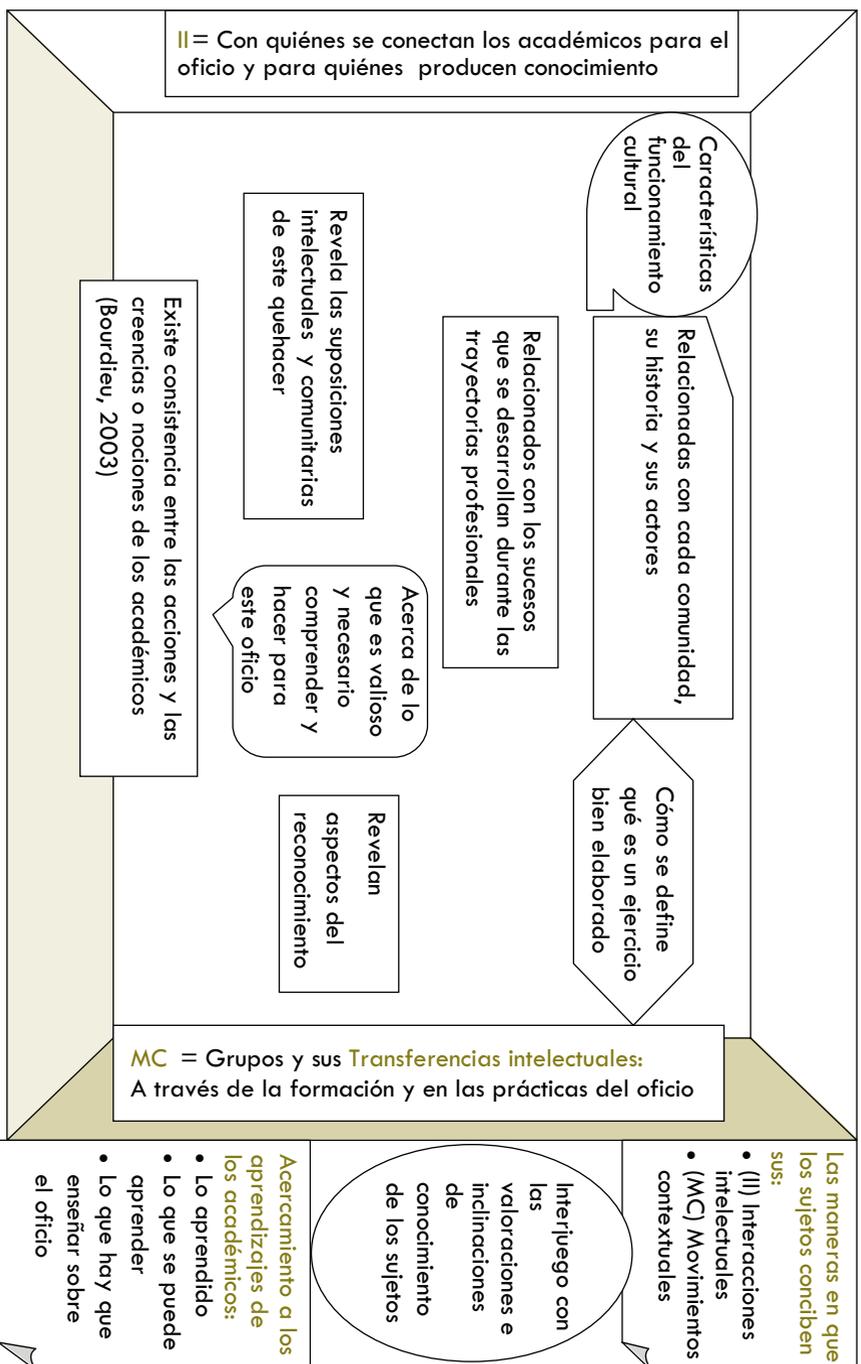
De esta manera, al mismo tiempo que en estas relaciones con el conocimiento los académicos van constituyendo especificaciones sobre lo que es viable incluir en los procesos de formación para el oficio, también *desprenden* estas nociones *de los aprendizajes* que han ido incorporando sobre este quehacer en su trayectoria profesional.

En consecuencia con lo anterior, el análisis de las nociones de las interacciones y de los movimientos contextuales permite desarrollar un inter-juego con las valoraciones e inclinaciones del conocimiento de los sujetos, porque se crea una relación entre lo ya aprendido, lo que se puede aprender y lo que hay que enseñar sobre la investigación.

Dado que estos aspectos se ubican como constituyentes de las *relaciones* de los sujetos *con el conocimiento* y como artefactos culturales y comunitarios, es preciso decir que su análisis está relacionado a un objeto de estudio más amplio, que en la sociología del conocimiento se ha denominado *culturas académicas*. Aunque de ahí se desprenden los elementos de interés de la presente investigación, es preciso mencionar que éstos no agotan ni reflejan la complejidad analítica que les da origen; en cambio, sí denotan ciertos vínculos trascendentales en las explicaciones sobre el oficio científico, cómo cambia y, según Bourdieu (2000), qué disposiciones duraderas lo constituyen más permanentemente; lo anterior posibilita acercarse a los *cómos* de la formación de sus actores en este espacio reflexivo.

Es necesario apuntar que tanto las maneras en que los sujetos conciben sus *interacciones* como sus *movimientos contextuales* clasifican sus inclinaciones profesionales; por consiguiente, éstas podrían relacionarse con varias de sus vertientes, ya sea porque sus modos de trabajo y sus nociones han ido variando a lo largo de su trayectoria, o porque en sus prácticas se localizan matices diversos. El esquema que sigue representa una síntesis de las ideas planteadas.

Esquema 26  
 Nociones intelectuales de los sujetos de la formación



### *Los sujetos con y para los que se produce conocimiento*

De acuerdo con este eje analítico, los principios culturales de la producción y difusión de conocimiento se sitúan en las *colaboraciones* de los investigadores de una comunidad, por lo que es preciso apreciar circunstancias como las razones que éstos tienen para vincularse o no con ciertos actores del oficio: en quiénes confían cuando realizan las tareas correspondientes, cómo se organizan en sus equipos de trabajo, qué objetivos persiguen en estas asociaciones de la investigación y qué garantías consideran que les ofrecen las realizaciones individuales y las colectivas, esto es, las nociones que tienen los académicos respecto a su interacción intelectual.

En ese sentido, las concepciones de los académicos sobre sus interacciones, así como de sus movimientos contextuales, se conforman a partir de los aspectos que siguen: las lecturas que los académicos de una comunidad realizan y que tienen ámbitos de producción muy diversos; las gestiones económicas para los proyectos de investigación, las cuales necesariamente se hacen dentro y fuera de las agrupaciones; los vínculos de trabajo a través de los que se organizan redes de investigadores y que suelen caracterizarse por la diversidad del origen institucional de éstos, la configuración de equipos de trabajo que se hacen tanto en el interior de estas agrupaciones, como en el exterior y los ejercicios de formación en la comunidad, el país y el extranjero. El conjunto de estos aspectos señalan los espacios de relaciones disponibles para aprender a hacer investigación.

Una clasificación viable sobre las nociones de las interacciones de los sujetos de cada comunidad consiste en observarlos ubicados en tres tipos de agrupaciones: como especialistas de un campo académico, como sujetos vinculados a la administración y política del espacio profesional correspondiente y como sujetos que producen para y con sus pares del campo de la educación.

En lo que concierne a las diferencias en las maneras en que los investigadores conciben sus movimientos contextuales, también se pueden ubicar tres bloques: por un lado se observan investigadores que trabajan *principalmente* para desarrollar ejercicios en y para la comunidad, la *institución* y el contexto estatal; por otro lado están los que, además, buscan que su producción se retroalimente, sea reconocida e impacte en otros estados y en el contexto *nacional*; en el tercer bloque están los académicos que propician conexiones con sujetos de comunidades de otros países y que pretenden sustentar sus producciones con base en un campo *internacional*, así como figurar en éste a través de asociaciones o de colaboraciones que circulan en un conjunto amplio de países.

Estos modos de relación no son excluyentes entre sí; además, es preciso referir que los modos en que un sujeto concibe *las interacciones* estarían relacionados con las variaciones contextuales señaladas. Asimismo, vale recordar que a través de este ejercicio se develan *posiciones* que sostienen los productores en el campo de la investigación, ya que sus iniciativas también determinan la manera en que se

sitúan en *conjunto y frente* a otros actores; la diversidad y las semejanzas entre las nociones son las que permiten identificar rasgos culturales en una comunidad.

La organización de las maneras en que los sujetos conciben sus interacciones y sus movimientos contextuales se sustenta en la identificación de los distintos tipos de personalidades profesionales que se pueden ubicar en el oficio científico (Bourdieu *et al.*, 1975), así como en las características respecto al conocimiento que es mejor valorado en la actualidad (Wagner, 2006) y en el estudio de las diferencias nacionales en la cultura académica (Harwood, 2006).

El análisis de las nociones del espacio de relaciones y contextos disponibles para hacer investigación rompe la barrera contextual del oficio, ya que se toma en cuenta que una comunidad actúa como la base de referencia en la que los académicos están en su vida cotidiana y además se reconoce que tanto los aprendizajes para el oficio como los quehaceres de éste se realizan a través de una serie de relaciones más amplias que transforman la trayectoria profesional, el prestigio y los mismos ejercicios de producción y difusión de conocimiento.

De igual modo, de acuerdo con lo que se revisó en las disposiciones institucionales, se aprecia que las políticas nacionales e internacionales promulgan y exigen estos modos de relación y de movimiento para el oficio, por ejemplo, las normas del SNI (CONACyT, 2008). De esta manera, son tan importantes los propios incentivos que se formulan en torno al campo académico, como los que se exigen desde fuera para hacer investigación, ya que ambos especifican las acciones que ameritan reconocimiento, así como ciertas compensaciones profesionales y económicas.

### *Nociones de interacciones especializadas*

En este trabajo se considera que cuando los académicos conciben sus interacciones como especializadas construyen conocimiento que busca explicaciones amplias con relación a los distintos fenómenos de la educación, por lo que sus trabajos los ubican como expertos en un tema del campo, al igual que tienen interlocutores con esta misma caracterización y sus movimientos contextuales van desde lo local hasta lo internacional. En consecuencia, los sujetos consultan y producen bibliografía que es *reconocida* como puntal en algunos contextos de la investigación, por lo que sus interacciones abarcan relaciones de esas características.

### *En la comunidad A*

Octavio, Nora y Mario son los investigadores que conciben sus interacciones como *especializadas*; el primero cuenta con estudios de licenciatura, mientras que los otros dos tienen doctorado, Mario por la Universidad de Guadalajara y Nora es candidata al grado por las Universidades Anáhuac y Complutense de Madrid; sus aprendizajes sobre el oficio se fortalecieron tanto en los procesos escolarizados como en las prácticas del oficio; además, sus *inclinaciones profesionales* constituyen huellas

culturales que habrían promovido un tipo particular de interacciones en su comunidad.

Estos académicos han logrado establecer producciones investigativas y contactos que les permiten *ser consultados* como especialistas de los temas que trabajan: evaluación, políticas educativas y educación y valores, respectivamente. De igual manera, los tres han sido figuras eminentes en sus instituciones, en su estado y en el ámbito nacional, como lo muestra su participación en diversos programas y proyectos de organizaciones como el COMIE, la SEP, el INEA, el CONACyT, la ANUIES, el CENEVAL, además de la Secretaría de Educación de su estado. Igual ha ocurrido con organismos internacionales como la OCDE, CREFAL, la Fundación Ford, la ONU, entre otras asociaciones. Además, en los casos de Octavio y Mario, otros reconocimientos por esta manera de concebir las interacciones es su pertenencia al SNI en el nivel II.

También se aprecia que los tres investigadores han sido parte de comités editoriales de algunas revistas (Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Perfiles Educativos, *Paedagogium*, Revista Mexicana de Investigación Educativa y Revista de la Educación Superior), a la vez que han publicado en editoriales de amplia circulación como el Fondo de Cultura Económica, Limusa, Porrúa, SEP, ANUIES, Penn State University, Plaza y Valdez, Gernika y COMIE, entre otras.

Estas interacciones demuestran que el capital cultural de estos sujetos ha sido percibido y reconocido por organismos y miembros de las comunidades de la investigación educativa, lo que les ha validado su participación en la determinación sobre *qué se hace y cómo* en materia de investigación. Según Lolas (2002), el derecho de los académicos de decir *algo* sobre los concursos científicos es uno de los asuntos más cuestionados en los campos de la investigación, por lo que está reservado para quienes han demostrado que tienen suficiente capital para opinar.

De acuerdo con los datos que se tienen, durante su trayectoria, Octavio y Nora se han relacionado con dos maneras de concebir las *interacciones*, las especializadas y orientadas a la administración y la política educativa; este tipo de nexos incluso les han dado la posibilidad de ocupar tales cargos desde los inicios de su vida laboral.

Igualmente se percibe que las nociones sobre los movimientos contextuales de Octavio, Nora y Mario los relacionan con los tres ámbitos de la investigación: la producción hecha para su entidad federativa y para su institución; para el ámbito *nacional* y en la orientación *internacional*.

En el caso de Octavio se advierte que tales nociones se encuentran fincadas en sus estudios de licenciatura en el extranjero (Universidad de Lovaina, Bélgica) y con los ejercicios que fue desarrollando en la práctica.

*Octavio*: O sea (en la licenciatura), pues era una situación normal en que uno va a clases y estudia por su cuenta, luego, pues este, presentas exámenes, pues *una*

*relación muy impersonal con los profesores y no un trabajo de equipo, de grupo o de inserción en una comunidad. La tesis de licenciatura, que en mi caso todavía había que hacer, como todavía se hace, pero antes era obviamente obligado” (A, 12, 1, 7). “Pero pos obviamente (en 1977), los proyectos eran proyectos muy elementales, muy pobres y buscábamos que alguien nos ayudara, nos asesorara, un profesor que conocíamos externo, en el caso del doctor Pablo, oye, pos, a ver, quiero hacer un proyecto, aconséjame, a ver esto (y en la universidad), a ver y donde más fuerte estaba un grupo era en el Centro Básico, había un grupito de biólogos muy bueno, que estaba haciendo investigación de biología y sí tenían posgrado (A, 12, 6, 10).*

Esa asociación entre los intereses y la formación es evidente también en el caso de Mario, ya que sus construcciones académicas se vinculan tanto con las relaciones intelectuales que ha ido estableciendo a lo largo de su trayectoria, como con las orientaciones de conocimiento que ha ido aprendiendo sobre el oficio. Un ejemplo claro lo representa el hecho de que ha dedicado la mayor parte de su trabajo al estudio de valores y los juicios morales, a la vez que se puede apreciar que incursionó en estudios de filosofía (1969-1971), así como en una especialidad en terapia familiar (1985-1986). Estos datos explicarían sus intereses profesionales en el oficio.

*Mario: Pues yo creo que igual como dije antes, el proyecto del Doctorado ha sido ese trabajo, tanto porque fue en su momento el de mayor alcance y por eso significó pues esto, era el reto más grande que yo me planteaba de investigación. Los trabajos anteriores, en la mayoría habían sido, pues creo que todos, pero sí la mayoría, en colaboración con otros profesores. Entonces yo creo que ése ha sido el más importante (A, 3, 2, 13). De mis maestros del doctorado, el que fue mi tutor de tesis creo que fue la persona que tuvo, pues en parte por eso, la tutoría de tesis, la influencia más directa, sobre todo en elementos relacionados con la precisión teórica del objeto de estudio, ¿eh? Cuando yo hice el doctorado, en principio quería seguir con el tema de valores y el desarrollo moral, pero no tenía el programa una línea de trabajo, ni había un profesor que conociera ese campo, entonces fue que hice el trabajo enfocado al desarrollo del sistema de educación superior (A, 3, 1, 18).*

Para Bourdieu (2005), la conjunción de estos datos representa la observación de ajustes estructurales en la trayectoria de un sujeto, dado que hay evidencias de que su posición en el campo se transformó y de que los reconocimientos que recibe han aumentado visiblemente.

Desde esa perspectiva, los reconocimientos a estos académicos también *afectarían* al resto de los integrantes de la comunidad A; esto ocurre porque comparten espacios de formación a través de los programas instituidos en la comunidad, ya sea a través de actividades de docencia o en asesoría de tesis.

Además se observa que los tres académicos tienen una trayectoria semejante, ya que iniciaron como profesores de nivel básico o de bachillerato; igualmente se encuentra que los tres son pioneros de la comunidad A, puesto que ingresaron a ésta desde su fundación. Tal situación, a la vez que originó el interés de los académicos por la investigación, los ha situado como puntos de referencia para los campos en los que se han especializado.

*Mario:* Yo empecé a sentir el interés por la investigación, pero no lo desarrollé, fue hasta que estaba *aquí en la Universidad que empecé*, como ya dije antes, el primer proyecto fue cuando estaba iniciando también la actividad de investigación aquí en la Universidad (A, 3, 3, 5). Yo creo que (en los setenta) era muy común en las universidades públicas, que son de las que puedo hablar más, que los *profesores que estaban ya ahí trabajando empezaban a hacer proyectos* y que, de acuerdo a la estructura de sus universidades, se les empezaba a *asignar tiempo*, ésa es la historia, por ejemplo, aquí en la institución, ¿eh?, entonces, eso *fue creando la carrera o creando los investigadores* en las universidades públicas (A, 3, 9, 11).

*Octavio:* Pero entonces sí, yo estuve desde los setenta en estos *grupos iniciales* (de la investigación educativa en México) porque *pos éramos muy pocos* y nos conocíamos todos y efectivamente eso favoreció (que) el trabajo de (la comunidad A) en general y el mío en particular *fuera conocidos* y, entonces sí, pues *sí me considero un miembro*, digamos, *reconocido* de la comunidad de investigadores educativos (del país) (A, 12, 10, 4).

Para Harman (2001), las relaciones de formación en que los sujetos se vinculan con el campo profesional tienen un beneficio extra, pues su satisfacción aumenta cuando pueden apreciar la relevancia de lo que hacen y cuando logran obtener una mejor perspectiva de los diferentes accesos que hay para la vida laboral.

De este modo, docentes como Octavio, Nora y Mario aprenden a hacer investigación por las necesidades que se les presentan en su vida profesional y, además, lo hacen convocados por la posibilidad que se abre en su institución para desarrollar este quehacer, aunque sólo contaban con estudios de licenciatura.

Estas circunstancias también les otorgaron una posición privilegiada en la comunidad, pues no sólo son algunos de los académicos que llegaron temprano a la institución, sino que además lograron construcciones intelectuales que los posicionaron favorablemente en el país.

De este modo, estar en la comunidad A les planteó el doble reto de aprender a formar a otros mientras ellos mismos se explicaban cómo hacer investigación y armaban cursos y programas en los que se incorporaran las concepciones constituidas en las prácticas del oficio.

*Nora: (En 1978) no teníamos horas de investigación, o sea, yo daba cinco cursos al semestre, por ejemplo, pero todas las metodologías de investigación, los talleres de investigación, las estadísticas, todas esas materias pesaron sobre mis hombros en las primeras generaciones y luego, bueno, se fueron incorporando otros profesores (A, 2, 2, 20).*

Igualmente, la persistencia de estos académicos y la mezcla de sus roles profesionales les habrían ayudado a comprender mejor el oficio. De acuerdo con Faghihi *et al.* (1999), la percepción que tienen los interesados sobre lo que hay que hacer en su vida profesional y la manera en que valoran sus actividades son ciertos rasgos que explican por qué los académicos perduran en dicho quehacer.

En esa dirección, las colaboraciones entre sujetos han ocurrido también en el interior de la comunidad; por ejemplo, Nora, Mario, Fernanda, Hilda, Andrea, Adriana y Elsa han sido participantes en varios proyectos de Octavio; a la vez, estas vinculaciones también iniciaron a través de la formación, ya que los tres especialistas han asesorado tesis de licenciatura y maestría de varios de los académicos que ahora trabajan en la comunidad A.

También se puede aseverar que las nociones desarrolladas en la comunidad A tienen como base el apoyo que Octavio ha dado y recibido en su grupo, ya que en dicho contexto hay ciertos acuerdos respecto a que el investigador no sólo es uno de los pioneros, sino que también es un líder moral y uno de los académicos que más ha contribuido al desarrollo que ahora tiene la agrupación; a ello también ha contribuido la convicción de este académico sobre la relación que hay entre su propia capacidad y la de sus allegados.

*Octavio: Sí, sí, digamos bueno, obviamente como yo era el que hacía cabeza en ese grupo, pues se podía suponer que yo ya sabía, pero pues obviamente no era exacto, entonces bueno, yo tenía que estar leyendo, buscando, explorando e ir aprendiendo poco a poco, ¿verdad?, el grupo se iba constituyendo paulatinamente, digamos (A, 12, 1, 22).*

*Octavio: O sea, bueno, no tenía yo una idea precisa de lo que queríamos hacer, pero sí tenía una idea vaga y sí sabía que una cosa que sí se iba a tardar unos veinte años o más, eso sí, sí me daba cuenta que estas cosas se tardan mucho (A, 12, 7, 5).*

*Octavio: La primera de investigación fue la de los años setenta; entonces, en ese momento, yo sí planteaba, desde que hicimos el plan de desarrollo del 76, 77, decía, bueno, para que lleguemos a tener una cosa de investigación muy buena, muy sólida, será en unos veinte, veinticinco años, pero tenemos que empezar y tenemos que empezar formando gente de maestría y haciendo biblioteca, porque es el otro ele-*

mento fundamental, en el caso de nosotros, no tanto laboratorios, los de ciencias básicas sus laboratorios sí era fundamental, para nosotros *formación y biblioteca* (A, 12, 7, 8).

En la noción para construir la comunidad destaca la idea de estos investigadores de formar académicos en vez de traerlos de otras instituciones y la de armar una biblioteca en educación que sirviera *como base* para el oficio, tanto para la formación como para la producción de conocimiento.

Así mismo, y de acuerdo con las interacciones intelectuales referidas, es comprensible que las *transferencias* de conocimiento en ese contexto constituyan fuertes vínculos profesionales en lo que se refiere a las maneras de interpretar tanto los ejercicios que se precisan en este oficio como a las acciones que mejor vinculan sus esfuerzos con las ganancias del campo.

Por ejemplo, resulta relevante que los asesorados de tesis que ha tenido Nora en la comunidad A han hecho tareas en la administración y la política de su institución e incluso en una dependencia del gobierno federal; tales investigadores son Hilda, Mayra y Miguel.

*Nora: Yo no soy una investigadora clásica, eso también habría que decirlo, soy más bien del campo de la práctica, sé hacer investigaciones, pero, digamos que yo me he ido formando a lo largo de la vida como más en el territorio de conectar la investigación para algo; no soy un investigadora clásica que mi vida 100% sea la investigación (A, 2, 1, 8).*

*Nora: Entonces, entre tus ideas, la información que tienes, documentos oficiales, evidencia empírica, etc., vas combinando, vas mezclando. Pero, finalmente en el fondo, la investigación para mí, no sé si tú alguna vez viste, a lo mejor a ustedes sí les tocó, el diagrama ése que yo hacía, por un lado tienes la teoría del mundo de las ideas, los conceptos y el mundo de la realidad empírica y la investigación científica consiste en hacer un, una, el recorrido, que tú puedes ir de las ideas a la realidad empírica o tú puedes estar observando cosas en la realidad empírica, entonces cómo las vas, cómo vas construyendo una concepción sobre eso que ves, entonces es una circularidad y cuando captas eso, que es el sentido más profundo de la investigación científica, nombre, pos, olvídate, olvídate, no te acabas el mundo, no te lo acabas (A, 2, 7, 9).*

Dichas cuestiones serían una muestra de cómo se pueden transferir y compartir esquemas de conocimiento, cuando se tiene afinidad intelectual con ciertos miembros de una comunidad. Para Lahire (2005), estas relaciones evidencian que hay transferencias de conocimiento entre los académicos y que su afinidad garantiza la creación de lazos respecto a las nociones construidas.

Además, las interacciones que se propician en una comunidad favorecen la formación de sus miembros, independientemente de las diferencias que pueda haber entre las experiencias que cada uno ha obtenido. Por ejemplo, para Bunch (1995), el aprendizaje de las convenciones científicas es más accesible para un investigador cuando éste se encuentra en una comunidad en la que se exponen los resultados de investigación y cuando se dialoga sobre temas explícitos para este fin.

*Nora:* Yo por ejemplo *le perdí el miedo a escribir* y a ser así como muy purista, muy perfecta, porque lo perfecto no existe, *entonces aprendo mucho cuando leo los trabajos de otros*, me fijo mucho cómo escriben, cómo articulan el discurso, cómo esto y cómo el otro. Entonces como estoy en distintas trincheras, pues *eso me ayuda muchísimo*. Pero te digo, *tengo trabajo sola y tengo trabajo en equipo, yo creo que son dos dinámicas distintas*, yo sí necesito rebotar mucho con otro, *si no tengo interlocutor*, sí me siento como muy insegura (A, 2, 8, 1). He hecho *mucho trabajo individual* pero yo sí me tragué la píldora de que *el trabajo científico es colaborativo* y yo soy una persona que *necesito de rebotar con el otro, de interaccionar como para madurar, para ordenar mis ideas*; entonces en la medida en que *tú te puedes combinar con otra persona que es diferente a ti*, en la parte de cómo procede hacer la investigación y se complementan, pues *eso es padrísimo* (A, 2, 7, 23).

*Mario:* Por ejemplo, en un momento particular en los años en que *empecé a hacer trabajo de investigación en los años ochenta, a principios*, y por la comunicación con este amigo que te decía, Rafael, aquí los trabajos que hacíamos, *pos hacíamos publicaciones internas* o en revistas de poca difusión o de menores criterios científicos, comparativamente, ¿no? Entonces un día platicando con Rafael, él conocía algunas de las cosas que yo hacía y me dijo, ustedes como grupo y tú en particular, *tienen que salir, tienen que sacar sus productos de investigación a otro tipo de publicaciones*, o sea, pensar en libros, pensar en revistas, en artículos más caracterizados por ser de investigación y eso significó un reto (A, 2, 5, 1).

También se observa que hacia afuera de la comunidad, estos académicos mantienen nexos con miembros destacados del campo nacional e internacional, que sus contactos están situados en diversas universidades, dependencias gubernamentales nacionales y que es frecuente el trato directo con investigadores con reconocidas trayectorias en el oficio.

*Octavio:* Después, todo mi trabajo de investigación se desarrolló en (la) Universidad y más bien pues *a mí me tocó ir haciendo cabeza* en un esfuerzo *para ir formando un grupo de investigación, invitando a personas de otras instituciones a que vinieran, a que nos ayudaran*, a que nos acompañaran en esto y *entonces digamos que hubo un*

*contacto con la comunidad de investigación o con algunas comunidades de investigación, pero, digamos a distancia, más lejano, directo con algunas personas y nunca en forma de inmersión, o sea, nunca tuve la oportunidad de estar, de vivir o de trabajar en uno de estos lugares, siempre aquí en (la comunidad A) (A,12, 1, 11).*

El interés de estos académicos por la investigación educativa no ha estado exento de dificultades y complicaciones; en lo que se refiere a la apertura universitaria para la investigación, estos sujetos han encontrado diferentes contradicciones para desarrollar el oficio y ser competentes en él. Éstas se pueden observar en el tiempo *real* que pueden dedicarse a este quehacer.

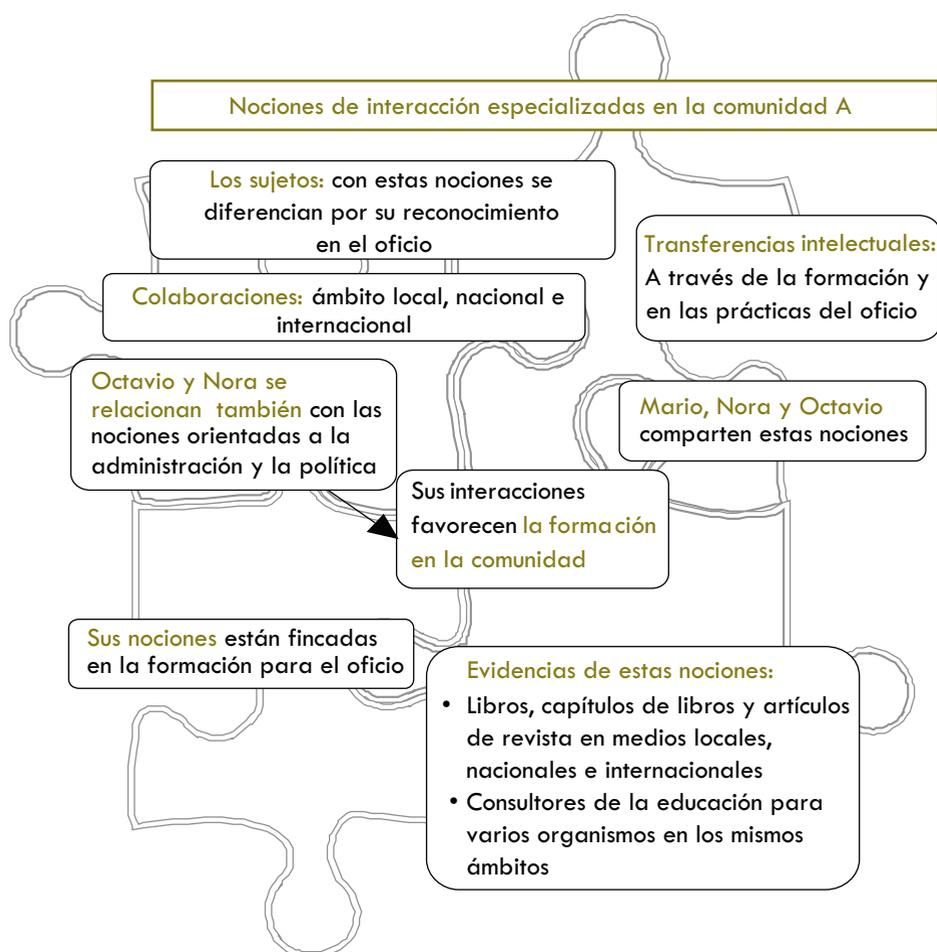
*Mario: ¿Qué otra cosa se requiere?, crear a partir de este interés de la universidad por atender su función sustantiva (A, 3, 11, 1). Entonces, esta contraposición la vivimos más los que estamos en universidades públicas como ésta, que no tiene organismos internos dedicados a investigación, como los institutos de otra universidad, ¿verdad? Entonces es una contradicción que yo la señalo en varias ocasiones pero, yo no encuentro eco aquí en las autoridades, como para hacer una relación de estas dos cosas más coherente, como para favorecer, bueno, si alguien se quiere sólo dedicar a la investigación, pues que lo pueda hacer, pero que no se espere que después, en otro momento de la actividad universitaria, pues que tengamos el perfil PROMEP. Entonces, son contradicciones ahí de la vida interna (A, 3, 12, 19).*

En ese mismo tenor están los señalamientos sobre las condiciones para el oficio en la misma comunidad, lo que resulta complicado dada la dedicación que los académicos han invertido desde sus inicios para el desarrollo de la investigación.

*Nora: Hay quienes lo hacen solos, no digo que no, pero siempre necesitas de otros para que te ayuden, para que te escuchen, para rebotar ideas y aquí una conversación en ese sentido no la hay, todavía a la universidad le falta mucho, pues yo no sé si mis colegas vayan a contribuir en eso o no. Voy a decir algo muy salvaje, pero a mí ya me da igual, yo ya no voy a luchar contra la corriente. Yo hago más comunidad científica con mis colegas de fuera que con los internos, entonces, pero hay mecanismos, presentas tus proyectos de investigación, te los evalúan, esto, el otro, pero no hay suficiente apertura; o sea, lo mío siempre está bien y lo tuyo siempre está mal, pues así no se puede avanzar (A, 2, 13, 12).*

*Nora: Pero básicamente yo te diría que falta mucho compromiso, mucho compromiso para una actividad y te tienes que matar, o sea, yo me he cortado las venas, yo he dejado mi vida aquí, pero he formado muchas generaciones de estudiantes, ya no me trituro (A, 2, 13, 21).*

Esquema 27  
Nociones de interacción especializadas en la comunidad A



*En la comunidad B*

Las nociones de interacciones especializadas y las vinculadas al campo son el común denominador en este espacio laboral, puesto que los nueve investigadores entrevistados tienen producciones y relaciones que se inclinan hacia estas perspectivas.

Igualmente resulta relevante que en tal espacio profesional en la década de los setenta, ochenta y todavía en algunos años de los noventa, el oficio se ejercía como en otros lugares del país, movilizándolo el trabajo educativo a través del desempeño de funciones administrativas y políticas, a la vez que se hacía investigación; en consecuencia, si se atienden estos datos históricos, hay que señalar que tres de los

nueve investigadores mencionados realizaron acciones que los vinculan con estas nociones intelectuales y fue a través de los años que atendieron nuevos giros profesionales, aunque paulatinamente se desentendieron de funciones que no fueran la investigación y la formación en el oficio.

Respecto a las características que ligan a los académicos con las nociones de interacciones especializadas, se observa que éstos sostienen líneas de investigación continuadas sobre sus objetos de estudio, así como con las opciones metodológicas que utilizan.

De este modo, los académicos de la comunidad B son consultados tanto por los temas que trabajan, como por las estrategias metodológicas que han utilizado, adecuándolas a las necesidades de sus estudios; en ese sentido, en sus trayectorias es común encontrar un sinnúmero de participaciones como asesores de instituciones, programas y proyectos sobre los temas de investigación en que son considerados especialistas.

Por ejemplo, Guillermo fue investigador y consultor en Belice, Guatemala y Honduras sobre temas de migración; Cristóbal fue asesor de 1996 a 1999 sobre temas de educación en Guatemala, participó en el Consejo Consultivo de Ciencias de la República en 2002 y como especialista en la evaluación de diversos programas educativos de ese país; Angélica ha sido consultora en programas que forman profesores de educación básica y desde hace diez años coordina un seminario especializado sobre análisis político del discurso; Josué ha sido consultor en diversos trabajos sobre educación secundaria, los cuales abarcan desde los programas escolares, hasta la formación de docentes y alumnos.

Igualmente, Aurora ha sido consultora sobre el desempeño docente en educación básica, sea en la práctica tradicional o con instructores comunitarios; equivalente papel ha tenido Liliana sobre el comportamiento lector en educación básica; Amparo tiene un fuerte trabajo editorial en varias revistas especializadas de educación; Ivonne dirige una cátedra UNESCO sobre el aseguramiento de la calidad y proveedores emergentes de educación superior y Blanca ha participado como investigadora invitada para hablar sobre educación indígena en Oaxaca y Nicaragua.

Tales consultorías han sido origen y efecto de la movilidad de los académicos, pues sostienen colaboraciones en el ámbito nacional e internacional que cada vez se hacen más frecuentes e, incluso, sus redes de colaboración están más desarrolladas hacia afuera de la comunidad que hacia adentro por lo que, cuando realizan publicaciones conjuntas, es frecuente que los participantes sean de otras instituciones.

*Ivonne: Y estoy trabajando a nivel de América Latina, entonces, estoy organizando foros, publicando libros de colegas de Norteamérica, pero estoy trabajando en red, pero en redes externas a (la comunidad B) (B, 8, 3, 15).*

*Blanca:* No, hay temporadas, hubo una temporada en que éramos un grupo de estudios socioculturales que trabajamos mucho juntos y publicamos algunas cosas, con artículos separados pero en números completos de una revista española por ejemplo, entonces sí depende, *en este momento creo que sí estoy colaborando más con los profesores de fuera, tanto en México como en el extranjero* (B, 9, 6, 9).

Otra condición que es preciso mencionar es que si bien los sujetos están unidos por sus nociones de interacción, lo que los hace distintos son los años y la experiencia que tienen en el oficio, puesto que mientras unos se graduaron del doctorado en esta década, hay quienes estaban haciendo investigación en los setenta e incluso han graduado a una veintena de alumnos de posgrado.

Por ejemplo, Josué tiene 17 años trabajando con las prácticas escolares en secundaria y Blanca desde hace casi 30 años estudia los aprendizajes no escolarizados de los estudiantes de educación básica, así como de grupos indígenas; o bien, el caso de Angélica que desde 1982 ha asesorado tesis, ha graduado a nueve alumnos de doctorado y 17 de maestría, de los cuales uno de doctorado y dos de maestría han recibido mención honorífica por sus trabajos.

Además, la permanencia y empeño invertidos en la profesión de los especialistas se perciben cuando hablan sobre lo que han ido aprendiendo a través de las prácticas, la profundidad con la que han explorado el campo, los productos realizados a través del tiempo y los perfeccionamientos que fueron desarrollando para su trabajo.

Entre las marcas históricas que fueron dejando los académicos con largas trayectorias para profundizar en el oficio están las apreciaciones sobre cómo se lee y se escribe cuando se tiene tal profesión, qué se toma en cuenta en las relaciones con los que están aprendiendo el oficio y cómo han constituido relaciones profesionales a manera de experiencias vitales para crear *movimientos contextuales* más allá de la comunidad de pertenencia.

*Liliana:* Que muestre *una excelente sensibilidad y capacidad para leer*, mh. Mira, y me importa más todas estas estrategias de lectura y escritura, aunque redactar es bien importante, *si uno no sabe leer, pero saber leer en este sentido de preguntarle al texto, estarse peleando con el texto, de ver qué fuentes bibliográficas se utilizan y entonces ir a todas esas fuentes, de leer con un sentido crítico; creo que ésa es una de las primeras cualidades que se requieren para hacer investigación. Y tener una flexibilidad, ¿no?, en la medida en que aun siendo muy novatos en la investigación, uno ya llega con ideas muy casadas, ¿no?, esto debe ser así o se tiene que investigar de esta manera, o tales autores me han determinado para pensar de cierta forma y creo que la flexibilidad para poder discutir marcos teóricos es imprescindible* (B, 6, 4, 8).

*Cristóbal*: Bueno, tengo los dos grupos en un mismo grupo, también tengo asesorías individuales con las estudiantes, bueno y con los de doctorado, *sí me doy cuenta que al principio traté de*, la vez pasada tuve un solo, sí, bueno pero también *debí haber trabajado más individualmente con él* y ahora tengo dos y me doy cuenta que con los de maestría, que ahora recién ingresaron, *que también necesitan como un ambiente más de atención, de acompañamiento, cosas que en el otro seminario se dan por sabidas*, necesitan como también entre ellos platicarse (B, 2, 3, 24).

*Angélica*: Entonces bueno, en *Argentina*, pues un contacto que fue muy importante, que fue mi directora de la *licenciatura*, que es *Yola*, cuando ella se regresó a Argentina le da mucha, digamos, mucho, no publicidad, pero *sí mucho reconocimiento*, entonces me invitan a Argentina y tal, ¿no?, en Inglaterra porque ahí estudié con varios colegas, entonces esos colegas que ahorita están en mi posición, que son profesores; profesor allá es un *non plus ultra*, digamos que es la categoría más alta que puede tener un académico, ahí *también me invitan, ahí también se difunde, me invita a publicar, me invitan a congresos*, que sé yo (B, 3, 12, 18).

El silencio, como otra expresión de lo acontecido (Nóvoa, 2003), desempeña una función trascendental para mostrar las preferencias profesionales de los investigadores de la comunidad B, ya que si bien en sus enunciaciones se reconocen la administración, la política y la investigación especializada como acciones de *su oficio*, lo que se privilegia en sus narraciones es la investigación y se olvidan los ejercicios que se despegan de esta orientación de las interacciones.

Por lo tanto, los investigadores tienen preferencias semejantes por *la academia* y, en contraste, se aprecia la distancia y el rechazo a lo que implique administrar, implementar, ocupar puestos políticos o cargos oficiales de ésta u otras asociaciones vinculadas con la educación; además, si bien actualmente algunos se dicen dispuestos a hacer diagnósticos y evaluaciones de diversos programas, estas acciones tendrían como resultado publicaciones en revistas de alto prestigio en el campo y la entrega de *recomendaciones* para la institución que demanda estos trabajos, sin que eso implique su participación en la implementación de éstas.

*Guillermo*: No, de hecho (la gestión) trato de evitarla a toda costa, ¿no?, sabes que lo haría por un acto de solidaridad, por ejemplo, el año pasado tuve el debate sobre la coordinación de la maestría, ¿no?, estaba muy intenso el rollo de quién iba a ser el coordinador... y no es mi propósito (B, 1, 19, 12 y 24).

*Ivonne*: Uno de los problemas que tuve en ese momento, le estoy hablando de finales de los ochenta, fue que los puestos que me proponían no eran puestos de investigación, sino puestos en la administración; entonces trabajé un rato en la

ANUIES, trabajé otro rato en la Subsecretaría de Educación Superior, pero yo lo que quería no era ser funcionaria, sino hacer investigación (B, 8, 1, 16).

La comunidad B tiene entre sus fuertes la formación para el oficio científico y, con base en este propósito, estimula entre sus miembros los aprendizajes cotidianos en este quehacer; en ese sentido, se podría decir que los investigadores entrevistados están en esa agrupación por las experiencias profesionales que adquirieron antes de su ingreso; por lo tanto, sus orientaciones cognitivas se relacionan además con la formación en licenciatura y con los puestos y roles que desempeñaron en los primeros años de su carrera, pues hay que recordar que en este espacio no se ofrecen estudios de licenciatura.

Y aunque parezca contradictorio, es en la primera formación y en la realización de quehaceres docentes, administrativos y políticos que varios investigadores se empezaron a hacer preguntas que hoy los mantienen ligados al oficio, que les hicieron buscar horizontes profesionales para comprender mejor los procesos educativos con los que trabajaban y en los que con frecuencia encontraron teorías, argumentos y disciplinas para abordar sus áreas de interés.

*Aurora:* Y bueno, tuve contacto con tantas escuelas, tantos niños de todo el estado de México recorriamos, que a mí me empezó a atraer el indagar fenómenos que yo veía, entonces este, empecé a hacer mis propias observaciones, mis lecturas, yo coordinaba en ese departamento de planeación una sección de psicología, yo no era psicóloga, pero pues yo coordinaba a los psicólogos (B, 5, 2, 6). Pero en fin, yo creo que esas dos experiencias a lo largo de varios años me orientaron hacia la búsqueda de un espacio de formación en la investigación y para la investigación; entonces entré a (la comunidad) a fines de los setenta (B, 5, 2, 14).

*Guillermo:* Sí y bueno, fue un giro importante, porque ya había cambiado de varias carreras, cuando *encuentro sociología dije, no, es que, éste es el amor de mi vida* y después *la antropología me sedujo de forma* tal que me di cuenta de que siempre la vida te da sorpresas; la antropología me fascinó, la antropología social, ¿eh?, sobre todo porque *me mostró la posibilidad de un análisis bien sustentado, bien fundamentado* que rompía sistemáticamente con los paradigmas del concepto de ciencia social, me refiero al positivismo (B, 1, 4, 4).

Otro hecho que articula sujetos y nociones de interacciones especializadas son los movimientos contextuales orientados al ámbito internacional, puesto que además de que los investigadores han tenido consultorías en otros países, también tienen publicaciones en revistas locales, nacionales e internacionales; en total son

ocho los sujetos con difusiones en esos contextos y una más publica en la localidad y en el país aunque, igual que el resto, dicha investigadora mantiene fuertes contactos internacionales.

De esta manera, los académicos han posicionado publicaciones en revistas nacionales como la Revista de la Educación Superior, la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Perfiles Educativos y en diversas revistas de instituciones educativas del país; igualmente, tienen publicaciones en revistas de circulación internacional como la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, International Journal of Qualitative Studies in Education, British Educational Research Journal, Revista Latinoamericana de Lectura y Anthropology & Education Quarterly.

El capital cultural desarrollado en el oficio es visible además en los idiomas en que se han escrito los textos publicados, ya que hay investigadores con escritos en francés, alemán, inglés y español y esta difusión también les ha traído conexiones con investigadores de países como Alemania, Argentina, Estados Unidos y Francia.

La pluralidad en las relaciones con investigadores de otros países puede ser comprendida por el mismo origen de algunos investigadores, puesto que de los entrevistados uno es de Alemania, otra de Estados Unidos y una más de Francia; no obstante, estas conexiones internacionales no se reducen a los académicos que provienen del extranjero, ya que todos sostienen estos modos de interacción.

*Angélica:* Eso también es importante, que eso no lo he mencionado, *el trabajo con colegas internacionales, de Argentina, de Estados Unidos, de Inglaterra, de Bélgica.* Hice trabajo que tiene que ver también con la presentación de resultados en congresos; porque es gracias a la difusión que hay en los congresos internacionales que te invitan a publicar o que conocen tu trabajo y les llama la atención (B, 3, 12, 15).

Otro espacio de la investigación educativa que ha dado apoyo a los académicos para vincularse con las nociones de interacciones especializadas es el COMIE, la asociación del país con más tradición y prestigio que reúne a los académicos de la educación y en la que varios han participado en la organización de congresos, en la coordinación de libros, en los comités editoriales de su revista y en la coordinación de varios números temáticos.

Así pues, las inversiones profesionales en este organismo les han redituado en la apertura del contexto nacional para darse a conocer, para difundir su producción y para organizar parte de las reglas del oficio en el país, junto con académicos de otras entidades e instituciones de la educación. Además, y dado que la difusión de las producciones generadas en este organismo circulan más allá de las fronteras nacionales, los investigadores también tienen presencia en otros países; por ejemplo, a través de la Revista Mexicana de Investigación Educativa que tiene acceso

gratuito en internet, es cada vez más usual que asistan académicos de otros países a los congresos de este organismo.

En ese mismo sentido, los libros y capítulos de libros permiten ubicar tales nociones, ya que se privilegian las publicaciones en editoriales de reconocido prestigio y que comprenden las de la misma comunidad B y las que alcanzan difusión internacional; por ejemplo: COMIE, Fondo de Cultura Económica, Santillana, SEP-OEA, Plaza y Valdez y otras instituciones de la educación, Kluwer Academic Publisher (de Holanda), Troquel (de Argentina), UNESCO y editoriales norteamericanas como Palgrave Macmillan, RoutledgeFalmer y Rowman & Littlefield Pubs.

Por supuesto, es preciso aclarar que hablar de culturas de formación también consiste en ubicar las diferencias entre los sujetos que se asocian en un espacio contextual, histórico y laboral. Por esa razón, se requiere mencionar que la producción no puede ser adjudicada a todos los miembros de la comunidad B y que la mayoría de los trabajos son personales; por tanto, estas publicaciones reflejarían, por un lado, el oficio individual de los académicos y, por el otro, el capital cultural instituido en la agrupación, el conocimiento disponible en ese contexto y el que constituye la base para la formación de investigadores y las *posibilidades* de interactuar con los académicos que han desarrollado esta bibliografía especializada.

Sin duda, también la tradición escrita de los investigadores hace diferencias importantes en la trayectoria laboral y aunque los nueve estén orientados hacia las nociones de interacción como especialistas, se observa que Angélica, Liliana, Ivonne y Cristóbal tienen volúmenes de trabajos publicados muy amplios y que, si bien la investigación puede tener diversas estrategias para situarse en el campo de la educación, estos académicos decidieron posicionarse a través de sus escritos y de definir por este medio sus saberes y certezas profesionales, una apuesta que, entre otros méritos profesionales, les ha valido su registro en el nivel II del SNI.

Además, esta noción de la investigación se sostiene en la formación para el oficio, en los ejercicios para dejar en claro lo que se quiere decir a otros, con qué estructuras, a través de qué autores y fuentes de conocimiento y sobre lo que sus formadores les enseñaron a considerar como importante para desarrollar este quehacer.

*Angélica:* Bueno, por ejemplo, el hecho de que yo me haya ido a estudiar a Inglaterra, también a mí me imprimió una tradición que es rigurosa y es argumentativa, ¿no?, eso es lo que yo te decía hace rato, y eso yo de alguna manera *yo vengo y lo traigo aquí* y no soy la única, ¿no? (B, 3, 23, 2).

*Liliana:* Sí, claro, eso sienta todas las bases de lo que significa esta metodología de investigación, sustento teórico de investigación y este tratamiento y análisis de los datos que me permiten formarme en mi metodología actual, que son las entrevistas clínicas del *enfoque piagetiano*, este, ahí es *donde yo aprendo realmente a entrevistar, a obtener datos y analizarlos* (B, 6, 2, 6).

*Ivonne*: Entonces creo yo que llegué a México, bueno *ya había escrito lo de maestría* y tenemos también a lo largo *desde la secundaria y la prepa tenemos una serie de ejercicios* que todos los alumnos tienen, sobre *análisis de textos, sobre exposiciones orales, sobre producción de textos críticos y textos sintéticos* que nos ayudan mucho a dominar técnicas de escritura que aquí no hacen, entonces yo creo que eso era una ventaja, había el caso personal de que *a mí me gustaba escribir*, pero también estaba *la forma de cómo fui formada*, entonces para mí escribir es un gusto (B, 8, 7, 7).

*Cristóbal*: Sí, bueno, por un lado, un poco de los dos polos, ¿no?, que siempre he tenido de mi formación, así como más en *la hermenéutica en Alemania de leer, interpretar textos*, cuando hice lo del *análisis de los libros de texto, analizar una época, analizar el pensamiento, analizar textos*; y otra inquietud también que es relacionada a la sociología, *de ver en directo, de hacer observaciones en escuelas, entrevistas*, más sociológico, entonces, después de la tesis que tanto tiempo, de biblioteca y de cosas así y quería ver vida de algo, ¿no?, y *así he ido en toda mi vida de investigación*, son los dos polos (B, 2, 1, 10).

Esta orientación en las nociones de interacción, a la vez que se relaciona con los meritos profesionales de los investigadores, también tiene orígenes contextuales que explican dichas posiciones en el oficio, específicamente por los objetivos del organismo federal en que trabajan, ya que, en ese ámbito, los sujetos tienen la consigna de diseñar conocimiento especializado (RE, 2002).

Por lo tanto, la dedicación a la investigación y la profundización en los temas de estudio constituyen obligaciones y posibilidades institucionales y, en contraste, la docencia es una actividad que resulta complementaria a tales propósitos pues, en promedio, cada académico da un curso al año y sólo se atienden dos programas: uno de maestría y uno de doctorado; entonces, el mismo origen de la comunidad posibilita dichos modos de interacción, a la vez que los estimula y crea las condiciones para su desarrollo.

De esta manera, los sujetos con nociones de interacciones especializadas constituyen condiciones culturales que son origen y producto de los saberes sobre el oficio y que, de acuerdo con Popkewitz *et al.* (2003), configuran y constituyen las reglas de razón o de sentido común de la vida en ese contexto, puesto que ordenan los modos en que se definen los problemas y en que se buscan posibles innovaciones para desarrollar dicho quehacer, de modo que a través de tales definiciones, los investigadores adquieren poder de decisión y de gobierno sobre lo que hacen.

Otro origen de esas nociones se ubica nuevamente en la trayectoria profesional de los investigadores, dado que fueron contratados para trabajar en la comunidad porque contaban con rasgos que constituían una apuesta laboral concreta en el oficio científico y así se podría augurar, desde su ingreso a la organización, que desarrollarían líneas de producción precisas y constantes.

Asimismo, las transferencias de conocimiento entre los sujetos de la comunidad B a través de la formación escolarizada y de las prácticas del oficio parecen factibles, ya que Angélica y Blanca cursaron la maestría en programas de la agrupación, mientras que Josué, Aurora y Liliana realizaron tanto la maestría y el doctorado en ese mismo espacio.

Además, Angélica, Aurora, Liliana, Amparo y Blanca, en su llegada a la comunidad, tuvieron la oportunidad de trabajar con investigadores experimentados, incorporarse a sus trabajos y ver cómo le hacían para desarrollar el oficio; por lo tanto, estos espacios de aprendizaje canalizarían las transferencias intelectuales respecto a las nociones de interacción y los modos contextuales.

De igual manera, estos académicos experimentados funcionaban, de acuerdo con Charle (2006), como intermediarios de la ciencia, puesto que tienen como propósito la traducción de los conocimientos arraigados en el campo y dichos procesos se llevaban a cabo mientras había acciones destinadas al aprendizaje y a las prácticas de este quehacer.

Entonces, estas relaciones en la formación constituyen un canal de transferencia sobre las definiciones comunitarias y culturales de la investigación; consecuentemente, tales canales para la formación también sirven como medio para socializar los valores predominantes en la comunidad, lo que, de acuerdo con Kaplan (1964), es parte de la propuesta colectiva aceptada para el trabajo científico, ya que sólo así sería admisible que ciertos presupuestos ideológicos se discutan y legitimen en un contexto.

Además, según Wallerstein (2001), estas posiciones de conocimiento estarían implícitas en las acciones de los investigadores, por lo que no se someten a debate con mucha frecuencia, sino que se asumen y usan cotidianamente; tampoco es de esperarse que, por estar asociados a una cultura, todos los sujetos compartan exactamente las mismas premisas y lo hagan durante todo el tiempo; por esto es que es necesario encontrar diferencias y similitudes incluso cuando se ubican investigadores con ciertas nociones de interacción compartidas.

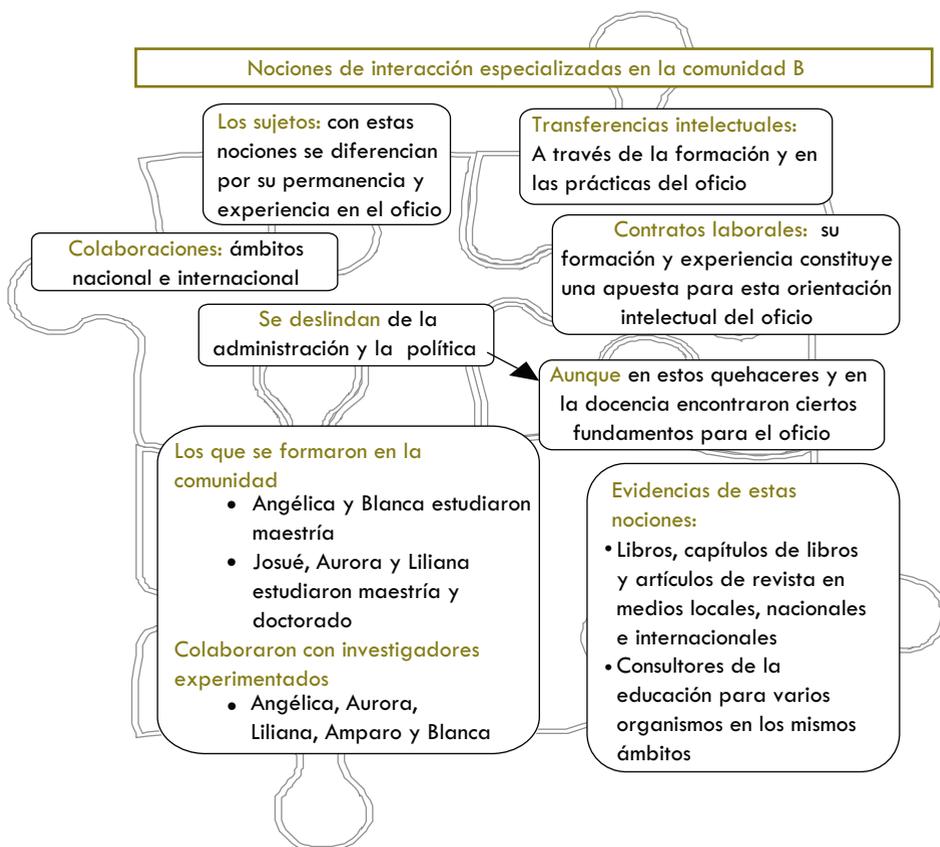
Así pues, es comprensible el predominio de estas nociones de interacción y modos contextuales sobre otras perspectivas de las relaciones en la comunidad B; por una parte, que los académicos se inclinen hacia la especialización y a las interacciones con los miembros del campo y, por otra, que sus movimientos se dirigen hacia el contexto internacional cuando se trata de trabajar con pares y hacia el interior cuando forman a otros.

Igualmente, estas nociones de interacción y modos contextuales que confluyen en dos perspectivas son cimientos culturales importantes de la comunidad B, en la medida que favorecen lo que Bourdieu *et al.* (1975) reconocen como un buen sistema de hábitos intelectuales, puesto que motivan las aplicaciones regulares de ciertos procedimientos científicos; por consiguiente, quienes aprenden y se integran a

los trabajos de ese espacio contextual pueden percibir con facilidad estos sistemas de significados.

De acuerdo con lo señalado, las nociones especializadas de interacción se sustentan en las comprensiones de los investigadores a lo largo de su formación y prácticas profesionales, a través de los contactos con sujetos y organismos bien posicionados en el campo de la educación, por medio de las oportunidades laborales que han conseguido y por las condiciones de trabajo que se posibilitan en la comunidad B. Y, por supuesto, esta manera de proceder en el oficio también está sostenida en las comprensiones de los investigadores, en las interpretaciones que han ido desarrollando a partir de sus esfuerzos cotidianos para darle significado a sus producciones profesionales. En el esquema 28 se incorpora un información con las principales argumentaciones sobre las nociones de interacción especializadas y los movimientos contextuales internacionales en la comunidad B.

*Esquema 28*  
*Nociones de interacción especializadas en la comunidad B*



## *Nociones de interacciones vinculadas a la administración y la política educativas*

En la presente investigación se precisa que cuando los sujetos conciben sus *interacciones* vinculadas a la administración y la política del campo de la educación desarrollan conocimiento *para incidir* en las prácticas; esto les permite no sólo identificar y explicar fenómenos del área, sino también constituir elementos de comprensión para desarrollar programas y estrategias educativas.

En esa dirección, tales concepciones coadyuvan a que estos académicos actúen en roles políticos y administrativos, lo que les permite impulsar y movilizar el trabajo educativo; igualmente, desde esta *orientación cognitiva*, estos sujetos adquieren bonos laborales y económicos, ya que además de que esta manera de concebir y ejercer la investigación redonda en un mayor prestigio profesional, también crea la posibilidad de acceder a espacios laborales más allá de la comunidad académica; a menudo, estos espacios tienen mejores recompensas profesionales que las que históricamente se dan para los sujetos de las comunidades académicas.

Según Wagner (2006), los investigadores que pueden demostrar que sus trabajos tienen aplicaciones prácticas cumplen con una de las tres condiciones más favorables en el trabajo de un campo científico, dado que a través de estos ejercicios se pueden crear enlaces entre este ámbito y la sociedad, lo que representa siempre un aspecto deseable.

Los investigadores que privilegian tales concepciones estarían más vinculados con *movimientos* locales y nacionales, ya que el espacio contextual en que habitan cotidianamente apoyaría la manera en que analizan y buscan intervenir en los sucesos educativos; sin embargo, después de periodos largos de trabajo bajo estas nociones, los investigadores tiendan a expandir sus intervenciones a otros ámbitos.

Esta manera de concebir las *interacciones* y los *movimientos contextuales* tendría su origen en dos eventos históricos de la formación de investigadores de la educación en México. Por una parte, en la actualidad habría académicos que participaron en los ejercicios pioneros, durante las décadas setenta y ochenta, lo que les planteó la necesidad de *entender* los elementos vinculados a la construcción de referentes conceptuales y prácticos; en ese sentido, los investigadores no sólo requerían aprender a hacer investigación, sino que además habrían de organizar o propiciar la sistematización de la investigación en el país.

Por otra parte, este modo de concebir el oficio estaría relacionado con el tipo de *conceptualización* que las instituciones mexicanas tenían pensado sobre el trabajo de los académicos y que en muchos casos aún prevalece: la investigación se *aprendía* como *una* de las actividades inherentes a las instituciones, combinada con *saberes* de docencia y de administración y política educativas. Por esas razones, en las comunidades A y B se perciben rasgos de esa identidad profesional.

Esta manera de concebir las *interacciones* vinculadas a la política y a la adminis-

tración educativas serían fragmentos culturales de las comunidades que se derivan tanto de los mandatos institucionales de las IES, como del desarrollo histórico de la investigación de la educación en el país. La cultura de formación y de investigación en la comunidad tendría su origen en la cultura académica de la institución, ya que, de acuerdo con Clark (1991), ésta actúa como fuente de ideologías y de procesos para que sus premisas circulen entre las comunidades que la conforman.

Igualmente, el aprendizaje de esta concepción daría a los académicos una doble capacidad profesional como *formadores*. Por un lado, estos sujetos habrían constituido enlaces entre dos instancias profesionales, una orientada al desarrollo de conocimiento y otra hacia su potencial aplicación; esta situación representa una ventaja invaluable para los interesados en el oficio, debido a los escasos espacios que hay en las instituciones educativas, ya que los aprendices tendrían más oportunidades para comprender y acercarse a los concursos por un espacio de trabajo *estable*.

Por otro lado, esta manera en que los académicos conciben sus *interacciones* y sus *modos contextuales* mostraría a los aprendices de la investigación enlaces concretos entre los discursos del trabajo científico y las aplicaciones que de éstos se derivan; en ese sentido, habría una ganancia extra al aprender con investigadores que posean esas características, porque la orientación cognitiva que tienen se desplaza más allá de las argumentaciones del aula, que suelen ser las más usuales en los procesos de formación.

Por lo tanto, cuando esta manera de concebir las *interacciones cognitivas* se relaciona con la formación de investigadores, se rompe el esquema tradicional; de acuerdo con Labaree (2003), uno de los vínculos más importantes para aprender la cultura científica es el que se desenvuelve entre los conocimientos del tutor y las tareas que realizan los aprendices durante la formación.

Una de las desventajas que podría tener esta orientación de las *interacciones* vinculadas a la administración y la política educativas es que los académicos que las ponen en práctica estarían relacionados con diversos roles profesionales, aunque esto les restaría atención a las actividades de formación de investigadores y de producción de conocimiento.

Con la inclusión de las maneras de concebir las *interacciones* y los *movimientos contextuales* se abren los espacios de interpretación de la formación, pues se incluye otro tipo de prácticas; de acuerdo con Varela (2003), la descentración de los procesos educativos permite apreciar aspectos, contextos e historias para entender los mecanismos que son invertidos, transformados y utilizados, pues se apartan de las acostumbradas explicaciones locales en este campo científico.

### *En la comunidad A*

En este espacio cultural de la formación de investigadores, las nociones de *interacciones* que se vinculan con la administración y la política educativas es la más frecuente, ya que ocho integrantes de esta comunidad han participado como *fun-*

*cionarios* en dependencias administrativas en su institución; a saber: Nora, Mario, Miguel, Hilda, Andrea, Adriana, Elsa y Octavio; además, Nora, Hilda, Elsa y Octavio han colaborado en organismos gubernamentales federales y Nora y Miguel han participado en la Secretaría de Educación de su estado.

Actualmente, Hilda y Octavio siguen desempeñando funciones administrativas en un organismo del gobierno federal, a partir de 2003 y 2002, respectivamente; asimismo, Nora colabora en diversos organismos de la educación desde la década de los ochenta (A, DCs). No obstante estas participaciones, hay que recordar que Nora, Mario y Octavio están ligados *predominantemente* con la orientación de *interacciones especializadas*.

Esta inclinación de los miembros de la comunidad A, respecto al modo de concebir las *interacciones*, es comprensible si se considera que la misma historia de la investigación en ese contexto transcurre relacionada con varios eventos de *administración* de la educación que, además de dar origen a la agrupación, posicionan la investigación en la vida universitaria.

Por ejemplo, Octavio participó en la elaboración del primer Plan de Desarrollo Institucional en 1977, en el que se incorporó la investigación como una actividad universitaria; a la vez, académicos como Nora, Mario, Miguel, Fernanda, Hilda, Andrea, Adriana y el mismo Octavio fueron creando estrategias y procesos para su funcionamiento (A, DCs).

En ese sentido, quienes hicieron las primeras pautas administrativas también fueron marcando *orientaciones intelectuales* y maneras de entender y apreciar la investigación; con estos ejercicios, los académicos definían los mecanismos *políticos y de poder* que regirían el oficio en la institución, lo que les daba una posición de ventaja en su agrupación, dado su papel constructivo y de definición social en el espacio organizativo que crea las disposiciones con las que hay que trabajar en una IES.

Asimismo, al desempeñar funciones de administración y definición de las políticas de la investigación, los académicos fueron constituyendo un espacio de significado sobre el oficio científico, mediante el cual se organizaban los saberes requeridos y una experiencia colectiva para definir sus identidades profesionales; de esta manera se creaba una comunidad de significados (Nóvoa, 2003) relacionada con las interpretaciones de los sujetos y con el espacio histórico, contextual y cultural de la comunidad A.

En una dinámica semejante a la institucional surge la comunidad A, ya que los académicos se plantearon la vida profesional como un proceso en el que a la vez que se constituían programas escolarizados para enseñar temas relacionados con este quehacer y con la asesoría pedagógica, también se promovía y hacía la investigación (A, DCs). De este modo, quienes fueron ingresando a estudiar y después a trabajar en la comunidad fueron aprendiendo a *concebir la profesión* desde la propuesta que la relaciona con la administración y las políticas.

Como se muestra en el siguiente cuadro, seis de los doce académicos entrevistados se formaron en licenciaturas de la agrupación y, de éstos, cinco cursaron la licenciatura en educación con *especialidad* en investigación educativa.

*Cuadro 10*  
*Estudios de licenciatura de los académicos de la comunidad A*

Investigador/a	Licenciatura	IES (Institución de Educación Superior)	Generación	Titulación
Mayra	Pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	1980-1984	1986
Nora	Administración de empresas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	1971-1974	Cursó 5 semestres
	Ciencias de la educación	Universidad de Monterrey	1974-1978	1978
Mario	Ciencias de la educación	Universidad de Monterrey	1971-1976	1977
	Estudios de filosofía	No se señala en qué institución	1969-1971	No se tituló
Fernanda	Prof. de educación primaria	Normal del Estado	1974-1978	1978
	Educación, especialidad en IE*	IES en la que labora	1979-1983	1984
Miguel	Educación, especialidad en IE	IES en la que labora	1982-1987	1989
Elitania	Pedagogía	UNAM	1980-1984	1988
Hilda	Ciencias sociales	Instituto Tecnológico Autónomo de México	1976-1980	1982
Andrea	Educación, especialidad en IE	IES en la que labora	1978-1982	1983
Adriana	Educación, especialidad en IE	IES en la que labora	1978-1983	1984
Susana	Asesoría psicopedagógica	IES en la que labora	1984-1988	1990
Elsa	Educación, especialidad en IE	IES en la que labora	1984-1988	1991
Octavio	Filosofía	Catholic University of America, Estados Unidos	1964-1967	1967
	Ciencias sociales	Universidad de Lovaina, Bélgica	1969-1972	1972

\*IE= Investigación educativa.

Fuente: datos curriculares de los investigadores.

Estos académicos tomaron clases con los fundadores de la comunidad y permanecieron en ella desde entonces, ya fuera como asistentes de los investigadores, apoyando programas académicos o participando conjuntamente con los *organizadores* en el desarrollo de la estructura de producción de conocimiento y de formación de investigadores; en ese sentido, puede asumirse que estos sujetos desempeñaron el rol de *cofundadores* y de *herederos* directos del capital cultural de los pioneros.

Esta *transferencia cognitiva*, que constituye parte de la herencia cultural que se movilizó en la comunidad, se arraigó fuertemente en los trabajos de formación que se produjeron tanto en la escolarización como en las interacciones cotidianas de ese contexto. En esa dirección, y de acuerdo con Fortes y Lomnitz (1991), la orientación de los sujetos hacia una identidad profesional fue más persistente puesto que *viven* en la comunidad en la que se formaron y porque los contactos en el salón de clase se expandieron a los laboratorios y a los espacios de trabajo de la investigación.

Otra razón para considerar que a través de la formación para el oficio se propician las *transferencias* de conocimiento orientadas a las *interacciones* vinculadas a la administración y la política educativas es que de los doce académicos entrevistados once tienen estudios de maestría; de ellos, diez los cursaron en programas de la comunidad en la que trabajan, por lo que se aprecia que hay una *persistencia contextual e histórica* entre las nociones de los académicos y su enseñanza en la formación de los investigadores que ahora están ahí.

*Cuadro 11*  
*Estudios de maestría de los investigadores de la comunidad A*

Investigador/a	Maestría	Institución (IES)	Generación	Grado
Mayra	Educación	IES en la que labora	1994-1995	1996
Nora	Investigación educativa (IE)	IES en la que labora	1981-1983	1987
Mario	IE	IES en la que labora	1981-1983	1987
Fernanda	Investigación en ciencias del hombre	IES en la que labora	1986-1989	1991
Miguel	Educación	IES en la que labora	1992-1993	1997
Elitania	Educación	IES en la que labora	1994-1995	1997
Hilda	Investigación en ciencias del hombre	IES en la que labora	1985-1988	1992
Andrea	Educación	IES en la que labora	1992-1993	1995
Adriana	Investigación en ciencias del hombre	IES en la que labora	1985-1988	1991

Investigador/a	Maestría	Institución (IES)	Generación	Grado
Susana	Tecnología educativa	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa	1994-1996	1999
Elsa	Educación	IES en la que labora	1992-1993	1997
Octavio				

Fuente: datos curriculares de los investigadores.

Esa práctica cultural de formarse en los mismos programas que se ofrecen en la comunidad posibilita que los sujetos interioricen las alternativas de la identidad profesional circulantes (Popkewitz, 2003 y Nóvoa, 2003) y que, con el paso del tiempo, vayan definiendo sus propias maneras de aprender y de interpretar el oficio.

En contraste con el número de sujetos que se inscriben en las licenciaturas y maestrías de la comunidad, en los estudios de doctorado se aprecia una menor relación entre investigadores y programas escolarizados para la investigación; sin embargo, en este nivel académico persisten estas relaciones, ya que son cuatro los sujetos que hicieron dichos estudios en ese contexto.

*Cuadro 12*  
*Estudios de doctorado de los investigadores de la comunidad A*

Investigador	Doctorado	IES	Generación	Grado
Mayra	Educación	Universidad Anáhuac y Complutense de Madrid	2001-2003	En proceso
Nora	Educación	Universidad Anáhuac y Complutense de Madrid	2000-2002	En proceso
Mario	Educación Superior	Universidad de Guadalajara	1992-1995	1997
Fernanda	Educación	Interinstitucional, sede: IES en la que labora	2000-2002	Cursó tres semestres
Miguel	Educación		2000-2003	2005
Elitania				
Hilda	Educación	IES en la que labora	1994-1997	1999
Andrea	Educación	Interinstitucional, sede: IES en la que labora	1998-2000	2002
Adriana	Educación	Claremont Graduate University, Estados Unidos	1999-2003	2003
Susana				
Elsa	Educación	IES en la que labora	1997-2000	2002
Octavio				

Fuente: datos curriculares de los investigadores.

De igual modo, esta noción de *interacción* orientada hacia la administración de la educación se puede notar en la manera en que los académicos describen su quehacer y cómo en estas experiencias van aprendiendo a explicar esos procesos políticos y administrativos.

*Nora:* Entonces, yo en los últimos años me he dedicado *más* a los *asuntos de la política educativa* y eso pues implica distintos enfoques para hacer investigación (A, 2, 3, 22). Realmente *mi capacidad de producción se incrementó de manera impresionante cuando entré a la administración pública*, del 92 al año 2000, porque la exigencia de producir *el Programa Estatal de Educación, la Ley*, la no sé qué, la no sé qué; y al mismo tiempo de ir sistematizando la experiencia de gobierno, bueno *pues ahí la gente me conoce*, bueno, *los políticos me consideraban como investigadora* y los investigadores no sabían qué hacer conmigo porque no lleno todos los requisitos (A, 2, 5, 20).

*Elsa:* Por ejemplo, *definimos una línea de evaluación de profesores*, una línea de evaluación de escuelas, una línea sobre estudios de aprovechamiento escolar y factores asociados, así varias. Entonces *ahora la idea sería que se implementara ese plan de trabajo y eso incluye formación de los investigadores*, *el Instituto tiene gente*, que han estudiado investigación, sobre todo la gente que está en la UPN o en algunas Normales Superiores, normales en general y entonces *la idea es que yo tratara de formar esos equipos pero*, lo que nosotros vivimos *in situ*, o sea que, *en la medida en que va naciendo un proyecto, vayan recibiendo formación o actualización*, no sé cuál sea el nivel del equipo que se está formando y esa sería una manera también de establecer contacto (A,11, 9, 6).

Al atender los argumentos de Nora y Elsa se puede observar más consistencia respecto a las *transferencias cognitivas* entre sujetos; por ejemplo, cuando se muestra que hay académicas que, sin haberse formado en la misma generación y en los mismos programas, comparten modos de comprender y realizar las interacciones cognitivas; asimismo, cuando se percibe que éstas hicieron estudios en la misma comunidad y que la primera es una de sus fundadoras y una guía intelectual en los ejercicios de preparación de académicos.

A través de estas relaciones entre sujetos se arman *significados culturales* de un contexto, ya que, de acuerdo con Popkewitz (2003), la *comunidad* se construye en las relaciones de tiempo y espacio que ordenan y caracterizan los discursos sobre el conocimiento, lo que también puede ser entendido como una epistemología social que es a la vez una práctica política y conceptual del oficio científico.

Por otra parte, al atender los *movimientos contextuales* de los investigadores que participan hacia fuera de la comunidad queda en claro que en este espacio hay capacidad en el oficio; tan es así que los sujetos pueden figurar en el contexto nacional

de la administración y la política educativa, aunque sus *interacciones intelectuales* impliquen acciones que los distancien de su comunidad; cuando esto ocurre, los que se quedan se tienen que reorganizar y *cubrir* las tareas que dejan de realizarse.

*Fernanda*: ...o sea, (la comunidad) tuvo tanto éxito que todo el personal de aquí lo querían para todo, uno fue rector, tres académicos que fueron decanos, otro es asesor del gobernador, el director de no sé qué, *todos son profesores de aquí que se han ido* (A, 4, 12, 24).

Además, aunadas a estas *interacciones intelectuales* y *movimientos contextuales*, los que *no salen* de esta comunidad se preguntan cómo se modifica la producción de conocimiento y qué bases de la formación les sirven para seguir el curso que históricamente se habían planteado en ese espacio: con qué capacidad grupal e individual cuentan, quiénes *saben* hacer investigación, cómo la hacen y qué pueden lograr sin los que están *comisionados*.

*Susana*: Este, o sea, de la gente que hace investigación, Moreno que tiene la maestría en Investigación, él tenía un permiso de 21 horas de sus 40 y el resto de los docentes que quedan, sí, pero de esos 23, *seis están de permiso, dos son SNI*, este, tengo coordinación de maestría en investigación, tengo coordinación de maestría en educación básica, otra persona de 40 horas, tengo coordinación de maestría con otra persona y el resto de los profesores que quedamos nos dedicamos a tratar de cubrir el resto de las actividades, prácticas profesionales, tutoría académica, cuerpos académicos, academia, revisión de programas, todo lo que es la canalización institucional, entonces, *tiempo de investigación no hay, aparentemente sí había, pero nosotros no podíamos por nuestra formación* (A, 10, 5, 21).

*Elitania*: Yo creo que en el proceso de hacer el proyecto se ven más las complicaciones, como ya te decía, *tienes que tener ciertas competencias, te das cuenta de las competencias que no tienes*. Puedes tomar decisiones pero también, desde mi punto de vista, *se enfrentan más obstáculos en relación a asuntos académicos que conforman tu grupo de investigación*, no sé si soy clara, el grupo de colegas muchas veces obstaculiza el proceso, no sé (A, 6, 2, 13).

*Adriana*: Pues eso hace que uno se resguarde un poquito, pero sí está siendo una etapa difícil ahorita, pienso yo, tanto por eso, como por *ausencia de un liderazgo más general*, que a lo mejor *ya más difícilmente se va a tener*. Que yo creo que *lo que necesitamos es reconocernos entre nosotros mismos* y de mostrar esa voluntad de seguir trabajando con un proyecto más amplio, que es precisamente la maestría, eventualmente un doctorado y *la tradición de investigación educativa* que se ha logrado desarrollar, ¿verdad? (A, 9, 9, 11).

La manera de perfilar las *orientaciones cognitivas* del oficio se relaciona con el proceso comunitario en el que se reconoce cuáles son los saberes disponibles y quiénes comprenden *mejor* la cultura científica; en la comunidad A, este proceso resulta más complejo porque se relaciona con la disputa por el *reconocimiento de quién es quién* para ser una autoridad académica, quién habría de liderar oficial e informalmente al grupo y quiénes  *cubren los derechos* para estar en este oficio.

Este asunto, que si bien no surge con los *movimientos contextuales* de los *comisionados*, sí promueve este tipo de discusiones; además, parece suficientemente importante como para preocupar a los académicos por los giros que puede dar la producción de conocimiento y la formación en ese contexto, como se puede apreciar en las entrevistas y en los diálogos *entre éstas*.

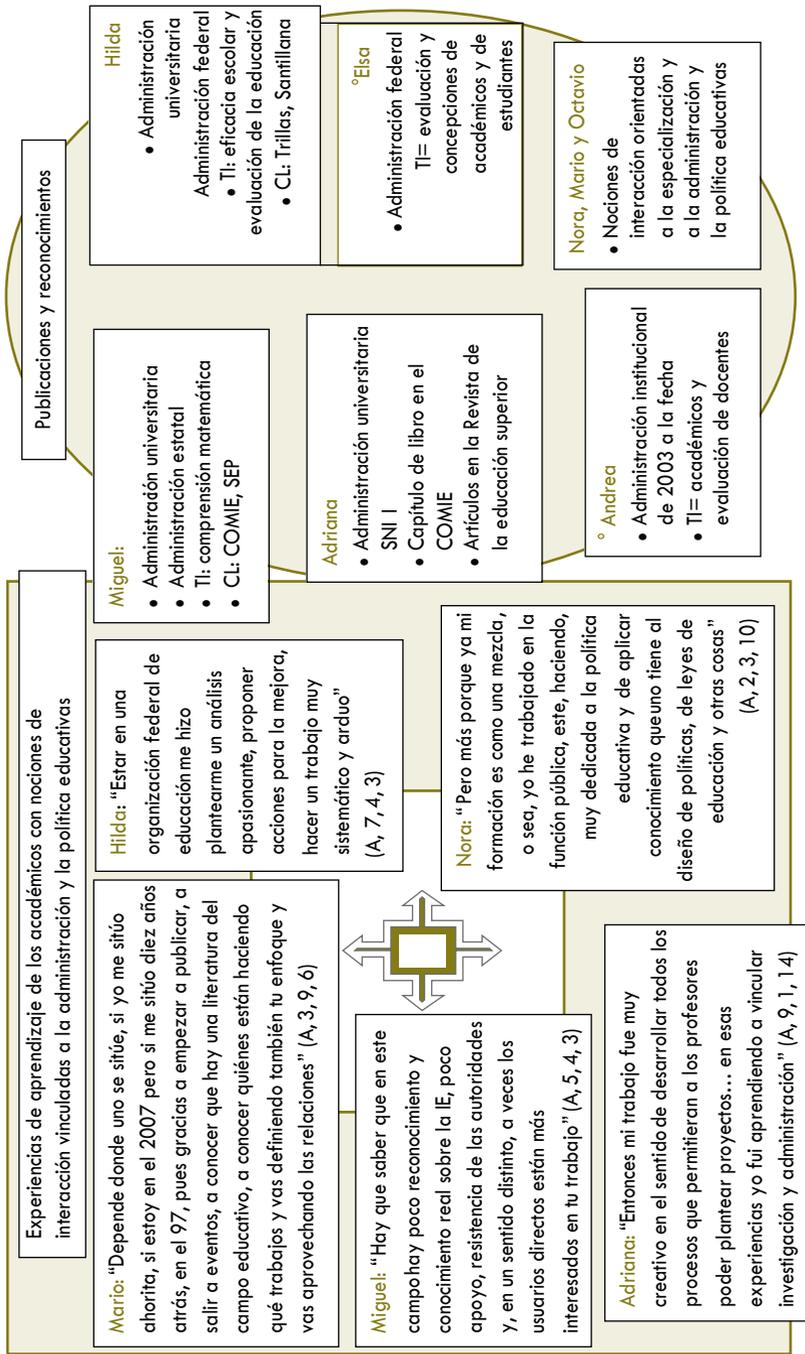
*Susana*: Yo egresé de una maestría profesionalizante y dentro de la maestría estaba yo haciendo un trabajo de investigación; *se me ocurrió meter el proyecto al proceso de dictaminación* para conseguir recursos para hacer trabajo de campo, lógicamente mi proyecto no procedió; independientemente de que las observaciones eran reales, quizá fundamentadas, etc., *a mí me llama mucho la atención un párrafo del dictamen* y de la respuesta oficial y esta respuesta decía, usted *no puede ser investigador titular porque no cubre el perfil de investigación*. A mí me llama mucho la atención esta respuesta porque yo *era profesor numeraria de 40 horas, tenía una antigüedad de nueve años, tenía un título de maestría*, independientemente de la orientación del programa, y estaba entregando un documento que ellos decían que era real, pero a mí me desmotivó mucho la respuesta (A, 10, 11, 1).

*Miguel*: El problema es que *unos empujan para un lado y otros van en contra*, (hay) algo así como *una reestructuración interna*, hay *líderes de grupitos* de aquí que no se llevan con otros y que *no permiten la interacción abierta* y como que mientras *unos se van especializando, otros apenas se están formando* y pues así hay como distintos intereses y más dispersión de tareas y menos acuerdos (A, 5, 8, 20).

*Mayra*: Pues que no se cierren visiones y puertas, yo creo que en la medida en que haya una diversidad de pensamientos, que digan, bueno en esta línea como que yo no actuaría así pero a lo mejor (apoyar estos proyectos) sí resulta (A, 1, 5, 15).

Aunados a los puestos y argumentos señalados en los que se observa la *orientación intelectual* hacia la administración y la política educativa de la mayor parte de los académicos de la comunidad A, también se pueden apreciar experiencias de aprendizaje y de méritos profesionales que se vinculan con esta manera de concebir el oficio, como se muestra en el siguiente esquema.

## Esquema 29



TI = significa eficacia escolar; CL = capítulo de libro; \* = No se tiene información sobre sus publicaciones  
Fuente: Los datos de los investigadores se tomaron de sus documentos curriculares;

### *En la comunidad B*

Rescatar la perspectiva cultural de la formación de investigadores que se trabaja en estas páginas también consiste en tomar en consideración su dimensión histórica (Wallerstein, 2004), es decir, lo que los sujetos en sus contextos y en sus relaciones de conocimiento constituían como desempeños profesionales aceptables y posibles en otras épocas de sus trayectorias laborales.

Sólo de este modo se pueden traer a cuenta las nociones de interacción orientadas a la administración y la política de la educación que existieron en la comunidad B, una manera de estar en el oficio que perdió prestigio y reconocimiento colectivo y que empezó a entenderse como aquello que Bourdieu (2001) llama estar entre los bordes del campo científico y el político, puesto que el capital que se acumula tiene una índole menos académica y puede sugerir que, con estos ejercicios, los sujetos están mal ubicados para desarrollar investigación y para concursar en la competencia profesional.

Igualmente, las nociones de interacción orientadas a la administración y la política en esta agrupación serían el *reflejo* de un acontecimiento histórico nacional que se operaba como parte de la acreditación profesional de la investigación en la educación en México pues, como se ha ido observando en las páginas anteriores, en las décadas pasadas había escasos espacios laborales para ser investigador y faltaban sujetos que discutieran las condiciones necesarias para conformar estos ejercicios profesionales y las circunstancias ausentes iban desde los sueldos que habría de recibir un académico con este quehacer, hasta las funciones que desempeñaría.

Además de la ambigüedad sobre los desempeños en el oficio, en épocas pasadas ni el prestigio, ni los sueldos y tampoco los lugares disponibles parecían responder cabalmente a las condiciones de todo quehacer etiquetado como profesional; aunado a esto había pocos profesionales en la educación, por lo que los existentes eran demandados para muchas tareas, más cuando se reconocía cierto talento en una comunidad y sus asociados, como sucedió con los sujetos de la agrupación B.

*Ivonne:* Ahora, trabajar para el gobierno no es tan interesante, digamos, la diferencia de sueldos no es la que era hace más de veinte años, en la cual digamos, con un puesto medio de la administración, uno ganaba cuatro o cinco veces lo que ganaba en la universidad; ahora es muy diferente y uno puede pensar en la academia como un proyecto de vida, en la época no daba para vivir (B, 8, 5, 5).

Con esta lectura de lo que habría de atraer mayor prestigio y consistencia profesional, a la par de los procesos de formación en los que incursionaban los investigadores de la comunidad B, hubo quienes en algunas épocas de su desempeño

profesional hacían investigación y trabajaban en puestos de dirigentes o gestores educativos.

En ese sentido se puede identificar que Cristóbal, Aurora e Ivonne se orientaban hacia estas nociones de interacción vinculadas a la administración y la política educativa, pese a que más tarde fueron reorientándose a la de especialistas, en la que se mantienen actualmente.

Igualmente, en los datos curriculares de los académicos de esta comunidad es observable que habría otros que en el pasado se orientaron hacia esta vertiente del oficio; sin embargo, las menciones en ese sentido son muy breves, a veces ambiguas o poco específicas, por lo que se podría aventurar que esta posición intelectual fue relevante para los miembros de la agrupación, aunque no se tengan datos suficientes para explicar las condiciones que hicieron posibles estas circunstancias; así mismo, esta intención es mejor comprendida si se recuerda que al ser administrativo o político se desdibuja la personalidad del investigador y su estatus intelectual.

Así pues, Cristóbal trabajó con agencias nacionales e internacionales como la SEP, el CONAFE, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica<sup>6</sup> (B, DC, 2, 31-48); Aurora fue directora en un centro de educación especial en México e Ivonne trabajó en la ANUIES y en la Subsecretaría de Educación Superior antes de ingresar a la comunidad B.

En ese sentido, los movimientos contextuales de los investigadores con estas orientaciones son predominantemente nacionales, en instituciones en las que los sujetos eran ubicados mediante concursos para el desempeño de estas funciones o a través de recomendaciones por el trabajo previamente realizado; igualmente, tales movimientos también se hacían en el estado en el que se encuentra la comunidad B, así como fuera del país, aunque con menos frecuencia.

De este modo, las nociones de interacción orientadas a la administración y la política de la educación constituyen configuraciones pasadas y discontinuas en la comunidad B, costumbres del oficio que ahora son mucho menos frecuentes y que están en extinción, ya que si bien en las huellas de origen y desarrollo de la agrupación se ubican datos para señalar que las intervenciones educativas y los trabajos con funcionarios eran parte de la vida cotidiana, en la actualidad los investigadores entrevistados se dicen más interesados por la investigación en líneas precisas, por las consultorías y por la difusión en revistas científicas.

*Cristóbal:* Pero también yo tuve interrupciones en mi vida, de que no seguí con una línea académica en el 96, después de terminar con lo (un cargo en una orga-

---

<sup>6</sup> En esta Asociación, además de que fue asesor, también realizó trabajos de gestión educativa.

nización educativa) y cosas así, de repente *me dieron ganas de regresar a mi interés por el desarrollo educativo e ir a otro país*. Entonces se me ofreció ir a Guatemala a trabajar con la Federación Técnica Alemana en el desarrollo de la educación bilingüe y cultural, entonces trabajé esos tres años (B, 2, 2, 25).

*Aurora*: Yo entré al sistema educativo estatal, por esa vía de la educación especial, y pues muy pronto *me hicieron directora*, ¿verdad?, era la única institución de educación especial que había; te estoy hablando, de fines de los setenta, o mediados de los setenta; entonces ahí teníamos niños con problemas de lenguaje, niños con problemas de aprendizaje, niños con deficiencia mental, déficit mental, ¿no?, pues, entonces no era mi especialidad *pero yo dirigía la escuela*, tenía maestras de educación especial, fue una experiencia muy padre (B, 5, 1, 15).

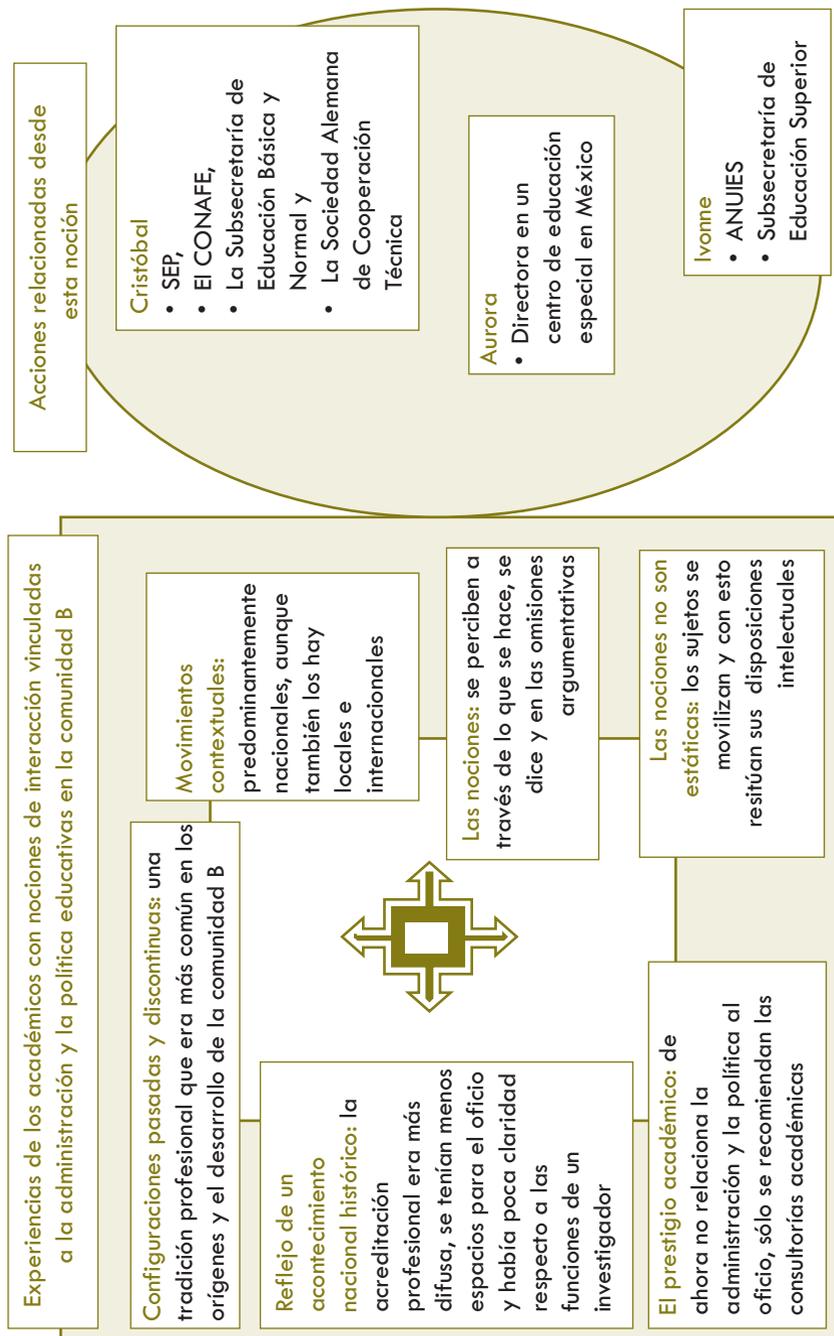
*Ivonne*: Entonces estuve como seis, siete años en diversos puestos, más bien *en la administración de la educación superior*, como cinco años en la ANUIES y en la Subsecretaría de Educación Superior y hacía en paralelo, en mis tiempos libres, un poco de investigación. Eh, la situación de hecho se normalizó para mí, o sea, con mi puesto, ya nada más en investigación cuando entré aquí a (la comunidad B) hace once años, porque antes estaba siempre en *una posición un poco ambigua*, en la cual hacía investigación, tenía el SNI, pero también *tenía responsabilidades en la administración* (B, 8, 1, 18).

Además, al aclarar estas condiciones históricas de la comunidad B también se puede recordar que ni las nociones de interacción ni las de los movimientos contextuales son estáticas, los sujetos a los que se les vincula con estas disposiciones intelectuales modifican sus posiciones, las interiorizan de modo distinto, finalizan ciclos de estudio sobre sus objetos, tienen encuentros cotidianos que los hacen revalorar sus ejercicios y, con todo esto, diversifican sus posiciones en el oficio.

Por lo tanto, las condiciones que forjan las nociones de las interacciones se encuentran en los escritos de los académicos sobre los quehaceres realizados, en las costumbres comunitarias que se verbalizan y se discuten y hasta en las omisiones o silencios. De acuerdo con lo expresado, en el esquema 30 se muestran los principales argumentos referidos sobre las nociones de interacción orientadas a la administración y la política educativas en la comunidad B.

Iualmente es necesario señalar que la *orientación intelectual* que se observa en el trabajo de Hilda y Adriana podría vincularse con las *nociones especializadas*; esto debido a que, a partir de sus trayectorias, es posible augurar que en el futuro se orientarán hacia esa vertiente del conocimiento.

Esquema 30



### *Nociones de interacción vinculadas a los miembros del campo académico*

Los sujetos que constituyen estas nociones producen conocimiento para y junto con sus pares; este tipo de conocimiento es *menos especializado* que el de las modalidades mostradas antes y tiende a ser más fácilmente interpretable para sus interlocutores. Los académicos que se inclinan por esta noción apuestan por un modo de creación que les permite tener publicaciones difundidas en foros profesionales y en revistas dirigidas a diversos agentes del campo como docentes, administradores, alumnos e investigadores.

Este tipo de conocimiento está más orientado al contexto institucional y de la comunidad, ya que es ahí donde se concentran sus *zonas* de influencia cultural de intercambio de ideas y de nociones sobre el oficio. Este modo de trabajo tendría una fuerte asociación con la manera en que actualmente *en* las universidades mexicanas se tienen pensadas las funciones de los académicos, ya que se supone que la actividad que más recursos económicos genera a una institución es la docencia, por lo que a partir de ésta se *puede* realizar el resto de las tareas profesionales.

En ese sentido, esta *postura cognitiva* estaría reflejando el *compromiso* de los investigadores con la institución, ya que éstos atienden las normas organizacionales como el mandato *principal* de su ejercicio profesional y, por lo tanto, están ahí para formar estudiantes en el oficio y para dar más espacio a las tareas de gestión, de docencia y de atención a los alumnos.

Por lo tanto, estos académicos tienen menos movilidad hacia otros ámbitos profesionales, sus trabajos circulan en medios locales, sus principales contactos están en el estado y, dada su *inclinación cognitiva* y sus *movimientos contextuales*, son los mejores informados sobre los procesos de formación de los investigadores de la comunidad.

En los concursos del oficio en que se evalúa la capacidad de los investigadores, por ejemplo del CONACyT (2008) y del PROMEP (2007), la valoración asociada a este modo de trabajo es limitada. Igualmente y respecto al reconocimiento de los sujetos que cultivan este tipo de orientación, Becher (2001) menciona que la *capacidad* de enseñanza no incide significativamente para que alguien sea considerado como una figura eminente en la investigación, dado que las normas del oficio no incluyen consideraciones pedagógicas.

En contraste con la desvalorización que dictan los órganos evaluadores, estos académicos tienen *un amplio* grupo de interlocutores, dada su posición de enseñanza sobre el oficio. Incluso los grandes beneficiarios de este tipo de inclinación suelen ser los pretendientes al campo, puesto que los académicos están más disponibles y dispuestos para atender sus procesos de aprendizaje.

Aprender con académicos que tienen *nociones orientadas al campo académico* puede representar un contrasentido para los aprendices del oficio; por una parte,

estos investigadores son interlocutores que dedican tiempos importantes al trabajo institucional, por lo que en sus enseñanzas incorporan comprensiones tanto sobre la producción de conocimiento como acerca de los procesos que siguen para realizarlos. Por otra parte, aprender el oficio con estos académicos implica atender las normas locales de producción de conocimiento, lo que ayuda a los sujetos a comprender los ejercicios que realizan sus formadores, pero que no los vinculan con los ámbitos más prestigiados ni con los sujetos que han explorado otros ámbitos profesionales como el de los *especialistas* y el de la *administración y la política educativas*.

No es que los académicos que tienen estas *orientaciones cognitivas* ignoren las consecuencias de sus actos, más bien las asumen como parte de su destino profesional y circunstancial, dadas las *inclinaciones institucionales* en su ámbito de trabajo; la decisión de hacer investigación que se desprege tanto de las reglas administrativas que regulan el oficio en el país, como de las normas sociales actuales del prestigio académico, hace suponer que estos académicos consideran que lo que es *valioso* en la producción y difusión del conocimiento no *sólo* se finca en las maneras más prestigiadas del oficio.

Asimismo, estos sujetos serían los mejores *promotores y guardianes* de las *diversas* nociones que circulan sobre el oficio en la comunidad, ya que, además de que producen conocimiento local y se vinculan fuertemente con las tareas de formación de investigadores, también conocen las maneras de concebirlo y realizarlo; de acuerdo con Charle (2006), estos actores estarían bien ubicados cuando se trata de adaptar las nociones y métodos a la cultura local y a la hora de transferir estos conocimientos a los aprendices del oficio científico.

### *En la comunidad A*

La ubicación de las nociones de interacción se sustenta tanto en las acciones de los académicos como en las argumentaciones respecto a las maneras de realizar el oficio, por lo que es la *conjunción* de estos aspectos lo que se utiliza como medios para acercarse a dichas disposiciones intelectuales; de esta manera es posible señalar que hay académicos que están más orientados hacia una perspectiva de interacción que a otra o a un determinado contexto y no a otro, puesto que la relevancia de estas ubicaciones se centra en encontrar huellas de las nociones tanto en lo que los investigadores hacen como en la interpretación sobre tales acciones.

Es así como se puede apreciar que cuatro académicas de este espacio son las que tienen *nociones de interacción vinculadas al campo académico*; en ese sentido, Mayra, Fernanda, Elitania y Susana han realizado investigación financiada por su institución, han trabajado vinculadas a los ejercicios universitarios y han participado en la formación de alumnos de maestría y en asesorías de tesis de estudiantes del nivel (A, DCs).

Estas académicas también tienen en común que en sus trayectorias profesionales se percibe un amplio trabajo como docentes; al igual que los sujetos de su comunidad que se orientan hacia las *interacciones de especialistas*, trabajan en el aula desde los inicios de su carrera; además mantienen el contacto con los alumnos y sus relaciones se sitúan en la localidad, distantes de los concursos nacionales del oficio y cercanas a las misiones de política y administración que se gestan en su agrupación; por esas razones, representan la imagen más cercana a los usuarios de los servicios de ese contexto, porque constituyen el primer y el más frecuente contacto.

Las diferencias entre las investigadoras que poseen la misma concepción de las *interacciones* del oficio se aprecian en sus datos curriculares. Tanto Mayra como Elitania cursaron sus estudios de licenciatura fuera de la institución, de 1980 a 1984 en la UNAM; después cursaron la maestría en la comunidad A durante la misma generación, de 1994 a 1995; posteriormente, esta afinidad escolar las llevaría a hacer equipo y a investigar los niveles de alfabetización de estudiantes de licenciatura, lo que les valdría en 2002 el “premio universitario a la investigación en ciencias sociales, en la categoría de investigadores que inician” (A, DC, 1 y 6).

Por su parte, Fernanda y Susana hicieron sus estudios de licenciatura en la comunidad, de 1979-1983 y de 1984-1988, respectivamente; mientras que Fernanda siguió realizando sus estudios de maestría y doctorado ahí, Susana prefirió salir a aprender sobre tecnología educativa, tema que no se trabaja en la formación escolarizada de la agrupación. Ambas han sido jefas de la comunidad; también han ocupado diversos puestos administrativos y han trabajado asociadas a investigadores de mayor capital; Fernanda ha colaborado con Octavio y Adriana y Susana con Andrea. Incluso, como Fernanda llegó a estudiar a la comunidad en 1979, participó activamente en la constitución de los programas y proyectos para la formación de investigadores.

La dedicación de las cuatro académicas al desarrollo de investigaciones y de publicaciones ha sido intermitente, ya que se ha combinado con las actividades profesionales mencionadas; también se percibe que la difusión de conocimiento no es uno de los principales intereses y rasgos de las trayectorias de estas académicas; igualmente, en las argumentaciones sobre su percepción de lo *que es hacer* investigación se ubican los señalamientos universitarios como base para definir el espacio de este oficio y sus posibilidades.

*Mayra:* Bueno, aquí está medio complicado porque el nombramiento profesor investigador, entonces *uno no puede dedicarse a la investigación las 40 horas*, tienes que combinarlo con la docencia, creo que lo más que te autorizan para investigación son 20 horas, como máximo. *Y las obligaciones son cumplir con los tiempos de la investigación y con presentar tus informes semestrales*, ésas son las obligaciones y claro, la docencia (A, 1, 7, 5).

*Fernanda:* Es difícil que alguien llegue a ser investigador responsable, bueno, para eso requeriría cumplir con todos los requisitos que tiene la normatividad aquí en los reglamentos de investigación y eso (A, 4, 9, 3).

*Elitania:* En el sentido de que en el momento de que tú tienes horas asignadas en tu carga de investigación, tienes que rendir cuentas, que cubres ciertos requisitos que debes cubrir, como informes parciales o finales (A, 6, 7, 15).

Por otra parte, parece que estas académicas han vivido experiencias profesionales que las han alejado de las actividades de investigación y, lo que resulta más llamativo, es que las han vivido en sus propias comunidades.

*Elitania:* Como te digo, de esa investigación que cerramos el círculo desde crear el proyecto, desarrollarlo, hasta la publicación de un texto; con esto, pues muy buena experiencia, con muchas satisfacciones, más obstáculos, pero, este, yo creo que esa experiencia ya me invitó a decir no, ya no más (A, 6, 6, 19).

Estas experiencias bien podrían tipificarse dentro de las luchas que se dan por el ingreso al campo, según Bourdieu (1999), son aquéllas que tienen por objetivo el cuidado de sus fronteras para limitar la entrada y la competencia de los pretendientes. Y aunque estas académicas no llegaron recientemente a la comunidad A, sí podrían estar experimentando dificultades para ser reconocidas, ya que han participado como asistentes y colaboradoras de investigación de otros académicos.

*Mayra:* (Estar en esta comunidad) propicia el enriquecimiento por un lado, pero por otro, puede haber obstaculización de investigación, lo que comentaba yo hace rato, el no compartir una misma visión pudiera obstaculizar el desarrollo de la investigación (A, 1, 3, 11).

*Fernanda:* Bueno, igual que la investigación ha sido muy intermitente y ha sido también muy variada, desde, cómo te diría, experiencias en las que no quedé satisfecha, que no he quedado satisfecha y (en cambio ha habido) otras experiencias en las que me ha ido mejor (A, 4, 7, 22).

*Elitania:* Mm, por ejemplo, si un grupo de académicos es, este, cuando tú estás realizando tu investigación, es necesario que pase por círculos para comunicar, ¿sí?, para comunicar resultados parciales, para publicar o un libro, etc., o que presentes una ponencia en algún congreso o seminario, los comités evaluadores que se conforman por investigadores o con académicos que tienes cerca, muchas veces eso no ayuda, es duro y duro en el sentido de que te obstaculizan el camino pero no te dan sugerencias, no te dan otras vías de acceso, no sé si soy clara (A, 6, 2, 18).

*Susana*: Aunque el dictamen no se le da de manera personal, se le da de manera institucional, entonces no viene firmado, *quién dijo qué*, pero luego se presta a dar lectura de una interpretación de acuerdo a los comentarios; eso es por parte de las relaciones interpersonales, *¿verdad?*, y *sí afecta y sí afectó* que en algún momento que el comité estuviera conformado por tal o cual persona, *el que yo meta o no mi proyecto de investigación, qué posibilidades tengo de que sea autorizado o no mi proyecto* porque en el comité está tal o cual persona (A, 10, 3, 18).

Estas contradicciones comunitarias permiten afirmar que aunque se reconozcan los conocimientos del oficio que son transferibles como herencias culturales, también se disputan las relaciones con estos saberes; *las posiciones* asociadas a las *orientaciones intelectuales* y las relaciones de trabajo que las hacen posibles, ya que por una parte se trabaja para instituir la producción de conocimiento y el aprendizaje de las diversas nociones circulantes de hacer investigación y, por la otra, se dan forcejeos intelectuales para limitar los lugares correspondientes. Estos aspectos se pueden apreciar de manera sintética en el esquema 31.

### *En la comunidad B*

Una obligación institucional que ha servido como base para constituir una fuerte noción vinculada a los miembros del campo académico es el propósito de formar investigadores como *especialistas* de éste; como se señaló antes, se trata de una tarea que constituye parte importante del trabajo en este espacio contextual, a la vez que propicia el principal vínculo laboral entre sus sujetos.

Y aunque a diferencia de los académicos de la comunidad A que se integran en esta noción, en ésta los sujetos no trabajan *sólo* para cumplir las demandas institucionales, ni tampoco sus movimientos contextuales ni sus producciones se restringen a ese espacio; en ese sentido, éstos son los rasgos de los procesos de formación de investigadores que se han arraigado como acciones comunitarias; por lo tanto, en ese espacio contextual se da un sinnúmero de relaciones que hacen posibles las interacciones vinculadas con los miembros del campo, que en este caso son los estudiantes de posgrado de la agrupación.

Además, es preciso decir que los académicos con estas nociones de interacción también se orientan a las disposiciones intelectuales como especialistas del oficio, por lo que los estudiantes que son los destinatarios de estas interacciones tienen la ventaja de aprender con quienes tienen un alto capital cultural y son investigadores con acciones profesionales reconocidas oficialmente como de alto nivel, como lo revelan su contratación en la comunidad B y sus lugares en el SNI.

A este respecto, Clark (1991) señala que hay categorías de pensamiento o tradiciones cognitivas que, además de que operan como códigos de comportamiento, tienen la finalidad de introducir gradualmente a los nuevos miembros a un modo de vida profesional, como se puede apreciar en las comunidades A y B.



forman alumnos de posgrado, se mantiene una producción individual notable; estos procesos devienen en una perspectiva a través de la cual se puede demostrar el *liderazgo* académico como investigador. A este respecto hay una clara conciencia de los sujetos, por lo que pueden señalar con precisión que estos esquemas son viables para concursar en tal organización y, aunque puedan gustarles o no, así son las reglas de este juego profesional.

*Angélica:* El Sistema Nacional de Investigación, como su nombre lo dice, lo que te reconoce es la investigación y la investigación la reconoce a través de proyectos y a través de las publicaciones que son producto y resultado de esos proyectos, y en segundo lugar estaría la docencia y *las tesis, claro que sí las toman en cuenta*, pero lo principal es la investigación (B, 3, 12, 11).

Así pues, a través de la organización para formar investigadores en la comunidad B se posibilitan las interacciones más comunes, regulares y persistentes en ese contexto; por esa razón, los nueve investigadores se vinculan con estas nociones de interacción sobre las que se sostiene la preparación de los aprendices del oficio.

Las relaciones entre un investigador y sus estudiantes promueven toda una estructura comunitaria para disponer de espacios de aprendizaje, discusión y ejercicios profesionales, al punto que además de que cada académico prepara seminarios con sus estudiantes y realiza asesorías personales para trabajar individualmente, también hay reuniones en las que participan los alumnos de una generación de maestría o doctorado, investigadores y, con frecuencia, académicos invitados para comentar los trabajos que ahí se presentan.

*Blanca:* Lo que están haciendo para desarrollar su tesis en una dinámica *tutorial de profesor y con otro alumno*, entonces *eso nos ha funcionado muy bien* y tenemos también ciertos momentos dentro de los procesos en los que *hay que presentar, frente a todo el grupo, los avances del trabajo y tener retroalimentación*, tanto de un lector, es decir, de otro lector entre los profesores, de su asesor y también otro lector dentro de los alumnos, que también da su retroalimentación, entonces es un trabajo realmente *diseñado para enfocar lo que es los procesos de formación de investigador de cada uno*, a través de trabajar en su tesis. Y eso es igual en el doctorado... (B, 9, 5, 1).

El trato directo y constante entre los investigadores y estudiantes también promueve relaciones en las que los sujetos se reconocen tanto profesional como personalmente, lo que abre la posibilidad para que se consideren las emociones, los sentimientos y las situaciones familiares e individuales que pueden resultar decisivas en los procesos de formación, aunque no se originen en éstos.

*Aurora:* Ahora, hay otra dimensión del trabajo con los estudiantes, que es, pues es sus *historias personales*, que aunque uno no quiera, *pues a veces interrumpen el trabajo*, imagínate en cuatro años, por ejemplo cinco los de doctorado, pues, les pasan, *nos pasan a los seres humanos muchas cosas en ese tiempo*, ¿no?, algunos que se casan, otros se divorcian, otros no sé, me ha tocado gente que hasta sufre una muerte en su familia, entonces *pasa un tiempo en que no se produce y hay que estar animando* y este, motivando, qué se yo (B, 5, 11, 11).

*Josué:* Bueno, *yo disfruto mucho dos cosas*, uno, el trabajo compartido con mis alumnos de maestría, sobre todo, esto de que haya gente que se interese por la secundaria, bueno, *ya me parece que es una ganancia...* (B, 4, 4, 9).

*Amparo:* Tienen que leer mucho, tienen que ir al cine, tienen que *gozar o sufrir*, no importa, ¿sí?, tienen que ir viviendo muchas experiencias humanas, porque al final de cuentas la investigación es una experiencia humana, es la relación con el conocimiento (B, 7, 6, 1). *Pues es que eso somos, antes que investigadores, o científicos, o SNI II, SNI III y demás, y eso también son nuestros estudiantes* (B, 7, 6, 4).

Tales ejercicios de formación de investigadores que se desarrollan sobre las nociones de interacción orientadas hacia los miembros del campo promueven equipos de investigación temporales que perduran mientras los alumnos se gradúan y siguen *inscritos* en la comunidad B y que permiten que los proyectos de los egresados se inscriban en las líneas de investigación de los académicos.

Cuando los procesos escolarizados finalizan, habría nuevos socios para el oficio, aprendices que tendrán la oportunidad de estar presentes unos años en la vida cotidiana de la agrupación y que sus principales aprendizajes dependerán del investigador que fungirá como su tutor.

Las limitaciones de los años que los alumnos pasan en un posgrado mantienen las *interacciones* del oficio más concentradas en los procesos de formación que en la participación de éstos en otras prácticas profesionales, puesto que las inserciones fuera de la preparación les restaría tiempo para graduarse y esto lo pueden diferenciar con claridad los investigadores que están a cargo de esos procesos.

*Cristóbal:* Ahora con los nuevos ya aprendí de que no, no hay que dejar tanta libertad, hay que estar muy por encima y no, por ejemplo también hicieron demasiadas entrevistas cualitativas, aprendí que en números, manejábamos ahí treinta, *restringir, porque con el tiempo que tienen*, máximo quince, veinte, o menos, *ahí anda uno aprendiendo* (B, 2, 3, 6). Luego ya realmente la formación de investigador, se desplaza ahora a doctorado, donde también está un poco el problema de que tres años no bastan (B, 2, 6, 17).

Esta orientación intelectual que puede demostrar su fuerza en la tradición comunitaria de realizar seminarios para la formación, también tiene otras ganancias profesionales para los estudiantes, que consiste en los modos específicos en que cada investigador decide organizar su trabajo con los estudiantes; por ejemplo, un ejercicio muy claro y consolidado es el que realiza Angélica, que se refleja en los procesos de sistematización de las discusiones que se propician en la formación, de modo que la investigadora ha constituido *una línea editorial* que se nutre con los materiales que se desarrollan en sus seminarios.

*Angélica:* Entonces, en este segundo grupo también *ya estamos generando una línea editorial*, porque esto venía por lo de las publicaciones, donde vamos a empezar a *publicar productos nuestros* (B, 3, 6, 17).

*Angélica:* Otra cosa que es interesante en mi trayectoria, en publicaciones ha sido *tomar la iniciativa de publicar la producción de mis estudiantes*. Yo tengo un seminario desde 95, *un seminario permanente*, y en la primera parte de este seminario, yo invité a colegas que tenían otra formación, que bueno, pedagogos o no, pero que ya había historiadores, sociólogos, etcétera, pero también *estaban mis estudiantes, ¿no?*, mis estudiantes de *maestría y doctorado*, entonces ahí nosotros mismos *promovimos una publicación seriada* que son los cuadernos de construcción conceptual en educación, *que ya ahorita estamos preparando el número 8*, ese grupo ya no existe como tal, pero todavía las publicaciones quedan, *¿no?*, todavía quedan cosas y tengo otro grupo, *uno que empezó con puros estudiantes donde se presentaban sus avances de tesis*, asimismo se discutían con externos, eso es algo, eso es algo que no he mencionado y que tiene un lugar importante, que es la interlocución con pares (B, 3, 6, 6).

Al mismo tiempo, estas interacciones orientadas a los miembros del campo son un espacio de relaciones que propician el aprendizaje de nociones de interacción especializadas porque, a la vez que dichas posiciones intelectuales representan la principal apuesta profesional de los académicos de esta comunidad, los investigadores dedican tiempo, espacios y ejercicios para discutir los porqués de situarse así en el oficio científico, lo que sin duda constituye un elemento atractivo para los interesados en tal profesión.

*Guillermo:* Lo primero que les digo a los chavos, saben qué, ustedes van a conseguir muy buenos trabajos, excelentes empleos, pero *depende directamente de la calidad académica que ustedes sean capaces de adquirir*, es decir, si no están *leyendo*, si no *escriben*, si no *analizan*, si no se preocupan por ejemplo, por su ortografía, no van a conseguir buenos trabajos y van a hacer válida la promesa de que el sociólogo se muere de hambre, porque van a ser sociólogos mediocres, están los

chavos (que) caen en la cuenta y se motivan, se incentivan, terminan en un rollo de fascinación por la sociología, cosa que me parece muy bien; y por otro lado *trato de jalarnos a la investigación, ¿no?, de que participen, de que colaboren conmigo*, ya sea en trabajo de campo, o transcribiendo entrevistas y luego hacemos como talleres (B, 1, 3, 15).

Esta conjugación entre la manera en que los académicos conciben sus interacciones y sus movimientos contextuales y la atracción que producen a los interesados en el oficio es un fenómeno que no es extraño en la historia de la ciencia, ya que las búsquedas por el saber suelen estar conectadas tanto a las instituciones y a las comunidades de investigación como a los académicos. Por ejemplo, para Moulin (2006), durante la edad media en oriente y occidente, las familias de eruditos giraron alrededor de profesores antes que de instituciones y esto se debía a que los interesados en la ciencia consideraban más importante la excelencia de los profesores que la novedad de la enseñanza.

Por lo tanto, las relaciones de formación se sostienen con base en el desarrollo de intereses específicos, de competencias bien desarrolladas por parte de los estudiantes y, principalmente, de las áreas de especialización de los investigadores, pues es así como se puede garantizar que el conocimiento disponible fluya por esta vía del aprendizaje que por sí mismo tiende hacia la especialización.

*Josué*: Este, bueno, generalmente partimos de la elaboración de un anteproyecto de investigación, que parte generalmente de los *intereses de los propios estudiantes* de maestría, pero que tiene que tener, *si va a ser conmigo*, dos características: tratarse de una *investigación etnográfica* y, segundo, *hacer referencia a la secundaria* (B, 4, 4, 21).

*Aurora*: Y entonces, nosotros pedimos en general, nos preocupa a todos eso de la escritura, eso, la formación previa en términos de que el estudiante haya tenido lecturas, que de alguna manera *indiquen su interés por tal o cual línea de investigación*, porque eso *le permite incursionar con más éxito en esa línea, ¿no?* (B, 5, 11, 22).

*Liliana*: Que sea capaz de formular un problema de investigación y eso yo lo veo que es una de las *limitantes fuertes en los inicios, ¿no?*, en los alumnos que entran a maestría, están jóvenes, chicos, tienen una enorme dificultad para formular un problema, para acotar, para definirlo, porque si no se van a lo macro, ahora vamos a estudiar las políticas educativas, *¿no?*, sí, pero por dónde, *yo creo que un aspecto que determina a un investigador más o menos formado*, saber formular un problema súper acotado, sin perder de vista un contexto global, *¿no?*, porque también puedes llegar al microscopio, a pues éste es mi problemita, ah, pero cuál

es tu contexto, no lo sé, *es delimitar sin perder de vista el contexto global* en donde se inserta lo del problema, eso es difícilísimo (B, 6, 5, 6).

Un eje que sostiene las nociones de interacción orientadas a los miembros del campo es la confianza en que a través de la escritura se pueden expresar más consistentemente las comprensiones que se van logrando sobre el oficio, por eso es que la realización de ejercicios en los que los alumnos escriben, analizan y expresan sus avances son un requerimiento común en la agrupación B, a la vez que sirven para dar cabida a interacciones informadas y sustentadas; como dijo Nora de la comunidad A, en la investigación, si no escribes no existes.

*Amparo:* Mucho es una combinación, los espacios colectivos, por eso siempre he mantenido un seminario mío, aunque entra y sale gente en el cual podemos ir analizando, discutiendo, criticando diversos productos de investigación; ponencias, artículos, avances de sus tesis y demás. Eso es uno, *lo otro es la lectura de sus textos*, siempre pido, al haber una reunión de trabajo, *que me entreguen previamente algo por escrito* y no es una cuestión de eficacia, ¿no?, sino de que realmente tengamos *algo concreto sobre lo cual podemos intercambiar*. No tiene que ser un producto terminado, no tiene que ser el gran capítulo, ni nada, es simple y sencillamente decir, bueno, *eso significa que tú te preparas para la reunión porque al estar preparando algo*, te estás preparando, ¿sí?, me lo enviaste, yo trabajé sobre lo que tú me proporcionaste y luego puede haber un proceso compartido sobre un objeto muy concreto (B, 7, 5, 10).

*Ivonne:* Yo me acuerdo y eso lo digo siempre a mis alumnos y no estoy segura que me entiendan pero, les digo, miren, el hombre con el cual hice mi maestría en letras era muy conocido, muy buscado por los estudiantes, él tomaba para maestría cualquier estudiante que quisiera, pero los veía una vez en septiembre, la maestría la hacíamos en un año y *era lo primero que teníamos que escribir*, nos veía en octubre y les decía, *mira, a ti te toca hacer tal tema*, no me importa lo que tú quieras hacer, ése es el tema que a mí me interesa, *en tres semanas llegas con un esquema, en seis meses con el documento en versión preliminar, si no está en seis meses, olvídalo* (B, 8, 6, 24).

*Blanca:* Sería la capacidad, igualmente, de *revisar la literatura e incorporarla, trabajarla, criticarla*, es muy importante que su trabajo se realice *en conversación con otros* y sólo si uno está competente para hacer eso, si hace su trabajo en términos de *una comunidad con quien está conversando* sobre su problemática. Entonces es muy importante que sepa bien trabajar bien la infraestructura, *incorporarla, criticarla, aprovecharla, citarla*, etcétera, todo eso (B, 9, 5, 13).

De acuerdo con lo referido, las nociones de interacción orientadas a los miembros del campo tienen como base las nociones vinculadas a la especialización, lo que propicia que los académicos en conjunción eleven el nivel de los aprendizajes en la formación y que, a la vez, los requerimientos para integrarse a estos procesos tengan altas demandas que se cristalizan en una fuerte competencia por parte de los estudiantes.

Tales dinámicas recobran mayor sentido si se toma en cuenta que el conocimiento evoluciona con rapidez, lo que crea nuevas exigencias para los sujetos en esta profesión. Además, a este respecto Bourdieu y Wacquant (1995) señalan que a través de adquisiciones sobre el conocimiento reciente de la ciencia, los sujetos demuestran su capacidad y el lugar que podrían ocupar en un campo académico. De este modo, quienes estudian en la comunidad B demuestran su competencia en desarrollo a través de su actualización y la escritura de textos.

Igualmente relevante es que, en principio, la formación de investigadores constituye una obligación institucional y laboral y, sin embargo, los académicos le adjudican significados, tiempos y espacios fuertemente desarrollados; incluso, estos procesos llegan a ser parte fundamental de su oficio, específicamente en la manera que se organizan para la producción y difusión de conocimiento.

Tal vez sea porque hay cierta congruencia en la propuesta institucional-laboral y lo que los académicos esperan hacer; siguiendo a Lahire (2005), habría una disposición institucional que es bien aceptada por los sujetos, por lo que su operación no les produce conflictos para incorporarla a sus actividades profesionales (ver esquema 32).

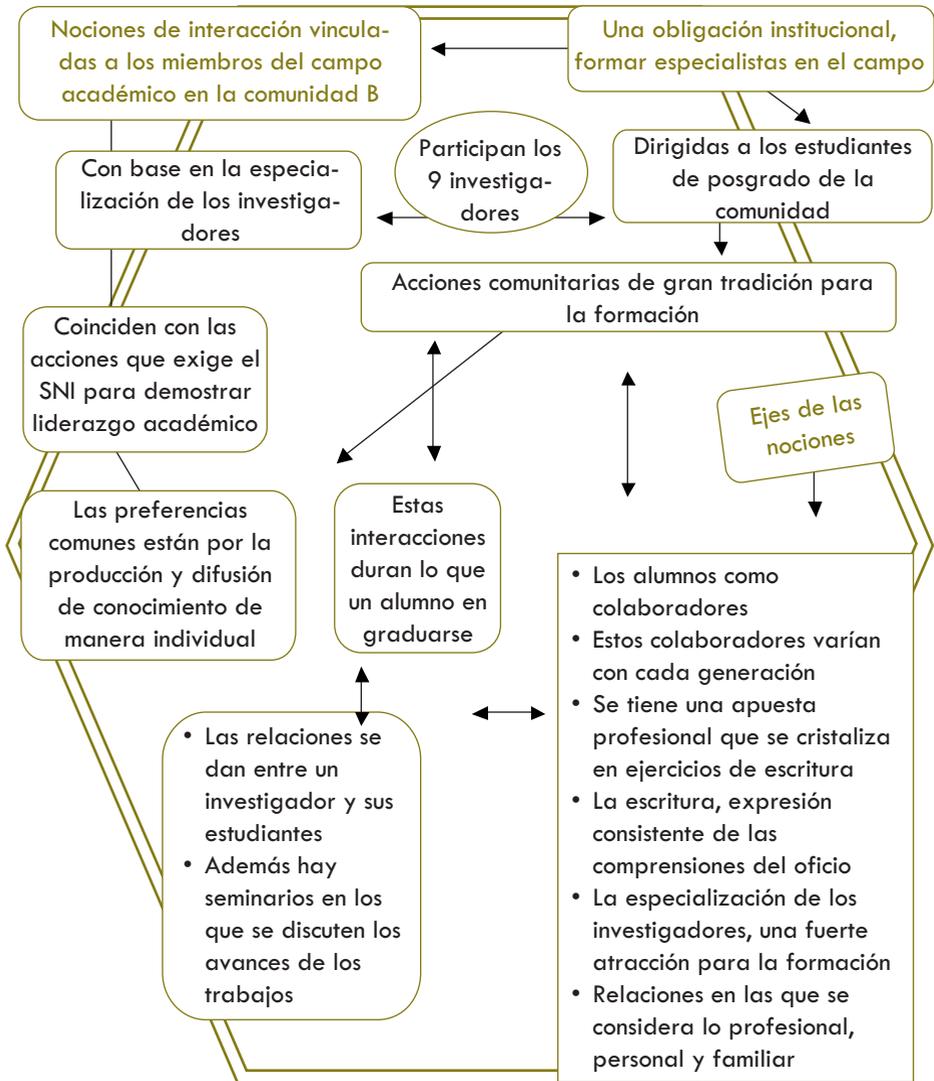
### *Las nociones intelectuales en la comunidad A*

La caracterización cultural que se hizo sobre los académicos entrevistados en este espacio contextual permite afirmar que sus nociones acerca de sus *interacciones* y sus *movimientos contextuales* sobre el oficio se centran principalmente en la administración y la política educativas; aun así, también son evidentes las *interacciones de especialistas* y las *interacciones del campo académico*.

Además, vistos en conjunto, los investigadores tienen una concepción de *movimientos contextuales* locales y nacionales, ya que son los espacios en los que más han movilizad sus *interacciones* y sus producciones académicas; no obstante, los que más se vinculan con las *interacciones de especialistas* tienden a expandirse a los medios internacionales y quienes se relacionan con los *miembros del campo* tienden a mantenerse en el ámbito local.

Igualmente, es posible observar que las nociones *existentes* se han arraigado en la agrupación a partir de la concepción que hay en su institución sobre lo que es ser académico y que en esa dinámica de transferencia de significados entre las nocio-

Esquema 32



nes de la organización y de los sujetos también ha habido movimientos al contrario, es decir, diversos sujetos de *la comunidad* han hecho aportaciones para definir los modos en que se pueden dirigir los ejercicios del oficio en la IES.

Por otra parte, se encuentra que las maneras en que los sujetos individualmente conciben el oficio son muy diversas, al igual que sus desempeños e intereses por la investigación; esta diversidad parece que se relaciona tanto con la manera en que

se interpretan las disposiciones institucionales para el oficio como con las propias regulaciones que se han ido fijando en la comunidad; aunque las reglas institucionales y de la comunidad son las mismas para todos, ni los sujetos las comprenden igual ni las adoptan con un mismo sentido.

Todos los investigadores *saben* que hay quehaceres que hay que cumplir; mientras algunos constituyen toda su vida profesional alrededor de estos mandatos, otros deciden que independientemente de estas disposiciones tienen otros intereses más allá de la vida universitaria; los primeros se asumen como académicos que promueven los valores internos de la comunidad, que dedican más tiempo a la formación de aprendices del oficio y tienen más cargas administrativas que los que salen a promoverse en otros contextos; los segundos buscan otras recompensas vinculándose con otras agrupaciones y dedicando tiempo para desarrollarse hacia afuera de la institución.

Es claro que el desarrollo de las ciencias no *puede* producirse sólo con base en el trabajo en un territorio, pero también es cierto que en la comunidad A, como en otras, los investigadores se están preguntando si vale la pena permanecer en este oficio ante la ecuación que suma los recursos disponibles y las exigencias y algunos de éstos dirían que la docencia, aunque menos reconocida como un oficio valioso y de menos cartel académico, es más factible en las universidades, puesto que éstas existen originalmente para ella y tienen más compromisos con la trasmisión que con la reproducción de conocimiento.

Esta interpretación de las reglas y funciones para el trabajo institucional produce un acceso diferenciado a los medios, los instrumentos y las discusiones relacionadas con el oficio, ya que si bien institucionalmente se prescribe que todos los trabajadores universitarios tienen que hacer investigación, también es claro que por la falta de espacios para este quehacer, y por la gran cantidad de tareas que se destinan a una comunidad, siempre habrá académicos saturados de trabajo, otros que se seguirán yendo de permiso para poder hacer investigación o para realizar otras funciones y, a la par, cada grupo optará por *figurar* o no en los diferentes concursos asociados al oficio.

De igual modo, en esta comunidad parece haber acuerdo en que tanto la valoración que los académicos hacen de estas maneras de trabajar como la que consideran que tienen sus autoridades son más positivas respecto a los investigadores que salen de la universidad y que dejan de lado algunos compromisos de ese mismo contexto; esto porque a la hora de *contar* los méritos que configuran la *capacidad* institucional, parecen más valiosos los de los académicos que miran hacia afuera de la institución.

Por estas razones hay una cierta complacencia y concordancia entre autoridades universitarias y académicos respecto a la necesidad de que éstos *se organicen* para adoptar diversos contextos e interacciones en el oficio y que haya una distribución

jerarquizada de los medios y los fines correspondientes, incluyendo los mecanismos de *aprendizaje* de modos prestigiados para competir en este quehacer.

Sin duda, el carácter y la disciplina de los investigadores ha contado a la hora de poner en práctica una determinada noción académica, ya que para todos los integrantes de la comunidad ha sido igualmente difícil tener una formación propicia para el oficio y desarrollarlo, por lo que los rasgos personales y profesionales han marcado diferencias importantes en la consecución de los logros académicos.

En contraste con las inversiones personales y grupales que se hacen en la academia, otros espacios de la vida cotidiana de estos sujetos parecen afectados; esto debido a que los investigadores son miembros de una familia, tienen otros intereses y pertenecen a otros grupos culturales; en ese sentido, cuando hacen grandes inversiones de tiempo y espacio en las actividades laborales, las otras esferas se ven menguadas; así lo muestra uno de los investigadores, “de eso mejor ni hablamos, porque no se puede ser bueno en todo”.

Por consiguiente, las ganancias profesionales pueden tener altos costos personales y familiares y viceversa; las conclusiones a las que llegan los mismos académicos no siempre son halagüeñas cuando hacen cuentas de los logros obtenidos en conjunto con su historia profesional, personal y familiar.

Respecto a las oportunidades para la formación escolarizada para el oficio *en la comunidad*, se puede observar que no han faltado; la vida de este contexto se constituyó al crear programas de licenciatura y de posgrado orientados al oficio científico; esta persistencia histórica se puede notar en que, con excepción de Octavio, todos los sujetos que ahora están ahí se han formado en esos programas.

La incursión generalizada de los investigadores en la formación escolarizada de ese contexto permite señalar que hay espacios culturales en los que se posibilitan las transferencias de conocimiento, así como de nociones y significados; además, éstas se ven fortalecidas por las asesorías de tesis y por las colaboraciones grupales para el funcionamiento de programas y proyectos comunitarios.

Lo que no ha sido igual de frecuente es la formación escolarizada en comunidades nacionales y del extranjero; curiosamente, quienes han logrado un mayor número de publicaciones y reconocimientos en el oficio son los académicos que han tenido esas oportunidades, ya sea porque han aprendido modos innovadores de desempeño profesional o porque han hecho relaciones que les permiten dar a conocer su trabajo; en consecuencia, sus relaciones con el conocimiento también están arraigadas en perspectivas de formación y de producción de conocimiento desde dentro y desde fuera de la comunidad.

En discrepancia con los medios culturales que alientan las *transferencias cognitivas* en la comunidad, se encuentra que hay académicos que tienen *movimientos contextuales* frecuentes, e incluso perdurables, lo que los ausenta de la agrupación y desorganiza las estrategias que se habían establecido durante casi tres décadas

para formar investigadores y para hacer equipos de trabajo para la producción de conocimiento.

Asimismo, los *movimientos contextuales* desorganizan las *jerarquías comunitarias* e interpelan a los sujetos para que redistribuyan los roles de líderes, seguidores y de adeptos o contrincantes y buena parte de estos forcejeos políticos se discuten con base en la observación de las nociones y las competencias de cada académico, esto es, cómo éstos se han planteado el oficio y qué han logrado, de manera que se determine quién es quién para ocupar qué lugares.

También se observa que los investigadores que han logrado más prestigio en el oficio científico parecen estar más ligados al trabajo con los otros, ya que han contado con colaboradores, tienen asistentes de investigación, organizan equipos y distribuyen tareas entre sus colegas; esto parece señalar que esta *distribución jerárquica* ha sido una ventaja para unos, una desventura para otros y una condición *necesaria* para la competencia profesional.

### *Las nociones intelectuales en la comunidad B*

Las inversiones intelectuales de los investigadores de la comunidad B tienen preeminencia en las nociones de interacción orientadas a la especialización y a los miembros del campo; y, aunque también se puede afirmar que hay quienes tienen interacciones que los vinculan con la administración y la política, se encuentra que dichos vínculos quedaron en el pasado de los académicos y de la comunidad.

En lo que respecta a las maneras en que los sujetos conciben sus nociones sobre los movimientos contextuales se observa que hay más pluralidad, puesto que sus producciones, relaciones y difusiones se han colocado tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional.

Estas orientaciones intelectuales sientan sus bases en la predisposición que tienen los investigadores para buscar como colaboradores a los alumnos de los posgrados de la comunidad o, bien, a académicos que están ubicados en otras agrupaciones.

Además, ya sea por las disposiciones que se retoman de las políticas federales para la investigación, por la *independencia* intelectual que cada investigador requiere demostrar, por la continuación de líneas de investigación propias y distintas a las de los compañeros o porque hace falta compatibilidad con el trabajo en equipo, en esta comunidad, la investigación que se hace es mayoritariamente individual.

Asimismo, se percibe que hay rasgos de la formación de los académicos que dieron origen a tales concepciones; entre éstos se encuentra que los investigadores tuvieron una formación plural, que se manifiesta en la diversidad de programas en que cursaron sus estudios de posgrado, que en sus trayectorias como investigadores tuvieron relación con *modos* especializados de producción de conocimiento

y que entre los *contactos* para la formación se reunieron con académicos con gran experiencia sobre los *cómos* de este quehacer.

De igual manera, se observa que los sujetos con estas concepciones sobre las interacciones y los movimientos contextuales también tienen alto prestigio académico, son vistos como altamente preparados, suelen entablar relaciones de trabajo inter y extracomunitarias y son reconocidos en el país.

De igual modo, los académicos tienen concepciones de interacciones especializadas, orientadas a los miembros del campo y con movimientos contextuales que van desde lo local hasta lo internacional; son figuras que producen una gran atracción para los interesados en el oficio, ya que constituyen una garantía de aprendizajes consistentes.

Además, durante estos procesos se crea la posibilidad de interactuar físicamente con los productores y de participar en la vida comunitaria en la que sus desarrollos cognitivos se han elaborado; por tales razones, los investigadores suelen tener invitaciones para participar en diversas comunidades.

Dado que estas concepciones intelectuales sobre el oficio atraen mayor estatus para sus productores, también adhieren más poder para tomar decisiones en la comunidad a la que pertenecen (Bourdieu *et al.*, 1975); incluso más allá de ese espacio contextual, sus opiniones son bien recibidas y valoradas (Lolas, 2002).

Igualmente, la presencia de estos sujetos en la comunidad posibilita la creación de intereses persistentes en la investigación, ya que este tipo de inclinaciones cognitivas pone de manifiesto la sólida influencia cultural que los miembros de una agrupación tienen en la educación.

Así pues, al poner en juego el contexto, las interacciones y las costumbres de construcción y difusión de conocimiento en cada una de las comunidades estudiadas, también se estaría tratando de comprender las prácticas culturales a través de las cuales, según Popkewitz *et al.* (2003), los sujetos crean sentidos comunes para comprender su participación y su identidad profesional.

Vistas de manera conjunta las nociones intelectuales de los investigadores y su competencia profesional, se puede apreciar que en la comunidad B hay ciertas coincidencias entre los sujetos: tienen movimientos contextuales, de interacciones, de inversiones en su formación, de difusión y de preparación a otros que los unen más allá de sus contratos laborales; además, estos rasgos permiten afirmar que, a través de las relaciones históricas, profesionales y contextualizadas, tales sujetos van adquiriendo matices colectivos que los relacionan en una cultura común de formación para el oficio.

A partir de la ubicación de estas características se puede precisar que la ardua competencia profesional para mantenerse en sus puestos institucionales, en el SNI y en los medios en que difunden su producción no se ceñiría únicamente a la comunidad, pues los alcances de lo logrado rebasan ese espacio contextual.

Estas circunstancias, sobre las cuales se posicionan las nociones de los investigadores, resultan relevantes en el análisis de las culturas de formación de investigadores porque, al observar la mezcla de tales orientaciones intelectuales se ubican características fundacionales de las *herencias* de conocimiento con que cuenta la comunidad de referencia; dicho en los términos de Becher (2001), de las fuerzas ideológicas que están implícitas en ese círculo cultural.

Por otra parte, las orientaciones intelectuales respecto a los interlocutores del conocimiento darían pistas sobre cuáles son los asentamientos que los investigadores usan en este espacio histórico contextual, que se traducirían en las herramientas de competencia de la agrupación para proyectarse fuera y dentro de ésta, ya que definitivamente los efectos de que un académico postule una propuesta o haga una solicitud también están condicionados por sus méritos, por los ámbitos de sus interacciones, por el alcance que tienen sus interlocuciones y por la apreciación del capital cultural constituido en la comunidad en la que labora.

Así pues, a través de la revisión de las orientaciones intelectuales no sólo se puede conocer la índole de los contactos personales y colectivos, también se ubican las posiciones que tienen los que interactúan, quién consulta a quién, quién es consultado y para qué. En ese sentido, estas interlocuciones también revelan cómo se amplía o disminuye la capacidad de acción en otros contextos del oficio. De esta manera, las orientaciones intelectuales de los académicos también representan las inclinaciones políticas y científicas de sus comunidades, de sus instituciones y de los organismos que los evalúan, pues es a través de este conjunto de disposiciones que se encuentran sentidos profesionales sobre lo que hay que hacer y cómo.

### *V. Los espacios de significado para la autoformación en la investigación*

Qué moviliza a los sujetos para aprender lo que saben, qué los impulsa, qué los detiene, qué los acerca a este fin, para qué quieren saber sobre investigación, qué persiguen en su vida profesional, qué asuntos tiene *sentido* comprender y qué fuentes los pueden acercar a los recursos necesarios para desarrollar el oficio científico.

Al tratar de explicar la formación de investigadores es indispensable que se conozcan las razones que movilizan a los sujetos para incursionar en estos procesos de preparación y que, además, se traten de ubicar los aspectos que les resultan relevantes para entender la producción y difusión de conocimiento.

Es así que son tomados en cuenta tanto los aprendizajes que los investigadores de cada comunidad van incorporando a lo largo de su vida profesional, como los resultados que éstos observan respecto a dichas experiencias formativas, esto es, se revelan los mecanismos de aculturación que resultan trascendentes en cada agrupación.

Desde esta perspectiva se recuperan los argumentos de los sujetos y su subjetividad para narrar qué es la formación y cómo se constituye. En ese sentido, se

recobran datos biográficos y de la voz de los académicos, ya que, de acuerdo con Archuf (2002), al considerar las vivencias, los recuerdos y las rememoraciones de los sujetos, también se puede hacer una aproximación a las significaciones que éstos construyen.

Usualmente, cuando se suman los *méritos* de la formación, lo que se hace es contar los grados académicos, los proyectos financiados y las publicaciones; sin embargo, muchas de las experiencias que resultan *más relevantes* para los que aprenden, expanden los ámbitos de esta comprensión y de las compensaciones que comúnmente se han oficializado en la vida académica.

Por lo tanto, el trabajo que en esta parte se ha dispuesto para el estudio de la *formación* de investigadores está ligado con el análisis de las trayectorias de los sujetos, es decir, con las referencias que éstos hacen de las acciones profesionales representativas de *los caminos que han seguido* para constituir su *propia visión* sobre lo que es producir y difundir conocimiento.

En concordancia con lo anterior, se ha destinado este bloque de resultados a la revisión de los elementos que llevaron a los académicos a forjar la identidad que ahora sustentan, las funciones y fines que, de acuerdo con sus discursos, explican su aculturación e inserción en el mundo de la investigación educativa.

De esta manera, se hace un acercamiento a los modos en que en cada comunidad se han ido construyendo (deconstruyendo/reconstruyendo) los recuerdos, las creencias y las solidaridades profesionales para el oficio, incluido aquello que se heredó del pasado (Varela, 2003).

De acuerdo con lo anterior, en esta categoría se presta atención a las experiencias que, de acuerdo con sus cultores, resultan *vitales* para alcanzar la solvencia académica. Entre éstas, el objetivo es identificar las acciones que los investigadores han promovido a lo largo de su trayectoria y que, según sus propios discursos, refieren los aprendizajes más importantes para su desempeño y que, a la vez, representan los *medios más efectivos* para la *autoformación*.

La *confianza* en los diferentes ejercicios y mecanismos para la autoformación también está vinculada con la *certeza* académica de que lo que se está haciendo es lo que se requiere para ser competente en esta profesión, de tal modo que es común que las referencias personales se pongan en comunión con otros miembros del oficio, se compartan las convicciones, se identifiquen las dudas y se marquen las diferencias entre lo que se sabe y hace falta por saber.

Igualmente, dichas apropiaciones individuales y colectivas (Nóvoa, 2003) en la formación son vistas como vínculos comunitarios entre los artefactos de la formación, los cuales circulan como las bases de los ejercicios de aculturación que se ofrecen a los interesados en el oficio y, además, sobre éstos se sitúa lo exigible y lo alcanzable en términos de la modelación de los practicantes de tal quehacer.

### *De la comunidad A*

Los procesos de autoformación que caracterizan los significados comunes en la comunidad A se relacionan con tres circunstancias histórico culturales de su contexto; una es la posibilidad de asociarse con investigadores con cierta experiencia a través de los estudios de licenciatura, pues este contacto les daba la oportunidad de hacer sus primeros ejercicios en el oficio y les abría las puertas de acceso al espacio laboral existente en la agrupación.

Otra circunstancia importante en la vida de los investigadores se refiere a los aprendizajes que habían de contemplar frente a la necesidad de preparar a los interesados en el oficio, de articular los discursos que reflejaran lo que se hace para la producción y difusión de conocimiento.

Un tercer evento significativo para la autoformación de los investigadores de la comunidad A consistió en la decisión que tomaron para ser solventes por sí mismos en el oficio y *poder* ser considerados como sujetos profesionalmente capacitados para concursar en las evaluaciones que confirman este hecho.

Así pues, estas circunstancias resultan vinculantes entre los sujetos porque son los comunes denominadores respecto a sus esfuerzos, certezas y caminos que se fueron tomando para desarrollar aprendizajes en el oficio científico; igualmente, lo que hace distintos los espacios de significado de estos académicos es su confianza en los diversos actos desmitificantes de la profesión; mientras unos creen que lo mejor que les pudo haber pasado es interactuar con ciertos académicos, otros creen que lo relevante son los esfuerzos propios y otros más suponen que las condiciones para comprender el oficio se fueron dando por sí mismas.

Estas circunstancias, a través de las que los académicos de la comunidad A señalan los espacios de significado para su autoformación, se observan con más precisión en las siguientes páginas.

*Formación escolarizada para la investigación.* Uno de los *espacios de significado* más relevantes en la preparación para el oficio en la comunidad A ha sido la formación escolarizada, la que se origina en programas, cursos y vivencias dentro del aula e, incluso, hay quienes señalan que dichas enseñanzas les dieron motivos para *continuar* aprendiendo sobre esta profesión. En ese sentido, si bien la formación escolarizada no representa todo lo que es importante saber, sí constituye procesos fundamentales para los investigadores.

La formación escolarizada como un espacio significativo para los académicos de la comunidad A tiene una doble relevancia para explicar los fundamentos del oficio en este contexto, ya que en la actualidad hay investigaciones que ponen en duda la fuerza formativa de los posgrados en el país, por ejemplo la de Reynaga (2002) y la de Álvarez (2002); además, esta referencia señalada como importante en

la vida profesional también es un reconocimiento a lo que se hace en la agrupación, dado que la mayor parte de tales investigadores cursaron estudios en ésta.

*Andrea:* Creo (que) las tres en diferentes momentos fueron las experiencias de formación más importantes, *los estudios de licenciatura, maestría y doctorado* (A, 8, 2, 1).

*Fernanda:* Yo creo que las formales, o sea, en donde yo he podido, donde yo pude iniciar y terminar un trabajo. Concretamente los tres trabajos, eh, más completos que he tenido de investigación, por un lado, éstos fueron aspectos muy importantes para mí, tanto en los proyectos de *licenciatura, como los de maestría, como los de doctorado* (A, 4, 1, 18).

*Los estudios de licenciatura, un espacio de iniciación en el oficio.* Entre estas circunstancias significativas, los académicos mencionan los estudios de licenciatura como su iniciación en el campo de la investigación educativa, ya sea a través del encuentro con ciertos contenidos, de las interacciones con investigadores o, bien, de las enseñanzas de algunos de los académicos de ésta y otras comunidades.

De igual modo, cabe resaltar que, a la par de la formación escolarizada, había quienes eran asistentes de investigación, por lo que, al colaborar en proyectos de investigación, éstos podían hacer el vínculo entre la instrucción formal y las prácticas en la profesión; además, esta combinación de circunstancias parece haber favorecido la comprensión y el interés por el oficio; una manera que, de acuerdo con Sánchez (2004), efectivamente fortalece el desempeño en esta profesión.

*Nora:* Fíjate que cuando yo estaba estudiando en la licenciatura, que esa sí fue como el detonador, yo estudié *Ciencias de la Educación* (A, 2, 1, 14). Entonces *todo ese grupo hicimos tesis, hicimos investigación empírica y nos fuimos metiendo*. Nos fuimos relacionando con la incipiente comunidad científica (A, 2, 2, 12).

*Miguel:* Si consideramos que estuve en una *licenciatura* muy peculiar que estaba enfocada a la investigación educativa, entonces *desde los primeros semestres nos involucrábamos en actividades de investigación, pero digamos un trabajo propiamente mío, pues fue el trabajo de la tesis de licenciatura* en el que se siguieron ya todos los procedimientos para una investigación (A, 5, 1, 4).

*Andrea:* Dentro de la licenciatura, *entonces desde ahí empezamos a hacer trabajitos para formarnos como investigadores, desde la licenciatura, o sea, desde el 78, 79; desde aquellos años empezamos*. Ya en el 83 que yo salí, pues *ya empecé a plantear algunos proyectos* (A, 8, 1, 6).

*Elsa: O sea, yo veo que fue definitivo haber hecho una licenciatura en investigación educativa, porque ya desde ese momento, nosotros, incluso comparando un poco nuestro perfil (con otros estudiantes de doctorado), con gente que egresaba, por ejemplo de la otra área de educación, nosotros veíamos que *teníamos como ciertas habilidades para ciertas cosas, ¿no?* (A, 11, 1, 14).*

Igualmente es relevante destacar que por la manera en que estaba organizada la formación para la investigación en la comunidad, Elsa ve los estudios de licenciatura como un espacio de significado más importante para la formación que los de maestría, esto es, la infraestructura que había en la agrupación, o la falta de ésta, pudo haber creado una menor diferenciación entre programas académicos y los conocimientos que en éstos se manejaban.

*Elsa: Por eso el haber hecho la licenciatura en investigación educativa para mí fue como clave, me abrió las puertas del asunto, ¿no?, del campo de la investigación educativa. Luego haber hecho la maestría no fue tan significativo porque para mí fue mucha repetición de la licenciatura (A, 11, 1, 21).*

En el mismo sentido que los testimonios anteriores, Octavio refiere que la formación recibida en licenciatura le proporcionó ciertos conocimientos, los cuales le dieron posibilidades de hacer investigación por primera vez. Lo anterior tiene como contrapeso la aseveración de este académico respecto a que dicha preparación resultó limitada e insuficiente.

Este hecho resulta de mayor fuerza dado que dichos estudios conforman toda la preparación formal que sobre la profesión tiene dicho académico, evento que le impuso la necesidad profesional de adquirir más conocimientos sobre el oficio por su cuenta, hasta que encontró los mecanismos que le permitieran hacer investigaciones financiadas, publicar y figurar en el país en las listas del SNI, dicho sea de paso, uno de los inventarios que señala quién es reconocido como tal y en qué nivel.

*Octavio: La tesis de licenciatura fue una primera incursión en investigación, sí fue un trabajo de investigación, pero muy limitado y la relación simplemente con el asesor de la tesis y en una forma también muy limitada, o sea, simplemente te ves ocasionalmente para discutir un poco algunos avances, algunos consejos, algunas recomendaciones de lecturas y demás y nada más (A, 12, 1, 8).*

*Octavio: Entonces cuando entré al SNI, como que ése fue un momento importante para ya estar digamos, este, reconocido, pudiéramos decir, como investigador y a partir de entonces, pos ya seguí publicando más y teniendo financiamientos (A, 12, 9, 12).*

*Los estudios de doctorado, una experiencia sustantiva para avanzar en el oficio.* Sin duda, los estudios de doctorado ofrecen la posibilidad de acceder al conocimiento más especializado sobre la profesión, por lo que éstos no sólo representan una oportunidad para entender mejor el oficio, sino que además implican que se avance en la escala de los títulos y espacios que se otorgan en el campo de la educación; esto porque al sustentar este grado se abren *posibilidades* de acceder a otras oportunidades académicas y económicas, las cuales están reservadas especialmente para los sujetos con el mayor grado de estudios.

Por lo anterior, cursar este nivel de estudios parece doblemente significativo en esta agrupación, tanto por los aprendizajes posibles, como por los reconocimientos que de éstos se derivan. Además, para Fresán (2002), estar en un doctorado llevaría a la autonomía de los investigadores, como se puede notar con estos sujetos.

*Andrea:* Ya cuando pasas al doctorado, *ya empieza otra dinámica*, porque el grupo de profesores o de lectores *son investigadores que tú prácticamente pues oías o leías en algún libro y entonces pues ahí ya empieza a haber como más cuestionamientos*, seguramente porque *hay gente que no tiene tu misma formación, que no ha estado contigo*, acompañándote en un proceso más continuo y pues obviamente *ve las cosas desde otra óptica o desde la suya* (A, 8, 2, 8).

*Mario:* Pues yo creo que *la misma actividad* por un lado, empezar a hacer proyectos, va haciendo que uno *entienda de qué se trata eso* y yo creo que como experiencia de ver el conjunto de elementos y también *en tiempo de trabajo, hacer la tesis del doctorado*, yo creo que *ésa fue la experiencia más importante* (A, 3, 1, 4). Como te decía, las primeras investigaciones en el 81, 82, 83, pero como experiencia amplia, pues *hacer la tesis del doctorado*, pero no se cierra ahí, sino que *cada actividad que estás haciendo, pues va ayudando a veces a comprender las relaciones por ejemplo, entre la parte práctica y lo teórico* (A, 3, 1, 10).

*Adriana:* El doctorado fue una experiencia muy rica porque pues hasta cierto punto después de, qué sería, *16 años de trabajo continuo y muy arduo*, ¿verdad?, eh, pude dedicarme nuevamente a estudiar, porque el hecho de irme al extranjero, además, también fue una experiencia muy rica, porque *lo confronta a uno y también lo enriquece en sus perspectivas de formación*, entonces el Doctorado pues fue la última experiencia, así formal digamos, fue del 99 al 2003 (A, 9, 2, 11).

Un evento significativo, como cursar estudios de doctorado, puede ser fortalecido por otros ejercicios y acciones que le dan mayor relevancia a la interpretación de lo sucedido en un periodo determinado de la trayectoria formativa. En el caso de Elsa, esto se refleja en los señalamientos que hace respecto a los fundamentos

que tenía antes de incursionar en este proceso y a la fuerza formativa con la que califica sus experiencias debido a los contextos y sujetos con los que ella pudo interaccionar.

*Elsa: Pero el Doctorado sí fue muy significativo porque la estrategia fue muy diferente; nosotros tuvimos acceso a instituciones, a profesores, a tutores, por ejemplo, en el equipo de seminario que yo estaba en el doctorado, estaba por ejemplo el Dr. Pablo, el Dr. Marco, Erardo, este, pura gente de muy buen nivel, entonces eso para mí eso fue muy enriquecedor y fue muy enriquecedor comparar nuestra formación con la de otros compañeros que estaban haciendo el doctorado (A, 11, 2, 1).*

*Preparar a otros, preparándose para el oficio.* Asimismo, entre las experiencias más significativas de la formación, los académicos de la comunidad A cuentan los aprendizajes que desarrollaron *para mostrar* a otros esta profesión, ya sea como docentes en algún curso, como tutores de alumnos que estaban realizando tesis o al trabajar con asistentes de investigación.

Este tipo de aprendizajes para formar a *otros* implicó que, además de los contenidos necesarios para explicar el oficio, en la comunidad se constituyera una *infraestructura* académica y administrativa para realizar seminarios en los que se pusiera en común lo que se espera de los desempeños de los aprendices de investigación, un ejercicio reflexivo que constituye comunidades, según Popkewitz *et al.* (2003).

*Mayra: Por un lado, el haber cursado la maestría en investigación educativa, eso fue muy significativo para mí, y por otro lado, el haber participado yo como tutora y asesora en cursos de elaboración de proyectos de investigación en el programa de investigación que había aquí, en el que se ofrecían cursos a nivel nacional para orientar a posibles investigadores o a quienes se estaban formando en investigación, en la elaboración de proyectos de investigación, entonces al enseñar, también aprendí, aprendí mucho, ¿por qué?, porque tenía yo que preparar materiales, revisar protocolos de investigación, revisar productos de investigación, ya sean artículos, reportes, entonces esa revisión a mí me ayudó mucho a ir clarificando qué aspectos deberían de considerarse en una investigación y la coherencia que deberían tener de pe a pa; serían los dos más significativos, bueno y claro, la participación en investigaciones, primero como auxiliar y luego ya como titular (A, 1, 1, 4).*

*Andrea: Y ahí (al terminar la maestría) entonces yo acababa mi formación como investigadora, pero también estaba dando clases a estudiantes de licenciatura. Además, salí de la maestría y continué dando clases a los que ingresaban a la maestría (A, 8, 1, 10). Durante todo ese tiempo de formación propia, casi siempre tuve estudian-*

tes, (ya sea) *asesorando sus trabajos de investigación o dando clases de metodología de la investigación educativa o en otras áreas (A, 8, 1, 20).*

*Nora: Entonces (ya en la comunidad A), a nosotros nos tocó hacer todos los programas y desarrollar cualquier cantidad de cosas para la formación de los estudiantes (A, 2, 2, 20). Entonces, a lo largo de todo este tiempo, se fue abriendo la posibilidad de tener proyectos de investigación porque, bueno, no puedes formar investigadores si tú no tienes la experiencia (A, 2, 2, 24).*

*Mario: La interacción aquí con los compañeros de la agrupación; el ser maestro también en la maestría, eso también ayuda; los seminarios que tú conociste, también eso va uno descubriendo elementos de ayuda, o sea, como que eso no tiene límites, o sea, el aprender a investigar es algo que sí tiene núcleos así fundamentales (A, 3, 1, 10).*

*Mayra: Pues yo creo que si se involucra al aprendiz en ese proceso de investigación, solito va caminando. Yo ya he tenido la experiencia con dos asesoradas, que ya ahorita están haciendo investigación, están estudiando doctorado y meten sus proyectos de investigación por ahí para ver si pegan (A, 1, 4, 21).*

### *Formadores de la comunidad que influyeron en la preparación de otros académicos.*

En el marco de las comprensiones del oficio hay académicos que señalan que sus procesos están relacionados con la presencia de figuras influyentes, aquéllos que contribuyeron claramente en la definición de su identidad profesional; de igual modo, es de resaltar que los formadores que son figuras influyentes también son académicos con más antigüedad en la comunidad, quienes llegaron primero a constituir programas, desarrollar los recursos y los medios para configurar una agrupación que realizara este quehacer.

Así mismo, los vínculos de trabajo que se pueden constituir entre los académicos pueden verse fortalecidos por los lazos afectivos entre éstos, como sucedió con Mario y Nora, quienes no sólo trabajan juntos, sino que también llegaron juntos a la comunidad y han realizado múltiples trabajos con equipos que ellos han conformado. En ese sentido, según Scevak *et al.* (2001), la afinidad entre los académicos potenciaría tanto los vínculos profesionales como los que se desarrollan para la formación en el oficio.

*Mario: Y aquí, por ejemplo, si pienso en personas, empezamos a hacer los primeros trabajos, la Maestra Nora y yo, empezamos a hacer cosas en común, entonces eso es una influencia, ella tiene unas habilidades diferentes a las mías, ella es más práctica, la parte metodológica la puede ella diseñar con más habilidad. A mí se me facilita más la parte teórica, conceptual (A, 3, 1, 15).*

*Nora:* De manera más cercana, aunque no ha sido mi maestro, pero un colega con el que he tenido oportunidad, pos Mario, que somos perspectivas diferentes, él es mucho más teórico, él es una gente que creo que va a hacer propuestas teóricas y comprensivas sobre la educación muy importantes (A, 2, 3, 20).

*Mayra:* Los académicos, la Maestra Nora, el Mtro. Octavio, la Mtra. Adriana y la Mtra. Hilda, porque me brindaron oportunidades para precisamente realizar investigación como auxiliar o para realizar, por ejemplo, en el caso de Octavio, una vez realicé un reporte de investigación y en lugar de ir él a presentar en un Congreso, me mandó a mí a presentarlo; entonces esas experiencias han sido muy significativas para mí, porque *me fueron fogueando como investigadora* y no nada más como investigadora, sino también para dar a conocer resultados de investigación; *me sometieron pues, a la investigación de lleno, no nada más en un salón de clase* (A, 1, 1, 19).

Estas influencias y vínculos de trabajo para la formación parece que son importantes para los académicos porque, a la vez que les instruían, a través de éstos se hacía la comunidad, es decir, se abrían espacios institucionales para presentar esas significaciones culturales.

*Adriana:* Pues yo creo que sí fueron muy importantes las experiencias que tuvimos durante la licenciatura, *propiciadas a través de nuestros maestros, de Mario, Nora, Octavio*, eh, *para conectarnos a esa dinámica que se estaba generando en el país con relación a la investigación educativa*; entonces pues *ésa fue la primera experiencia y la que le marca a uno la formación* (A, 9, 1, 8).

*Fernanda:* Para eso se requieren gentes con visión, gentes con carisma, que sean líderes y aquí, bueno, tuvimos la suerte de contar, yo diría, en primer lugar con Octavio, que fue alguien que tenía una visión a largo plazo, yo recuerdo cuando empezábamos eso decía: “De aquí a quince años vamos a tener esto y eso”; yo lo oía y el tenía la visión a largo plazo de lo que quería, este programa de investigación que estábamos empezando y lo empezó formando gente (A, 4, 7, 4). Cuando estaba él prácticamente, en segundo lugar, *pos ya estarían Mario y Nora, que también fueron personas clave*, también en *nuestra formación*, fueron nuestros profesores desde la licenciatura (A, 4, 7, 8).

*Aprender haciendo y buscar los recursos para formarse.* Otro espacio de significado en la cultura de formación de la comunidad A que señalan los investigadores es la comprensión de los modos de producción y difusión de conocimiento en las prácticas del oficio, la búsqueda de estrategias de trabajo que permitan entregar resultados, que posibiliten explicar qué se entiende por un determina-

do fenómeno y hacerlo usando recursos propios, con base en la independencia intelectual y operativa que distinguen a un investigador. De tal manera que los significados que se generan a partir de estas experiencias llegan a tener una fuerza importante en la determinación de lo que se define como el oficio de la investigación, sus componentes, procesos y medios, así como de la propia personalidad profesional.

*Nora:* Ésa fue una experiencia en términos, o sea, *que te hace ser investigadora en el sentido de que la investigación es realmente un proceso de ida y vuelta, das un paso y luego regresas y dices, es que esto no lo puedo poner así porque lo que resultó fue esto otro. Ésa es una y, la otra, toda la sistematización, darle un ordenamiento a toda la experiencia de reforma de la supervisión en el estado, desde cómo se concibió el programa, qué se hizo, a qué nos enfrentamos, etcétera, etcétera, qué aprendimos, en fin, eso para mí también fue un desafío muy fuerte* (A, 2, 7, 1).

*Adriana:* Pero todo esto te lo comento porque, bueno, pues *experiencias ricas en formación de investigación educativa, pues fue primero, o sea, todo se fue dando tanto simultáneamente en la práctica con la misma formación, porque la maestría también la hice simultáneamente a este trabajo (académico y administrativo)* (A, 9, 2, 7).

*Elitania:* Yo creo que en orden de importancia para mí, *los proyectos que hemos hecho ya en forma individual y en segundo lugar, algunos cursos, pero sólo algunos nada más* (A, 6, 1, 5).

*Fernanda:* Después creo que ha habido otras (experiencias) informales que me han servido, el hecho de estar también *coordinando o apoyando en la Coordinación del Programa Interinstitucional de Investigaciones Educativas* me hacía participar en los seminarios donde se presentaban trabajos de investigación, a las personas a las que se les presentaban proyectos; entonces *ésa también fue una experiencia que me enriqueció bastante, el ver los proyectos, el realizarlos, el escuchar los comentarios del comité sobre si se aceptaba un proyecto o no y por qué no se aceptaba. Ese acercamiento a ver el trabajo de otros investigadores también fue rico, me ayudó* (A, 4, 1, 18).

Las prácticas de la investigación también son un espacio altamente significativo en la formación para el oficio, porque refuerzan las ideas relacionadas con las configuraciones que se tienen sobre lo que hay que *cumplir* en las labores de la profesión, es decir, lo que se sabe, lo que falta por saber y lo que podría realizarse para *alcanzar* ese diseño profesional que se va imaginando.

*Adriana:* Pero entonces sí me ayudó mucho esta (experiencia), incluso desarrollé un sistema de evaluación del personal académico y al mismo tiempo hice una pasantía en Canadá, precisamente sobre este tema de evaluación de personal académico (A, 9, 2, 3). O no estoy publicando, que a veces eso es lo que pasa, ¿no?, este, yo creo que ha sido una de las cosas de la cultura de la investigación, que es lo que a mí me cuesta más trabajo, porque, pues sí, desarrollar la investigación y todo, tomamos decisiones y demás, pero como que no llegamos a esa parte de la difusión, ¿verdad? Y bueno, pues eso lo he tratado de hacer más sistemáticamente, ahora que estoy nada más en el ámbito académico y siento que es difícil, pero sí lo he estado logrando (A, 9, 3, 11).

*Elitania:* Híjole, yo creo que también te das cuenta que en ese proceso todas las debilidades que puedas tener respecto a qué conocimientos te faltan, qué competencias, sobre todo qué competencias, son las que más has desarrollado o desarrollaste con la formación de la maestría, por ejemplo, y qué competencias no (A, 6, 2, 7).

*Elsa:* O sea, cada proyecto te enfrenta a la necesidad de habilitarte en algo, teórica y metodológicamente. Por ejemplo, eh, yo empleaba en los proyectos de investigación distintas estrategias metodológicas, o sea, he hecho acercamientos más cuantitativos, otros más cualitativos otros más complementarios; he tenido que hacer observación, entrevista, cuestionarios, escalas, o sea, cada proyecto te demanda ciertas cosas que no tienes y que tienes que ir resolviendo sobre el mismo proyecto, ¿no?, entonces, cada uno te solicita algo, te demanda algo, en términos de manejo teórico y de proceder metodológico, ¿no? (A, 11, 3, 10).

Igualmente, para algunos investigadores, los encuentros individuales con los saberes comunitarios pueden fortalecer el aprendizaje de acciones pendientes en la personalidad profesional, esto es, en este espacio histórico y contextual parece que hay quienes encontraron ayuda para descifrar qué se requiere en el oficio y en qué consisten esos requerimientos, dado que esta información puede ser decisiva en el avance profesional.

*Susana:* Otra de las cosas que han sido buenas, motivar la publicación, a muchos de nosotros nos da miedo la publicación y posiblemente muchos no sabemos ni cómo, ni con quién, pero quienes sí lo han hecho han sido un factor muy importante de motivación, referir que se puede escribir a esta revista, tú puedes publicar esto y esto (A, 10, 6, 3).

Sin duda, la iniciativa personal de cada sujeto es determinante en su trayectoria profesional y se deriva del significado que se le adjudica a determinado rumbo

profesional que, de manera más o menos azarosa, se toma y que se ve ceñido a su persistencia y constancia, pese a los distintos obstáculos que toda carrera formativa y laboral tienen.

*Nora:* Pero bueno, son de las cosas que a mi generación le tocaron, pa que yo me recibiera va a ser un triunfo, pero no tuve las condiciones institucionales y demás para hacerlo, o sea, *yo saqué la maestría dando cuatro, cinco cursos, embarazada, etc.*, claro, *estaba tan bien formada, que me daba la vida para resolver las cosas, ¿no?* (A, 2, 4, 20).

*Andrea:* Mmm, este último, el del doctorado, porque aunque a mí me gustaba mucho y me gustó, se llamaba conocimiento práctico de profesores de educación superior, fueron estudios de caso, me gustó porque entrevisté a los maestros, los observé, *fue muy desgastante*, es esto que te digo, o sea, el tema y lo que yo tenía que hacer era muy importante, muy atractivo para mí pero, *el desgaste para realizar ese trabajo, fue mucho, fue más la tensión y el tener que estar sorteando*, pues cuestiones de todo tipo (A, 8, 4, 1).

*Octavio:* Pues la manera como va uno formándose para investigaciones puede ser muy atípica, muy diferente. En mi caso fue una formación yo diría que, *auto-didacta*, porque no tuve la suerte ni las condiciones para una formación convencional, o sea, digamos mi formación académica *es solamente de licenciatura* y en la licenciatura normalmente no se da ese tipo de inmersión en comunidad y demás y *no se dio en mi caso* (A, 12, 1, 4).

*Afirmación como investigadores independientes.* En los procesos de reconocimiento de la capacidad investigativa también se percibe que para los investigadores es significativa la afirmación como *titulares* en el oficio, como sujetos *decisivos* respecto a lo que hay que hacer, de modo que se puedan deslindar de la personalidad secundaria que pudieron haber sustentado antes de tener esta posición o bien, que a través de sus producciones puedan dejar en claro que cuentan con las bases de conocimiento requeridas.

*Elitania:* Las ventajas de hacer trabajo independiente es que tú vas tomando, aun cuando se tenga que tener un proyecto, *en el proceso ya mismo de la investigación tú vas fincando*, ya que tienes tu fundamentación, tú vas haciendo cambios y vas tomando decisiones en el proceso de una manera importante, *la toma de decisiones que pueda hacer algo a lo largo del proceso, lo que como asistente no lo podría hacer* (A, 6, 2, 1).

*Octavio:* Lo primero fue para hacer el plan de desarrollo de la Universidad, bueno pues *necesitamos una serie de elementos para prever*, por ejemplo, la demanda de

carreras, cómo van a venir en el futuro y para hacer estudios para la cobertura de educación en el estado, las tendencias y todo eso, *entonces mi primer trabajo de investigación fue por ahí. Planeación y por mis pistolas, buscándole yo como Dios me daba a entender y con orientación del Dr. Pablo (A, 12, 7, 23).*

*Miguel: Aunque para entonces yo ya había hecho la investigación de mi tesis de maestría, había hecho otra investigación en el Instituto de Educación, con el apoyo del CONACyT y había participado en otros proyectos, o sea, digamos, ya traía otras experiencias ahí acumuladas (A, 5, 1, 10).*

*Elitania: De hecho, uno que hice con otra colega fue un proyecto significativo para mí, con éste nos dieron un reconocimiento, como que ese proyecto nos permitió, era el primer proyecto, o fue el primer proyecto que lo hicimos de manera independiente, ¿sí?, ya como responsables, fue el proyecto, fue el concurso que se ganó, fue publicación del libro, etc., entonces como que cerramos un círculo con ese proyecto, tuvo muchos frutos, muchas satisfacciones (A, 6, 1, 21).*

*Tiempos e intenciones invertidos en la autoformación.* Otra circunstancia importante en la autoformación es la definición del *tiempo* que hay que invertir para comprender y manejar el oficio y, a la vez, esto se fundamenta en tener a la mano los medios accesibles para el aprendizaje, con quiénes se dialoga, qué saben, en qué contextos se interactúa, dónde hay que buscar los saberes necesarios y cuáles de estas vivencias resultan más significativas para explicar lo que se sabe y lo que todavía no puede entenderse en esta profesión.

Igualmente, la intención de ser investigador no siempre surge como un primer propósito profesional, sino que una vez que los académicos se están formando o desarrollando su vida laboral encuentran motivaciones para continuar con este quehacer.

*Mario: Entonces me metí yo, me fui a hacer esa parte del área menor del currículum a psicología y llevé materias que dentro de los oficios que ofrecía psicología, unas estaban encaminadas a la orientación de psicoterapia o counseling; y otras a lo que llamamos en educación la psicología educativa, bueno, también existe por ahí el campo de la educación; entonces, en ese momento yo empecé a sentir el interés de dedicarme a la investigación, junto con esto otro del counseling o psicoterapia; entonces terminé la licenciatura y empecé a trabajar (A, 3, 2, 24).*

*Fernanda: Es curioso, porque mi decisión de entrar como investigador la tomó la muchacha de la ventanilla, yo estaba indecisa entre investigación y psicología, cuando se llamaba consultoría psicológica, las dos me atraían mucho. Y cuando me fui a inscribir al siguiente semestre, pos como no me decidí, no me preguntaron, me hice*

la occisa, me salí y no dije, entonces me habló a la casa y me dijo, ¿qué pasó?, no dijiste cuál de las áreas, le dije, es que no sé, me da lo mismo, *te voy a poner en investigación educativa*, pos, ponme en ésa, y como que a partir de ahí le seguí, me gustó y desde entonces, *empecé a identificarme con el área de investigación educativa* (A, 4, 3, 14).

*Andrea*: Por ejemplo, yo me acuerdo de Mario, que fue el que nos dio metodología de la investigación por primera vez, hace 20 años o no sé cuántos y entonces, pues como uno no sabe nada de investigación, yo me acuerdo muy bien de metodología, que empezó él a decir cómo era la ciencia, de cómo se hace la ciencia y bueno, pos, Mario es claro, tiene concepciones muy ricas, este, es una persona que se ha ido formando, que tiene una amplia visión. Y bueno, diría que es uno de los que yo recuerdo, que era uno con los que *yo empecé a entender que era la investigación* y que esto me interesó (A, 8, 2, 24).

*Octavio*: Esto es una cosa muy atípica que tiene *muchas desventajas* porque esa (auto) formación *siempre es más tardada*, se lleva mucho tiempo, porque *tiene uno que ir aprendiendo por los propios errores*. Pues uno tiene que *meter la pata solo e ir aprendiendo*, ir corrigiendo con los comentarios y *la orientación de otros colegas*, pero así, a distancia y ocasionalmente (A, 12, 1, 15).

*Los tropiezos y las reinversiones en la autoformación*. Para los académicos de la comunidad A también son significativos los procesos en los que aprendieron que sus esfuerzos no estaban dando los frutos esperados en su carrera, que la búsqueda por la identidad profesional tenía que reorientarse o ser más consistente, pues se dieron cuenta de que las inversiones hechas no resultaron tan reveladoras del oficio y de sus recompensas académicas. Y, una vez realizado este reconocimiento, los sujetos hicieron una evaluación respecto a lo que estaban *dispuestos* a hacer para poder continuar en la *carrera* académica y para seguir intentando calificar para el oficio.

*Nora*: Entonces, pos, ahorita pos, uno va buscando porque ya ves como están las instituciones exigiendo ahora, o sea, como que ahora *toda esa parte que uno hizo no cuenta*, bueno, *puede uno ser muy fuerte*, pero el hecho de haber hecho una carrera, de haber formado gente. Ahorita casi muchos de mis alumnos ya tienen doctorado y yo no he tenido el tiempo de dedicarme a acabar la tesis, ya por lo menos soy candidata a doctor. Pero también por estas idas y venidas en el sistema educativo y estar vinculada con la práctica y con otro tipo de trabajos me ha hecho desatender esta situación que ahorita, pos ya tiene que ser mi meta principal, pero me tengo que dedicar 48 horas al día para, en unos ocho meses para poder sacar la tesis (A, 2, 4, 16).

*Fernanda:* En ese tiempo empecé con Octavio un trabajo de investigación que era sobre los hábitos de lectura de los alumnos pero, de hecho, *por estar en otras cosas nunca lo concluimos*, tuvimos una base importante, pero *no acabamos de terminarlo*. Después, en el siguiente trabajo, así ya más formal y que *terminé lo hice en la maestría*, que fue sobre los efectos de los cursos de formación de profesores en aspectos pedagógicos, aquí en la universidad, eso fue como por 1987 como al 91, por ahí que terminamos la maestría. A partir de allí prácticamente *inicié algunos trabajos, pero no logré terminarlos porque precisamente como estuve en la Secretaría del Centro*, estuve encargada de lo que es ahora la Unidad de Formación de Profesores, luego la jefatura de la comunidad, entonces *fueron muchas acciones administrativas que me impedían concentrarme en las investigaciones, fueron intentos*. Hasta ya después de dejar la jefatura en el 98, *inicié trámites para entrar al doctorado y empecé con otro proyecto* (A, 4,1, 8).

*Octavio:* Bueno, efectivamente, primero *yo traté de publicar muy pronto y sí empecé a publicar*, aunque poco y por muchas razones, bueno, por un lado porque *no produce uno mucho y, por otro, porque no había donde publicar* (A, 12, 8, 18). Entonces pues salió el anuncio, salió la convocatoria, los que quieran, los profesores *que quieran de las universidades* y todo, presenten su candidatura para estar en el SNI. Entonces *yo presenté mi solicitud desde el primer momento*, de la primer convocatoria que salió en el 84 (A, 12, 9, 1). Entonces dije, bueno, *ahorita me propongo sacar muchos artículos, mucha producción en estos dos años que nomás voy a estar en eso, para que me admitan en el SNI y si no lo consigo ahorita, ya no lo voy a conseguir y lo conseguí*; entonces esos dos años *estuve escribe, escribe y escribe*, mandando cosas y sacando y todo, y entonces en 91 *me admitieron en el SNI y ya no he dejado de estar, ¿verdad?* (A, 12, 9, 7).

Aunado a lo anterior, las estructuras que califican a los académicos han ido cambiando a través de las décadas, por lo que algunos de los que fueron contratados como docentes y encajaban en este puesto, ahora *no son aprobados* bajo las reglas que exigen que también se considere la investigación en el perfil de estos profesionales, es decir, a través de las nuevas bases políticas de la investigación en las universidades se está gestando el rediseño de dicho perfil profesional.

En la dinámica mencionada, para los académicos resulta de trascendental importancia la formación que se tiene y la que hace falta por considerar *para* desempeñar el rol laboral exigido.

*Susana:* Me estoy preparando para tener mis antecedentes justificados de la trayectoria colaborando con alguien que ya la tiene, para entonces poder hacerlo sola; pero te estoy hablando de los tres años de mi gestión, más los dos con la maestra Andrea, más

los otros dos con la maestra Georgina, *yo ya me eché unos diez años antes de hacer algo sola, ¿sí?, y porque yo quiero hacer investigación*, mucha gente no lo va a hacer; aquí te rechazan un proyecto y no lo vuelves a hacer y se acabó, me quedo en la docencia, es lo que me gusta, no me representa más esfuerzo, no voy a estar supervisado, nadie me va a criticar *y no digo que los criterios de la Universidad están mal*, están bien, pero *tienen sus consecuencias sentimentales para algunos de nosotros* (A, 10, 11, 15).

### *De la comunidad B*

El acercamiento a los espacios en los que los académicos encuentran interpretaciones relevantes para desarrollar el oficio se sustenta en los argumentos que sus actores emiten cuando realizan un autoanálisis de lo que saben y cómo lo han aprendido. En esos procesos, los investigadores muestran que el azar, sus esperanzas y sus apuestas se conjuntaron para unirlos en la comunidad B y para sostener un fuerte capital cultural que los llevó a distinguirse como un colectivo privilegiado y bien formado para el oficio. Una trayectoria grupal que, aunque tiene mucho de improvisado en sus historias, con el tiempo ha tomado regularidad y consistencia, por lo que es muy probable que se perpetúe la tradición de investigación y la cultura de formación existente.

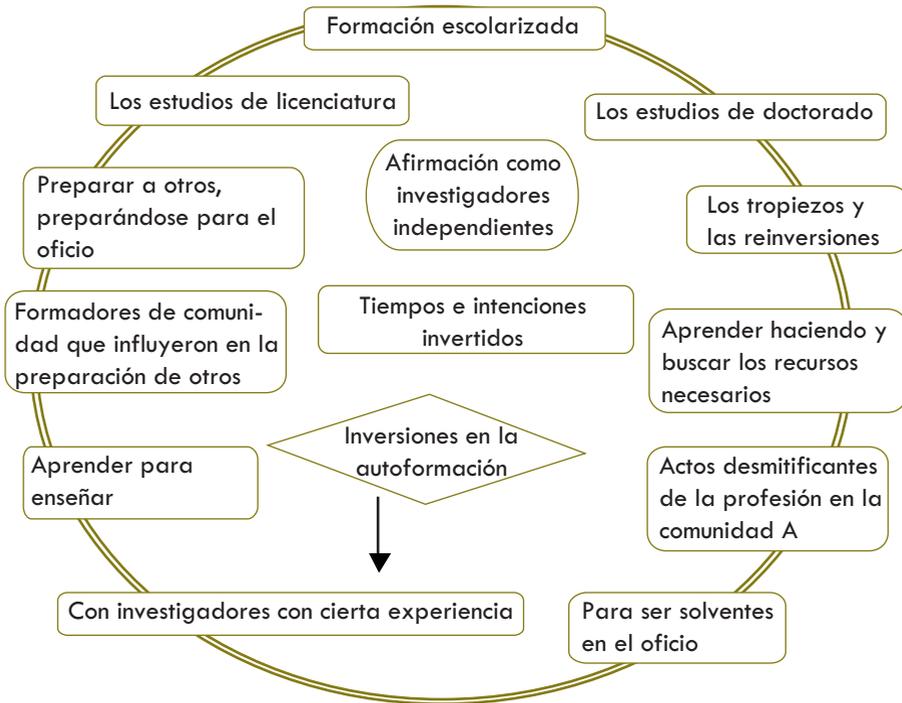
Además, en esas historias se marcan contrasentidos de la autoformación, pues en las carreras académicas de los investigadores se notan la lucha constante por un lugar en la profesión, la desatención a las costumbres hechas normas en el oficio y los años de vivir sin certeza laboral; estas circunstancias dieron como resultado posiciones firmes y bien situadas en la investigación de la educación en el país; de este modo, los procesos de autoformación que al inicio parecían inciertos, ahora constituyen su carta profesional más importante.

### *Los estudios de doctorado, una experiencia sustantiva para avanzar en el oficio.*

Las producciones en este nivel de la formación escolarizada, así como las relaciones que se establecen con los pares y con los más avanzados del campo, son las experiencias que los investigadores de la comunidad B consideran más valiosas al cursar un doctorado; principalmente porque en esos procesos se tiene la oportunidad de dedicar unos años a profundizar un estudio y a trabajar con aproximaciones teóricas y metodológicas que constituirían una apuesta individual original; cuando esto se consigue, los académicos observan la formación para el oficio como una puerta que abre comprensiones complejas, la posibilidad de publicar y de generar una línea de producción independiente.

Además, estos procesos de formación doctoral tienen mayor sentido para los investigadores cuando ubican contactos intelectuales compatibles, ya sea su tutor, sus compañeros de clase o profesores del programa, puesto que a partir de ahí se pueden hacer relaciones perdurables.

Esquema 33  
 Los espacios de significado para la autoformación en la comunidad A



Angélica: Ahora, como tú sabes, *el doctorado*, pues es un trabajo más solitario, más personal, porque nadie está haciendo el tema que tú haces, de la forma como tú lo haces, ¿no?, entonces la gran ventaja que yo tuve en Inglaterra, bueno, y acá también, es que tenía un grupo de referencia, o sea, no éramos nada más mi director y yo, sino que éramos un grupo de veinte estudiantes que hacíamos el doctorado con el mismo director (B, 3, 2, 8).

Liliana: Una tercera parte muy importante fue mi tesis doctoral, ¿no?, que es sobre la población indígena para estudiar los temas de alfabetización bilingüe y, particularmente en la zona maya, los procesos de alfabetización, maya español en toda la región de Yucatán, entonces también, entonces creo que fue algo muy, muy importante para explorar otros ámbitos, porque toda la vida he trabajado con niños monolingües, en español, y el haber trabajado en la tesis en un contexto de población indígena, maya, hablantes, entonces me abrió una perspectiva de lo que era la alfabetización y poder incorporar una serie de nociones, conceptos, perspectivas políticas educativas, políticas

lingüísticas que también consolidan esta formación de la investigación y para eso son las tesis doctorales, para terminar de consolidar esa línea (B, 6, 1, 15).

*Amparo:* Yo creo que es por ignorancia. Cuando uno está haciendo el doctorado y siente que puede iluminar el mundo con su conocimiento, eliges un tema y siempre crees que eres la persona que va a dar la respuesta definitiva acerca de ese tema, y generalmente son temas que después te vas a ir dando cuenta que para que realmente comiences a decir algo razonable e inteligente, tienes que seguirle trabajando y profundizando (B, 7, 3, 9).

*Los territorios de la formación de investigadores.* Los procesos en los que se prepara a otros para el oficio científico tienen fuertes componentes intelectuales y emocionales que relacionan a los sujetos, sus producciones y sus trayectorias profesionales. En ese sentido, las apreciaciones sobre cuándo terminan estas relaciones suelen ser subjetivas e incluso motivo de disputas y roces entre el investigador y sus pupilos, por lo que constituyen otro espacio de aprendizaje fundamental para algunos académicos de la comunidad B.

Por un lado están las percepciones de los aprendices respecto a la capacidad con la que cuentan para desarrollar producciones independientes, sobre lo que les hace falta aprender para despegarse de su tutor o formador y, en contraste, ellos mismos encuentran la necesidad de generar un rompimiento, amistoso o no, para abrir un espacio de trabajo individual en el que se tenga titularidad sobre las firmas de las investigaciones y publicaciones y, más que nada, para demostrar la competencia desarrollada.

Por otro lado, los investigadores suelen tener apreciaciones que oscilan entre la necesidad de invertir más en el trabajo personal que en la preparación constante de sus aprendices, de mostrarles los procesos principales en la investigación y que los interesados tengan la iniciativa de buscar recursos propios, trabajar en sus limitaciones profesionales, darle nuevos giros a la investigación y, en un esquema más favorable para el investigador, ofrecer nuevas ideas para la producción conjunta.

También existe la figura de *propiedad intelectual* sobre las producciones, las publicaciones y sobre los mismos sujetos; la discusión sobre cuándo se autoriza que un aprendiz trabaje por su cuenta, cuándo podría tener permiso para escribir primero su nombre en una publicación antes que el del investigador que lo formó o, bien, cuándo finalizan estas relaciones y ambos académicos están conformes en que sólo lo que se produce por esfuerzos individuales es de su propiedad.

Entonces, si se conservan las relaciones intelectuales y afectivas, se tendrían que establecer nuevas interacciones en las que uno no sería asistente del otro o, bien, ni el tutor ni el aprendiz tendrían la obligación de incluirse como autores de los trabajos hechos fuera de las colaboraciones para la formación.

Por tales circunstancias, se aprecia que la formación marca territorios de *co-nocimiento y de poder*; en esos espacios de participación, las producciones que son de uno también son de los otros, puesto que constituyen el capital construido en esas relaciones y, en consecuencia, se puede reclamar propiedad intelectual a partir de los costos que se endosan al hecho de darle vida profesional a un sujeto, por parte del investigador, y por la del aprendiz, la de tener créditos sobre lo que se produjo en equipo.

Estas circunstancias podrían ser tipificadas a través de lo que Bourdieu (1999) reconoce como las contradicciones de la herencia, puesto que el hijo rompe con el padre (formador) al superar las relaciones de aprendizaje que lo mantenían subordinado y, aunque con este hecho se cumple una función cultural importante, también se niega el legado educativo del padre.

En este caso, las contradicciones de la herencia suceden cuando el aprendiz reniega de su tutor y decide trabajar por su cuenta; cuando el tutor reniega de la dependencia de su aprendiz y se va para dejarlo actuar por sí mismo; y aunque esto no siempre termine en un rompimiento de las relaciones, sí es preciso que cada cual haga notar su capacidad para no comprometer su solvencia intelectual ni tener que seguir pidiendo permiso para seguir con su trayectoria de formación y/o laboral.

*Angélica:* Entonces no puedo decir que en todos los casos es igual, en algunos casos de otros colegas, no con Rebe, sino con otros profesores, *la independencia del que fue aprendiz ha costado sangre, sudor y lágrimas*, porque es un poco como la relación de la familia, cuando ya el hijo deja de ser niño y se convierte en un adulto, pues tiene que, *no necesariamente rechazar*, pero sí decir, soy distinto de mis padres, *en este caso de mis padres académicos* y en algunos casos sí ha sido duro con nuestros colegas, con una separación, un proceso de autonomización que ha sido difícil, que incluso *ha costado distanciamientos temporales*, que después ya se van resolviendo, *¿no?*, pero que el momento crucial sí ha implicado distanciamiento *¿no?* Yo creo que *lo fundamental es elaborar un proyecto distinto de los proyectos que hace la persona que fue su maestro, ¿no?*, creo que eso es la prueba de fuego, cuando uno es capaz de sostener y de argumentar su propio proyecto y que éste sea distinto, porque mientras siga siendo parecido, *aunque tengas el grado, te van a seguir viendo como el hijo de*, ahí van las hijas de (Rebe), por una época así nos decían, las hijas de (Rebe). Entonces, *mostrar esa autonomía, esa independencia, es difícil*, en el caso con (Rebe), ella es respetuosa, pero en otros casos es complicado el asunto, *¿no?* (B, 3, 4, 20).

*Aurora:* ...y luego estar al pendiente de que *cumplan las otras actividades de su programa*, que es la estancia en el extranjero, en el caso de los doctorados y la elaboración del artículo y la publicación. Entonces, pues sí, cuando tienes así

de alumnos, bueno, creo que hay colegas que tienen más, pero también hay otros que tienen menos, *yo por lo menos vivo muy agobiada, con mucho gusto en algunos momentos y otros momentos con mucho, con mucha preocupación y hasta angustia porque hay alumnos que no, bueno, que les cuesta mucho trabajo, que te hiciste una imagen de ellos durante el proceso de selección y esa imagen no corresponde con la realidad de lo que ellos pueden hacer y esos casos son muy difíciles* (B, 5, 11, 14).

*Liliana*: Es buen punto, en general me gusta hacerlo sola, salvo con una sola persona con la que llevo 25 años trabajando y es con quien *muchas veces sacamos cosas juntas*, es una colega de (otra) Universidad, con la que *me formé en maestría, en doctorado*, con la que he trabajado muchísimo, a lo más hacemos este tipo de trabajo en pareja, ella y yo, *pero en general sí me gusta hacerlo sola* (B, 6, 6, 9).

*Amparo*: Mm, yo creo que hay tres cosas, uno es en el momento en el cual formaste a otros, ésa es la prueba de fuego; dos, *en el momento en el cual sacaste un producto de investigación, que digas, aquí sí hay algo nuevo, hay una contribución de trabajo*; y el otro es *el reconocimiento de tus colegas*, en qué momento, *sobre todo en la relación con tus maestros, te pasas de un diálogo de mayor a menor y entras en un plano de igualdad*. O sea, para mí (Laura) era como una especie de diosa, cuando entré aquí a (la comunidad B), y el otro día íbamos caminando aquí, porque tiene que caminar media hora al día e íbamos platicando *en un plano de igualdad absoluta y yo me puse muy contenta, muy contenta*, de cómo (me) pelan, ya no es así de actitud *de señalamiento, sino de complicidad o en cómo te consultan* (B, 7, 4, 5).

*Ivonne*: Yo les digo a mis alumnos que *no me importa lo que saben sobre su tema*, de todas maneras *ellos sabrán siempre más que yo*, porque en tres años se habrán dedicado a eso, lo que necesitan saber es discriminar la información óptima de la información sobrante; hacer un texto que sea un texto lógicamente articulado y convincente para el lector y *que muestren su capacidad de tener ideas originales*, no creer que hacer un doctorado es sólo saber sobre el tema, si me hacen esas tres cosas, *yo creo que sí estarán capacitados para atender temas de investigación sin ninguna asesoría*, si no lo pueden hacer, como decía mi profesor, mejor que hagan otra cosa, porque finalmente los conocimientos uno los adquiere cuando los necesita y *hacer investigación es ser capaz*, yo creo, de adquirir los conocimientos que se requieran en su salón de clases, pero es también *ser capaz de utilizar esos conocimientos que se adquieren puntualmente para producir sus propias reflexiones y, muchas veces, una de las cosas que nunca aprenden los estudiantes aquí es tomar distancias críticas en relación a lo que ven* (B, 8, 9, 9).

*Guillermo: Y me vi muy ingenuo porque no quise negociar nada, simplemente dije, creo que tengo el currículum y puedo lograrlo y pos, la neta es que no, no se constituyó; perdí la oportunidad de hacer un posgrado en antropología, hacer un doctorado, continuar con la línea de formación que yo quería, maestría en antropología social y continuar con el doctorado, pero por decisiones estratégicas me hicieron creer que yo podía conseguir una plaza, me fui al doctorado de sociología. Al final fue una lección realmente muy importante (B, 1, 5, 11).*

*Los primeros ejercicios de formación.* En el común de las definiciones sobre los ejercicios que constituyen la formación para el oficio por lo general quedan excluidos los estudios de licenciatura, las tesis de este nivel y la realización de quehaceres docentes; sin embargo, entre los significados más relevantes para el oficio científico, los investigadores de la comunidad B cuentan sus primeros puestos laborales, sus colaboraciones como actores secundarios en un proyecto, como becarios en la licenciatura y las comprensiones adquiridas en otras actividades profesionales.

A raíz de lo anterior, la autoformación de los investigadores comienza cuando se desarrollan procesos reflexivos sobre las actuaciones profesionales, cuando los investigadores se preguntan en qué consiste la realidad en que trabajan, cómo se modifica y qué explicaciones pueden darse sobre los sucesos de su ámbito laboral. Y estas circunstancias de la vida cotidiana contradicen las concepciones que hacen diferencias entre lo que es ser y hacerse investigador y lo que queda fuera de estos dominios interpretativos y constitutivos de la personalidad profesional.

Además, es muy probable que el sentido que recobran estas experiencias que están definidas fuera de lo que comúnmente se atiende como los procesos de formación para la investigación tenga tales significados asociados porque se pueden anudar a comprensiones posteriores y más amplias sobre el oficio, porque los investigadores no se quedaron sólo con ese bagaje cultural y siguieron tratando de interpretar las reglas de la profesión. En este mismo sentido, Fortes y Lomnitz (1991) encontraron señales importantes de que las acciones de los sujetos en formación se sustentaban desde los trabajos en la licenciatura y en convivencia con investigadores experimentados.

*Aurora: Como que era eso lo que yo quería hacer, ¿no?, claro, toda la experiencia previa a mí me ha ayudado mucho, mi contacto con las escuelas, mi contacto con los niños, con los profesores, con el sistema, con la organización, con los, el conocimiento con los programas de educación básica, de los materiales, eso fue, ha sido muy importante para mí (B, 5, 2, 24).*

*Liliana: A nivel de investigación, bueno, pues siempre uno se remite a los primeros trabajos que abren muchas brechas y en el 82, 84, mi primer trabajo en colaboración*

con Ema haciendo un trabajo longitudinal, con muestra en cuatro estados de la República sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita, que llevó a producir varios fascículos de publicación y yo creo que eso, *en términos de entender cuál iba a ser mi trayectoria futura, abrió realmente la brecha*, entonces, creo que en ese sentido, *el primer trabajo fuerte* de investigación, colaborando con un investigador consolidado, este, *me dejó ver que en la línea de la psicolingüística yo iba a trabajar mis futuros trabajos de investigación* (B, 6, 1, 6).

*Amparo*: Bueno, fundamentalmente *era las ayudantías en docencia que también forman parte del aprendizaje como investigador* y a través de las becas, era yo becaria, fui becaria para realizar mis estudios de maestría y de doctorado y entonces *participas en proyectos colectivos*, en este caso con la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (B, 7, 1, 6).

*Preparar a otros, preparándose para el oficio*. Una convención más en el estudio de los procesos de formación de investigadores es que los espacios en los que se comprende el oficio están situados en la producción y difusión de conocimiento y es a través de dichas actividades que se constituye la personalidad profesional.

En oposición a esta convención, los académicos de la comunidad B, al igual que los de la A, señalan que es mediante los procesos que se realizan para decirle a otros qué es investigación, cómo se hace y qué se requiere saber, como se constituyen ejes reflexivos cardinales, puesto que ponen de manifiesto la necesidad de elaborar discusiones sobre lo que es un producto de calidad, los supuestos sobre los que se analizan los objetos de estudio y las diversas situaciones cotidianas que se solventan al respecto.

Y aunque las comprensiones que se tienen al formar a otros se aprovechan en la producción y difusión de conocimiento y viceversa, en la dualidad que plantean estas actividades en que se reparte el oficio también se encuentra la necesidad de planear cuánto tiempo y dedicación es para los alumnos y cuánto para la investigación. Acciones de la investigación que, de acuerdo con Chen *et al.* (2003), habrían de cuestionar a los tutores sobre las posiciones de conocimiento en que éstos y sus estudiantes se mueven y la compatibilidad de tales entendimientos como bases para la formación.

*Cristóbal*: Mmm, pos yo creo desde 80, pero también con las primeras tesis de maestría me fue muy mal, *formando otros investigadores a través de las tesis de maestría*, al principio me fue mal, mal porque, este, bueno, este, se explicaría pues, que las cosas en (la comunidad B) que estaban mal, de que teníamos un primer año de cursos y luego supuestamente un segundo año para la tesis, pero en ese segundo año para la tesis, *apenas dibujaban su proyecto de tesis* y luego iban a

trabajar y pues nunca veías la tesis, pues, entonces después cambiamos y empezamos con la inserción de proyectos de tesis desde el primer semestre y *con esa noción de que deben de insertarse, no asesorar cualquier tema, sino temas que de alguna manera fuera de la figura fuerte, del director de tesis y con tesis de su propia línea, de su propio proyecto. Con eso del propio proyecto, si lo ves bien, es muy difícil, ¿no?, en una línea sí, pero en un proyecto no es tan fácil insertar alumnos* (B, 2, 5, 26).

*Josué: Bueno, yo creo que la propia experiencia en el proceso de formación de investigadores va marcando en cada uno de los formadores de investigadores digamos, ciertas pautas o ciertos criterios para esta formación. Y yo creo que esto varía, dependiendo también de las perspectivas de investigación, por ejemplo, me parece que en el caso del trabajo con perspectiva etnográfica, uno aprende que una de las cuestiones fundamentales de las que depende la terminación o la realización de las tesis es de la calidad del trabajo empírico, del trabajo en el campo. Entonces un aprendizaje que a uno le queda es que uno tiene que acompañar a los estudiantes, sobre todo al inicio del trabajo de campo, por ejemplo, revisando sus primeros registros...* (B, 4, 7, 1).

*Aurora: Pero en realidad en el trabajo uno va aprendiendo cómo dirigir la tesis, igual que vas aprendiendo a investigar, ¿no? Lo que sí creo es que si una persona no hace investigación, no ha hecho investigación, digamos en serio, publicada, de que cumpla todos los cánones académicos para llamarse una investigación, creo que difícilmente puede dirigir un trabajo de tesis, ya que esa experiencia es la que te lo permite* (B, 5, 10, 1).

*Blanca: No hay duda que hay un sesgo fuerte en los últimos cuatro años de mi trabajo profesional hacia el lado del trabajo con los alumnos, que hay que corregirlo, porque por el tipo de programa que pedimos de maestría y de doctorado, si uno no se cuida se puede absorber ciento veinte por ciento, es impresionante; entonces sí, últimamente hay un sesgo fuerte hacia el trabajo con los alumnos que estoy tratando de corregir un poquito; y no se trata de tomar menos alumnos, se trata de operacionalizar y hacer más efectivo el tiempo, administrar el tiempo mejor, digamos, porque sí, no he podido dedicar tiempo a trabajos, de desarrollar proyectos en estos cuatro años, digamos, entonces sí, siempre es un reto balancear eso de formación, sí tiene mucho que ver, obviamente, con producir y desarrollarse como investigador propio* (B, 9, 6, 17).

*Afirmación como investigadores independientes.* Decirse a sí mismos que hay competencia profesional suficiente para el oficio científico, que se saben algunos secretos fundamentales de este quehacer y que con tales bases se pueden realizar pro-

ducciones propias y autónomas es otra de las circunstancias que los investigadores de la comunidad B, al igual que los de la A, encuentran necesarias en sus procesos de autoformación.

Así pues, los investigadores se reconocen como emancipados al considerar que tienen una amplia capacidad profesional adquirida y actúan convencidos de que pueden competir en los juegos profesionales del oficio; a la vez, estas significaciones son fortalecidas cuando otros les reconocen sus avances laborales, los dejan moverse en el campo y les celebran sus producciones.

De esta manera, los académicos toman conciencia de su capacidad cuando son reconocidos por sus colegas; a este respecto, Taylor (en Popkewitz *et al.*, 2003) señala que el sujeto se define a sí mismo por su actividad constructiva y es en su relación con los otros que adquiere conciencia de la capacidad propia, por lo que, en esas relaciones, un individuo alcanza a comprender cómo es afectado por sí mismo.

*Angélica:* Entonces, de estas investigaciones, ¿cómo publicas?, pues te invitan, o a veces tú mandas a las revistas internacionales, mandas tus escritos y esperas los dictámenes, generalmente es muy doloroso porque uno siente que escribió lo más perfecto del mundo y te llegan unos dictámenes horribles y entonces tienes que aprender a escribir para cada revista, a ser humilde y recibir las críticas, ¿no? y entonces, bueno, ése es otro aprendizaje importante del investigador, esa humildad. Cuando sales del doctorado crees que eres el non plus ultra de la creación y se te olvida que el proceso de aprendizaje es permanente, nunca se acaba de aprender, entonces, esta, esa parte de las publicaciones es un aprendizaje (B, 3, 5, 21).

*Amparo:* He participado en muchos comités editoriales y en consejos de redacción; comencé esto con Foro Universitario en los años ochenta y continué, me acaban de nombrar Directora (en una revista de educación). Y creo que muchos de estos logros en el ámbito editorial se deben no tanto a mi prestigio académico, que tampoco tengo mucho, pero sí al reconocimiento por parte de mis pares de que soy una persona que cuidó sus textos y los protejo (B, 7, 2, 16).

*Ivonne:* Digamos, los que hacemos investigación educativa no somos muchos, entonces no son círculos tampoco tan difíciles de penetrar y, entonces, después se abren los espacios que a uno, después le cambian un poco sus posibilidades de publicación, o sea, entrar en consejos editoriales y después quizá las actividades internacionales. Yo me acuerdo hace veinte años, quince años, yo me manejaba esencialmente a nivel nacional, el proceso mío de proyección hacia fuera son diez años hacia atrás, ¿no?, creo que eso depende también del grado de maduración de las ideas de cada uno (B, 8, 7, 19).

*Inversiones en la autoformación, de alegrías, miedos e incertidumbres.* La consolidación de las trayectorias de los investigadores llama la atención hacia sus logros actuales, hacia las decisiones consistentes, bien hechas y hacia las planeaciones trazadas como rutas seguras y firmes en la autoformación profesional; pero en el interior de estas carreras de logros importantes también están las circunstancias azarosas, los trayectos largos para la espera de un lugar en el oficio, los eventos que les dieron esperanzas para seguir tratando de concursar para ser investigadores.

Además, la elección misma de la profesión en la que ahora se ubican constituyó parte de estas incertidumbres, de las situaciones que surgieron de las desventajas laborales que se vivieron y de los miedos de enfrentarse con un campo laboral que parecía cerrado, poco accesible y complejo.

Aunque también son significativas las inversiones que, pese a las diversas dudas e incertidumbres, trajeron respuestas profesionales acordes con las expectativas de los investigadores y que incluso les dieron mejores resultados que los que habrían obtenido si se quedaban en espacios laborales más seguros y menos azarosos. Así pues, y de acuerdo con Daft (1989), los investigadores pudieron interpretar y usar las normas y valores de la comunidad B para insertarse y permanecer en el oficio científico.

*Guillermo:* Me volvió loco, fue así, *puta* es que, perdona por mi lenguaje, soy bien mal hablado, ¡esto es una *chingonería*, esto es *poca madre!*, *justamente lo que quiero estudiar*, entonces me clavé con todo ese rollo, ¿no?, y empecé a indagar, indagar y dije, entonces estoy equivocado, *por tercera vez estoy equivocado*, yo tendría que estar estudiando historia o antropología; entonces empecé a indagar y a buscar y a buscar y me encontré con que había una carrera que se llamaba sociología, que prometía precisamente un análisis de todos estos aspectos, y así fue que decidí, por tercera ocasión, decidí cambiar de carrera, ¿no?, *y yo celebro porque, porque hay inquietud ya intelectual* (B, 1, 2, 18).

*Guillermo:* Tiene usted que cobrar un premio, ¿cobrar?, entonces ya fui a ver qué onda y, primero era, esto que te digo era un premio juvenil de periodismo *y ahí es cuando me di cuenta de que tenía posibilidades*, y creo que un año después entré a este otro certamen que sí ya es el fuerte, nacional de periodismo y también gané, ¿no?, *fue algo que me impactó*. Entonces fue una época, entre el 96 al 98, 99, *fue una época muy intensa de productividad y de discusión intelectual, de crecimiento académico muy fuerte, muy, muy fuerte* (B, 1, 4, 21).

*Cristóbal:* *Yo buscaba una inserción laboral*, yo trabajaba con un grupo que hacía educación popular, pero *no me ofrecieron trabajo después de terminar con ese grupo*, como había cambio de sexenio, no me podían emplear, entonces me consiguie-

ron trabajo aquí en la maestría de (la comunidad B); como una de las actividades que tienes que hacer como profesor es investigar, entonces *empecé a investigar sobre educación tecnológica agropecuaria, pero no era muy clara mi vida de ser investigador, ni mucho menos* (B, 2, 1, 10).

*Josué*: Desde luego, *lo que más ha influido* como, este, ha sido como la perspectiva de la investigación, ¿no?, *el haber hecho etnografía lo marca a uno como investigador en cierto sentido*. Y por otra parte, creo también la secundaria, ¿no?, cuando yo decidí hacer investigación en secundaria, *hubo dos circunstancias que me llevaron para allá; una, tenía hijos en secundaria, y la segunda era que era un campo totalmente abandonado* por la investigación educativa, prácticamente no había nadie que estuviera haciendo investigaciones sobre secundarias (B, 4, 7, 10).

*Aurora*: Entonces, este, pues ésa ha sido en pocas palabras la experiencia y te decía, cuando uno la ve hacia atrás ves que algunas cosas *fueron medio azarosas*; porque yo viví toda mi vida en (otra ciudad) y estas dos experiencias ya profesionales en educación especial y en trabajo con maestros pues fueron allá, en (ese) estado yo me fui para allá en los setenta, a principios de los setenta, duré seis, siete años y regresé (aquí), *pero por razones que no estaban en mi voluntad tuve que irme y tuve que regresar*, entonces no hay una, a veces creo que las personas, pensando en tu tema, que las personas, eh, ven las carreras profesionales *como algo muy planeado, muy organizado, ¿no?, pero no hay tal, ¿no?* (B, 5, 3, 9).

*Formación en la misma comunidad en la que trabajan*. En el sentido de lo que se argumentó en la parte de las nociones de interacción de la comunidad B, la existencia de un fuerte capital cultural en ese contexto se convirtió en una fuente de atracción para quienes querían ser investigadores, por lo que en la búsqueda personal para interpretar el oficio científico, llegaron investigadores como asistentes, como estudiantes de maestría o que fueron contratados para trabajar en ese programa; de ese modo se les abrieron las puertas a aprendizajes sustanciales sobre los cómo de la profesión.

Este fenómeno, que se dio con más fuerza en la comunidad A, en la B permitió que se contextualizaran temas, argumentos, teorías y metodologías de la investigación; por esa razón, desde los inicios de la agrupación, la investigación cualitativa, la etnografía, la vida cotidiana en las aulas y los estudios socio-antropológicos son parte de los saberes del oficio.

*Cristóbal*: No, es que, mucho tiene que ver que en Alemania, por ejemplo, el doctorado es muy laxo, a fin de cuentas, es mucho trabajo en solitario, con una asesoría muy lejana pongamos, muy de vez en cuando con el director de tesis,

entonces el trabajo fundamentalmente *fue uno solo encontrarse*, casi el objeto de estudio, surgió tal tema de los libros de texto, la metodología, de cómo trabajarlo, entonces, todo uno, *como casi construir solo, entonces en esa construcción sola me formé en buena parte y*, del otro, sí importante, fue luego, bueno, había tomado allá también algunos cursos de sociología, de investigación sociológica, tipo encuestas, *pero fue importante entonces encontrarme aquí (en la comunidad) con la corriente etnográfica que empezaban a construir Laura y su grupo* (B, 1, 1, 19).

Josué: Bueno, me parece que la maestría de (la comunidad B) es *un espacio privilegiado para aprender a hacer investigación...* (B, 4, 2, 3) Entonces me parece que la formación en investigación en la maestría de (la comunidad B) *fue determinante en mi formación como investigador* (B,4,2,9).

Aurora: Y yo creo, *aquí* en (la comunidad B) *encontrar colegas de mayor experiencia que me orientaron inicialmente*, que me recibieron digamos, ¿no?, como integrante de, de un equipo, pues eso fue básico también, ¿no?, porque no sólo es la maestría, la que yo hice, sino el *estar metida en un grupo de investigación*, este, *aprendiendo*, ¿no?, y a partir de ahí, este, pues fui desarrollando mi propia línea de trabajo que es el estudios de procesos relacionados con la docencia cotidiana en educación básica y la formación de maestros asociada a este campo (B, 5, 3, 1).

*Aprender haciendo y buscar los recursos para formarse.* Un espacio de significado más en los caminos de autoformación de los investigadores se cierne sobre los aprendizajes fuera de los marcos escolarizados, en conexión con las experiencias que van integrando los sellos personales de producción, difusión de conocimiento y formación; y en estas prácticas tanto las vivencias favorables como las que no lo son propician importantes entendimientos de los manejos profesionales de este oficio.

Por las circunstancias personales que experimenta cada investigador, la búsqueda de sentidos concretos para hacer investigación puede ser muy diversa y pluralmente interpretada. A este respecto, Holbrook *et al.* (2004) mencionan que al observar los juicios que emiten los investigadores sobre diversos productos de investigación, se aprecia que cada sujeto tiene posturas diferentes a las de los demás para emitir sus valoraciones.

Angélica: Mire, yo desde que hice la licenciatura, como hice tesis, hice una pequeña investigación teórica, *entonces mi primer acercamiento a la investigación fue así, fue muy personal, fue muy autodidacta*, y ya cuando vine aquí a trabajar con Rebe, *yo creo que lo que más me formó, pues fue participar en investigación*, o sea, *participar en investigación fue lo más fuerte en mi formación* (B, 3, 1, 13).

*Liliana:* Haber trabajado en *diferentes universidades*, si bien el trabajo en las universidades ha sido básicamente de docencia, *permite el acercamiento con los alumnos para conocer mejor las trayectorias; entonces yo creo que un factor muy, muy importante es el trabajo de docencia en diferentes universidades*, aquí en la ciudad (en otras ciudades), en diferentes universidades, básicamente en las universidades públicas a nivel de *maestría y doctorado* (B, 6, 1, 4).

*Ivonne:* Entonces, obviamente, *me hice de relaciones, primero con los exrectores de la universidad michoacana*, aquí en México con gente que había trabajado cuestiones educativas y a los dos tres años *hice una propuesta de trabajo en educación superior también del Colegio mexiquense*, que era uno de los colegios de provincia y que se acababa de crear; estaban ellos creando un Centro de Estudios Sociales y *me invitaron a participar ahí con el proyecto que quisiera*, entonces estuve trabajando sobre políticas públicas y educación superior *que, de hecho, es la línea que yo tengo todavía, hasta ahora* (B, 8, 1, 11).

*Blanca:* Desde el principio ha sido muy evidente para mí que eso de los oficios, que de la *mejor manera aprenderlos es haciéndolos, cometiendo errores*, analizando los pasos anteriores y tratando de prever los pasos que siguen y todo eso, siempre desde el principio ha sido el marco de la investigación cualitativa, interpretativa y con una perspectiva tanto teórica como metodológica de la antropología o de la sociología, *porque en la licenciatura estudié sociología*. Entonces esos dos son primordiales, *la experiencia misma* y otra cosa que el proceso de investigación es muy variado y no hay fórmula, sí hay cosas que hay que tomar en cuenta pero se aprende haciéndolo y eso no implica que hay mucho rigor (B, 9, 1, 13).

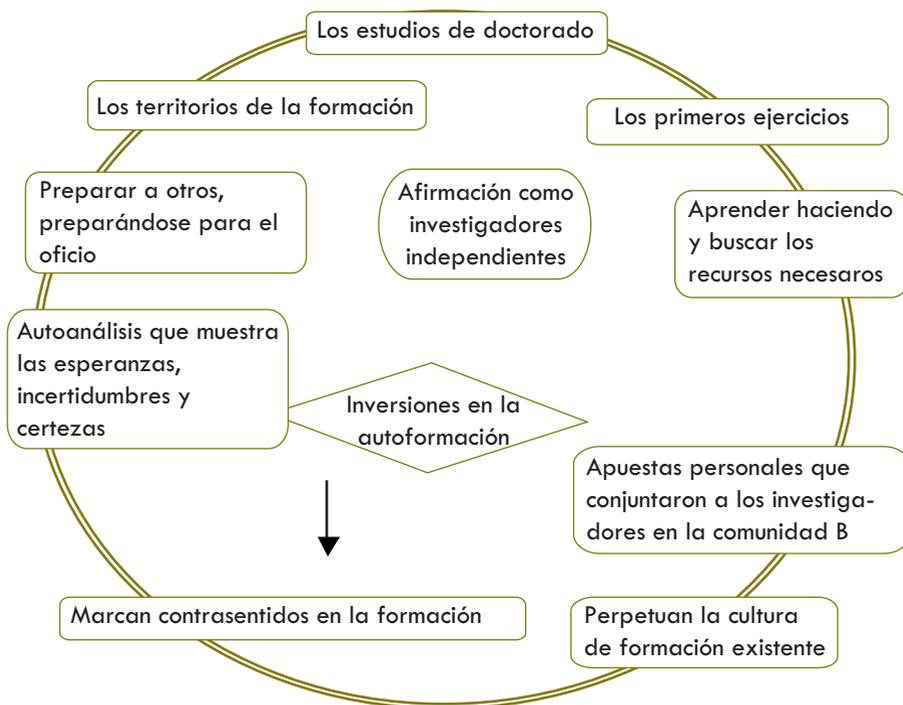
*Guillermo:* Entonces, también *implicó una serie de aprendizajes muy fuertes, ¿no?*, hubo quien, por ejemplo, en un artículo que envié a (una revista), envié el artículo y recibí una carta por correo electrónico, *¿no?*, era Ramón, era el director (del área), entonces decía, me escribe pero así, violento, nombre, *cabrón*, recibí este artículo para dictamen, supongo que es tuyo *güey*, porque tiene todo tú, te pregunto dos cosas, *¿por qué no me incluiste como coautor?* y *¿quiénes son los coautores que participan en éste?*, porque el dictamen que voy a emitir no va a ser favorable; por el hecho de no haberlo invitado, *¿no?* (B, 1, 11, 4).

*Guillermo:* Este, llegué y le planteé la bronca y le dije, está esta bronca y este *güey* está imponiendo, es un rollo muy violento, *¿no?*, y me dijo, no (Guillermo), tranquilo, no lo tomes así, eres muy negativo, *esto no está pasando así*, es que estas revistas *ya son revistas muy modernas en donde el dictamen ya no es a*

*doble ciego*, ya es un dictamen abierto y entonces estas revistas seguramente ya tienen la tradición de Francia, de Holanda, de Italia, en donde ya es el dictamen abierto, entonces pues no, al contrario, *establece un diálogo con él, dile que lo invitas a que participe* y que por lo tanto te lo cambien y que él ya forme parte de coautores, eso es lo mejor que puedes hacer. Y mira, desde el punto de vista político oscuro, desde esa tradición oscura y siniestra, yo creo que hubiera sido muy bueno (B, 1, 12, 8).

Con base en lo que se ha referido en estas páginas sobre los espacios de significado, en el siguiente esquema se hace una síntesis en la que se pueden apreciar las tendencias que constituyen las interpretaciones del oficio en la comunidad B.

*Esquema 34*  
*Los espacios de significado para la autoformación en la comunidad B*





## VIII

### CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación muestran que la formación de investigadores es un fenómeno que trastoca tanto intereses privados, profesionales y colectivos, como los propósitos que se gestan en las instituciones, las comunidades y las redes de académicos, puesto que a la vez que desde estas instancias se desarrollan aprendizajes sobre el oficio científico, también se involucran disposiciones para referir lo que es viable y accesible en este quehacer.

Además, la manera en que se vincula la formación de investigadores con procesos culturales y con las acciones y nociones de los sujetos permite reconocer que los significados asociados a la profesión recobran mayor sentido cuando se consideran contextos laborales como espacios de aprendizaje y se atienden perspectivas de los investigadores sobre lo que esperan, lo que han conseguido y cómo se posicionan en el oficio.

Así pues, el presente capítulo se estructura con base en cinco vertientes argumentativas, a saber: los insumos usados para la investigación; una síntesis de los hallazgos particulares de la investigación; la caracterización de las culturas de formación de investigadores, los saberes incorporados sobre el estudio del fenómeno y las experiencias ocurridas en quien escribe mientras se desarrolló esta investigación.

#### *En qué consistió la investigación*

Una cultura de formación de investigadores está integrada por actores y contextos que develan posiciones individuales y colectivas de aprendizaje y de producción y difusión de conocimiento; también se constituye por la aceptación de ciertas acciones y nociones referidas al oficio y por el rechazo o negación de otras circunstancias que quedan fuera de las convenciones acostumbradas en una comunidad, puesto que irían en detrimento de la experiencia estructurada en los espacios de significado.

Bajo tales fundamentos se organizó la propuesta analítica de esta investigación, en la cual además se incorporaron los saberes, las relaciones y expectativas de los

investigadores para revelar cómo se formaron y qué estrategias fueron incorporando para preparar a otros a lo largo de su trayectoria profesional. En ese sentido, la propuesta de estudio corresponde con los propósitos asumidos, qué se aprende y cómo en una cultura de formación de investigadores.

Asimismo, los ejes de la construcción de esta investigación se sitúan a partir de la subjetividad de los actores, qué opinan, qué les molesta, qué creen que han logrado, cómo lo han hecho y qué esperan del oficio; por esa razón, a través de tales aspectos se hace un acercamiento al pasado, al presente y a las líneas de futuro que los orientan, a la vez que se revelan sus mitos, esperanzas y vivencias cotidianas al ser investigadores.

De esta manera, y con base en los objetivos referidos, se realizó un acercamiento metodológico a través del estudio de casos, ya que cada comunidad fue vista como un espacio contextual, histórico y cultural distinto a otro, por lo que se trabajó con dos agrupaciones en las que se identificaron dichas posiciones. A la par de estas posturas de conocimiento sobre el oficio, se añadió la subjetividad de quien escribe, la cual revela también las nociones propias y aprendidas de las culturas de formación de investigadores.

Así pues, con la pretensión de narrar condiciones sobre los aprendizajes de los investigadores, se hizo un análisis para ubicar qué comunidades existen en el país, dónde se ubican y cuáles son sus tradiciones formativas; de este modo, se eligieron dos agrupaciones en las que *hay oficio*, que hay tradiciones de trabajo de más de treinta años y en las que hay académicos con trayectorias reconocidas, en las que su hacer incluye la triada estructural de la investigación, esto es, formación, producción y difusión de conocimiento.

Igualmente, y para darle coherencia a la idea de que cada sujeto tiene una postura individual y una compartida sobre el oficio científico, se hicieron entrevistas personales en las que se plantearon líneas generales de discusión y se dejó al académico que fuera orientando su discurso hacia lo que le resulta importante revelar sobre su auto-constitución profesional, lo que se podría señalar como un autoanálisis solicitado y parcialmente dirigido; en consecuencia, las historias relatadas sobre cada comunidad tienen sus variaciones, puesto que lo que es relevante en un contexto y para unos sujetos, para otros ni siquiera es necesario que se mencione.

Como parte de este acercamiento también se solicitaron los datos curriculares a los investigadores, se incorporó información sobre las normas oficiales para la profesión, datos históricos sobre el contexto comunitario e institucional y se llevó un diario de campo para hacer anotaciones sobre las impresiones de quien escribe en ambas comunidades, así como sobre la información que los investigadores revelaron fuera de las discusiones grabadas en las entrevistas.

Las negociaciones para estos acercamientos se realizaron con cada investigador y se evitaron las vías institucionales, de manera que a través de esta estrategia se

manifestara el respeto por las voces de los involucrados y que, más allá de que fueran considerados como los sujetos de estudio, también se propiciara un diálogo en el que se abrieran posibilidades para que opinaran sobre lo que se podría publicar o no de sus datos particulares y acerca de las dudas que iban surgiendo al trabajar con la información proporcionada.

En esta misma noción acerca de que lo que se constituye en la profesión tiene bases individuales y colectivas, se procedió bajo la premisa de que habría que atender las colaboraciones, los desempeños personales y los contextos en los que se dan tales participaciones; por esto, los ejes de discusión parten de que los académicos están en sus comunidades a la vez que actúan por su cuenta y con relación a redes intelectuales que rebasan las fronteras contractuales de su institución.

A partir de las condiciones argumentadas, las estructuras analíticas de esta investigación se ciñen sobre una narración que considera aspectos como: la ubicación de los sujetos, su formación y su competencia profesional; los contextos en los que laboran y a los que se orientan en el oficio; las disposiciones oficiales que estimulan o desincentivan acciones y posiciones de este quehacer, según resulte conveniente; las nociones intelectuales de los investigadores para contemplar con quiénes se vinculan y en qué contextos; y, por último, la constitución de los espacios de significado que han elegido los académicos para autoformarse.

### *Los hallazgos principales*

Las acciones de los académicos de cada comunidad con el tiempo se transforman en mitos, leyendas y en las verdades circulantes en cada espacio contextual; por lo tanto, las certezas, las dudas y las expectativas de estos profesionales están relacionadas con las historias que se han desarrollado en estos espacios y, al mismo tiempo, se integran con las posiciones que los hacen diferenciarse de sus pares en la misma institución.

En consecuencia con lo anterior, cada comunidad tiene sus propios mandatos de control del oficio, sus ejercicios colectivos de aprendizaje, ciertas significaciones asociadas a las decisiones de formación y a las nociones intelectuales que los vinculan y los distinguen de otras agrupaciones.

*En la comunidad A.* La cultura de formación de investigadores que se desarrolló en la comunidad A se fundamenta en la organización histórico-contextual para producir conocimiento y para preparar a egresados de licenciatura como profesionistas de este campo laboral; por tanto, entre las estrategias para estos propósitos se encuentran la creación de una hemeroteca que dio bases a los miembros para estar informados sobre cómo se hace ciencia; al mismo tiempo se abrieron programas de licenciatura, maestría y doctorado y se organizaron seminarios para discutir los proyectos de alumnos y profesores.

En contraste con las inversiones intelectuales en ese contexto, hay huellas pasadas y actuales que develan que al oficio le hace falta espacio, por lo que los interesados señalan que la inversión institucional en la materia es escasa y que hasta ahora ha sido insuficiente para fortalecer la cultura de formación de investigadores.

Igual de relevante ha sido, para estos ejercicios de aprendizaje en la comunidad A, que académicos con sólidos capitales culturales expandan sus acciones a otros contextos, puesto que con estos movimientos desarrollaron nociones de interacción que fortalecen los vínculos profesionales de los investigadores y que enriquecen los significados que se atribuyen al oficio.

Además, estos movimientos contextuales desordenan las jerarquías profesionales de la agrupación, hacen que los que se quedan cuestionen su propia capacidad y les exigen una nueva organización para establecer sus dominios de competencia individual y colectiva.

Al mismo tiempo, la migración de algunos académicos a otros contextos disminuye las inversiones intelectuales que se han realizado en la comunidad, ya que las acciones de formación, producción y difusión de conocimiento tienen menos actores pero iguales exigencias, las cuales son repartidas entre los que se quedan y que siguen trabajando para continuar con las tradiciones que sostienen la cultura referida.

Esta reorganización de jerarquías impele a algunos de los investigadores de la comunidad A para que aprendan nuevas estrategias de concurso en el oficio y muevan los capitales individuales y colectivos hacia el reconocimiento institucional y nacional que los ha distinguido; sin embargo, antes como ahora cuentan las diferencias en la preparación para el oficio de los investigadores, la dedicación institucional a importantes cargas de docencia y la tendencia a privilegiar otras funciones por encima de la investigación.

De igual manera se observa que, en la comunidad A, la legitimidad de los actos en el oficio está ceñida a la atención de las calificaciones que emite el CONACyT, la SEP –a través del PROMEP– y las normas de la institución; aunque también resultan importantes las costumbres colectivas para la distribución de tareas con base en la capacidad académica mostrada; en ese sentido, las cotizaciones individuales en esta profesión marcan perfiles e intereses diversos, ya que mientras unos investigadores están dispuestos a seguir concursando en el oficio y a mantenerse actualizados para cumplir las normas correspondientes, otros se dicen menos atentos a las luchas que se dan desde su agrupación para tener un lugar oficial en esta profesión.

Probablemente estos roces profesionales se dan a partir de las relaciones de formación que se han dado en la comunidad, puesto que académicos con experiencia fungieron como profesores de los que llegaron más tarde a ese espacio contextual y eso trajo como consecuencia que las relaciones para el aprendizaje se deshicieran para emprender otras como compañeros y asociados en el oficio.

Además, en contraste con las discusiones por las definiciones profesionales en el oficio, estos ejercicios para desarrollar la investigación en la agrupación constituyeron los principales elementos fundacionales para proponer, impulsar y mantener la cultura de formación que ahora se observa en esa comunidad.

Un papel trascendental para la formación de investigadores en la agrupación también lo desempeñan las nociones de interacción y de movimientos contextuales, puesto que conforman un amplio y plural conocimiento sobre el oficio; de este modo, mientras hay investigadores que se mueven hacia la especialización, otros se relacionan con la vertiente de la administración y la política educativa y unos más con los miembros del campo; aunque la perspectiva más frecuente de las nociones de interacciones es la orientada a la administración y la política educativa y, a través de ésta, se han hecho importantes transferencias de aprendizaje entre los miembros de la agrupación.

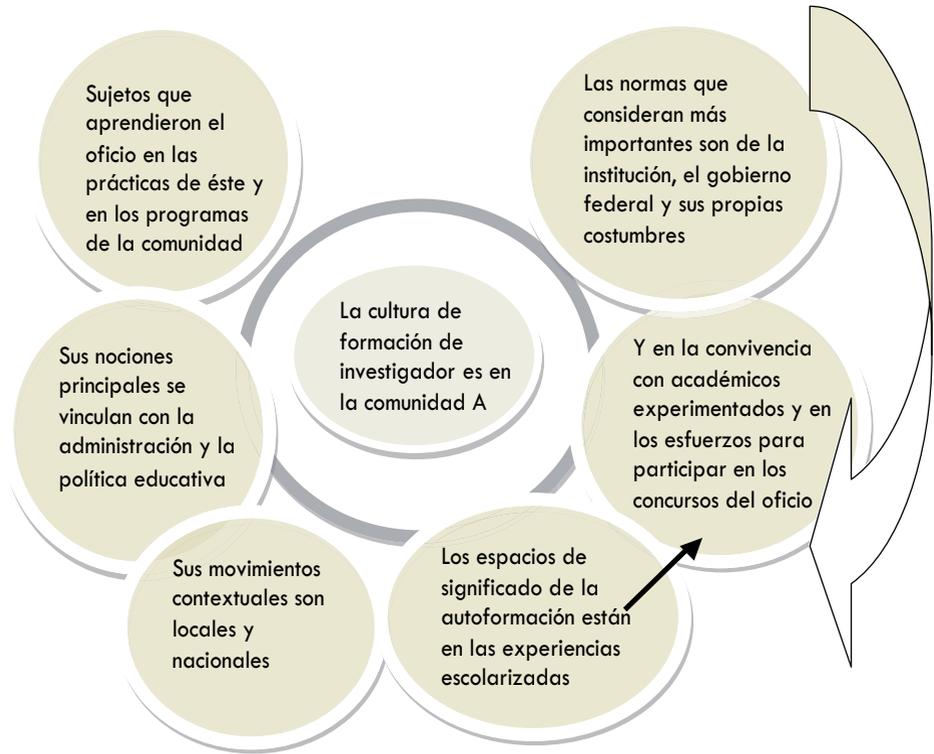
Igualmente, hay una vinculación mayor con los *movimientos contextuales* locales y nacionales, ámbitos en los que los académicos tienen más relaciones profesionales, en los que movilizan sus producciones investigativas y de los que provienen los sujetos de la formación en esta comunidad.

Las comprensiones sobre la cultura en cuestión se fundan también en el acercamiento a los espacios de significado de la autoformación; en este caso, las desmitificaciones de la profesión se ciernen en tres circunstancias principales; en primer lugar, los sujetos tuvieron experiencias nodales para prepararse en el oficio científico a través de los estudios de licenciatura y doctorado.

En segundo lugar, los investigadores de la comunidad A tuvieron oportunidades fundamentales de aprendizaje al ser miembros de una agrupación en la que se establecieron relaciones de trabajo cotidianas por medio de las que se podían apreciar los dilemas prácticos de este quehacer; y, en tercer lugar, tanto las intenciones de formar a otros como las que guían la atención a los concursos de la investigación dieron razones para explicarse mejor qué cuenta a la hora de sumar lo que es más importante para hacerse presente en el oficio.

De esta manera, la comunidad A tiene una cultura de formación de investigadores que se desarrolla con base en la organización contextual para dar vida a la investigación de la educación en la institución, a través de las disposiciones que tanto las costumbres cotidianas como las de la institución y el gobierno federal han propuesto para dar cauce a esta profesión; además, esta cultura se constituye por las nociones de interacción orientadas principalmente a la administración y a la política educativa; finalmente, la cultura comprende las inversiones profesionales en la formación escolarizada, las relaciones con investigadores de amplia experiencia y las intenciones de concursar en los juegos laborales de este quehacer. Esta visión de conjunto se sintetiza en el esquema 35.

### Esquema 35



*En la comunidad B.* Esta agrupación se constituye por investigadores que se reconocen como actores de un espacio contextual privilegiado, en el que se puede ser investigador antes que docente o administrativo y que pertenecen a un organismo que tiene normas claras para desarrollar su labor.

En este ámbito se encuentra que el legado fundacional más importante es el capital académico de los investigadores contratados, ya que a través de éste se da origen a procesos del oficio que serían calificados como sobresalientes en el plano nacional; además, esta costumbre de contratación no se perdió con el tiempo, ya que quienes ingresaron después de la fundación de la comunidad también serían aceptados por su experiencia y formación.

Igualmente, una fuente de acceso a la comunidad B ha sido la participación en investigaciones con académicos de gran experiencia, lo que ha posibilitado las transferencias de conocimiento entre sujetos, así como la circulación de convenciones oficializadas mediante las costumbres desarrolladas durante las más de tres dé-

cadadas que tiene la agrupación; por lo tanto, la formación de los investigadores constituye el legado fundacional más significativo para el oficio en esa agrupación.

Las disposiciones oficiales que otorgan más señales sobre lo que legitima los actos de la investigación en este ámbito son las del CONACyT, las del organismo contratante y las de la comunidad; es por medio de éstas que los académicos encuentran indicaciones valiosas sobre los modos en que es necesario organizar sus actividades, distribuir su tiempo y concursar para ser incluidos en las listas que dan reconocimiento y estímulos a los que cumplen con las normas estructuradas al respecto.

Para estos investigadores tampoco es extraña la saturación de trabajo que suele vivirse en las instituciones de educación superior y, aunque en este caso se produce por la dedicación a actividades del oficio, también es motivo de angustia y cansancio porque modifica la manera en que se ha venido trabajando en la comunidad durante décadas.

Sin embargo, es común que los investigadores consideren que son reconocidos, estimulados y promovidos favorablemente en el organismo en el que trabajan, por lo que las relaciones con la institución a través de las disposiciones oficiales de este quehacer son vistas como positivas para su desempeño.

En contraste con las opiniones positivas sobre las normas de la institución para el oficio, las del CONACyT tienen una aceptación menos favorable porque sus evaluaciones se centran en el conteo de los resultados y esto impacta en las prisas con las que hay que graduar alumnos de maestría y doctorado y en la dedicación más apresurada a los procesos de investigación.

Además, las ventajas de recibir estímulos económicos a través de concursos como el del SNI son limitadas, puesto que se entregan a quienes cumplen con ciertas condiciones y en cierto periodo; por desgracia, no son parte de los sueldos base de los investigadores, sobre los cuales se tasan los montos que recibirán una vez que se retiran de su institución; esto es una situación que se comparte con el resto de los trabajadores del país y de diversas profesiones y, por lo tanto, no es una preocupación menor sobre lo que les espera después de su vida laboral.

De igual modo, se encontró que las nociones de interacciones que son más comunes en la comunidad B son las de especialistas y las orientadas a los miembros del campo; las primeras son el medio más usual para colaborar con pares académicos y para organizar sus líneas de investigación, las cuales representan inversiones intelectuales que se desarrollan comúnmente durante toda la trayectoria y por supuesto les reditúan en gran prestigio profesional.

Las nociones de interacciones orientadas a los miembros del campo se aprecian a través de las relaciones que se propician para los procesos de formación en posgrado, las cuales representan el eje central del trabajo colectivo y conforman una de las apuestas institucionales y comunitarias más importantes.

A partir de estas nociones de las interacciones, las que se refieren a los movimientos contextuales se desarrollan con mayor fuerza en el interior de la agrupación y hacia otros países, ya que son los espacios en los que los investigadores se relacionan con sus alumnos y con pares académicos, respectivamente.

Además, como parte de la cultura de formación que se constituyó en la comunidad, también se encontró que los espacios de significado más relevantes para la autoformación marcan contrasentidos en sus trayectorias profesionales, principalmente porque por una parte revelan que diversas situaciones azarosas, improvisadas e inciertas los acercaron y mantuvieron en el oficio, dada la precariedad laboral con la que empezaron sus acciones en este quehacer.

Por otra parte, se percibe que a través de sus acciones y esperanzas, los académicos fueron propiciando un contexto en el que la formación de investigadores es una de las tareas más consolidadas y esto tiene como base el arraigo en el oficio de los miembros de la comunidad B; estos rasgos también se aprecian en la afinidad de significados respecto a los estudios de doctorado, en los esfuerzos por desarrollar la emancipación intelectual y en el desarrollo de proyectos conjuntos entre académicos.

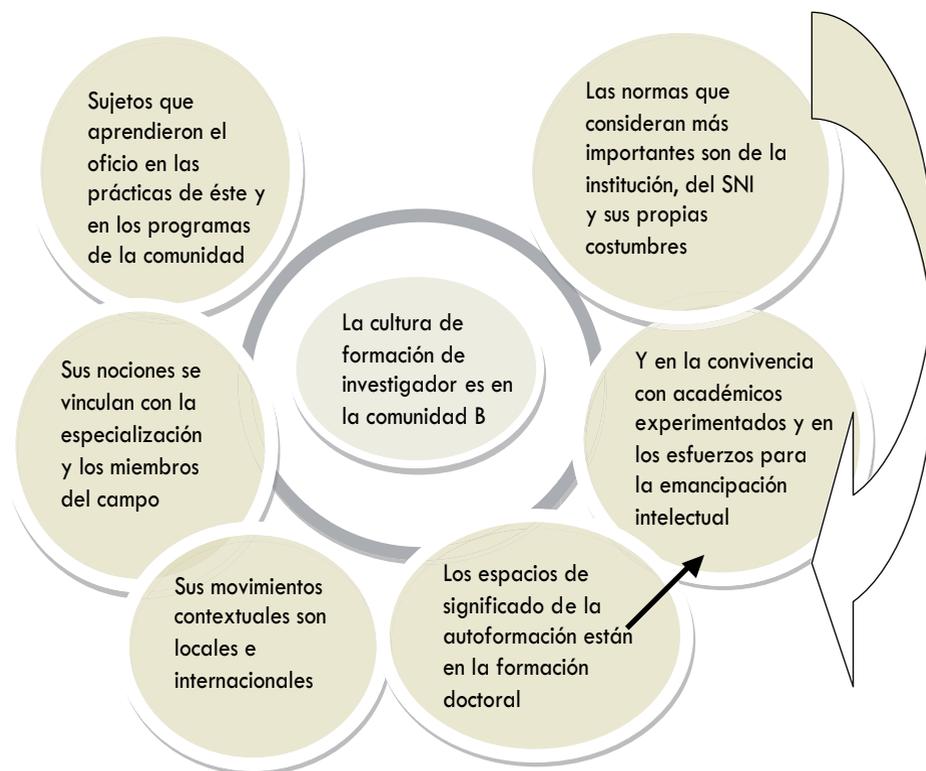
En suma, la comunidad B tiene una cultura de formación de investigadores que se sustenta en circunstancias como la capacidad académica de sus sujetos, así como en un fuerte impulso institucional y comunitario para la investigación y para la preparación de especialistas en este campo profesional; además, se funda en las nociones de interacción orientadas a la especialización y a los miembros del campo, así como en las nociones contextuales internacionales y en el interior de la agrupación; en consecuencia con estas posturas profesionales, los investigadores apostaron por ejercicios de autoformación que se diseñaron en las propias prácticas del oficio, en estudios de doctorado y en ejercicios para demostrar la independencia intelectual. Estos rasgos de la cultura de formación en la comunidad B se sintetizan en el esquema 36.

### *Qué es una cultura de formación de investigadores*

Una vez que se realizó el acercamiento a cada comunidad y sus respectivas culturas, es necesario desprender este concepto de los ámbitos analizados y enunciar lo que se entiende por cultura de formación de investigadores, cuáles son sus componentes, cuáles sus límites interpretativos y bajo qué condiciones se dio cabida a esta construcción.

En primera instancia, al afirmar la existencia de una perspectiva analítica como la propuesta, se destina su construcción a las condiciones que hacen profesionalmente a los sujetos, que anudan sus diferencias intelectuales, contextuales e históricas y que sólo pueden ser sostenidas mediante su particularización.

### Esquema 36



Por lo tanto, una cultura de formación de investigadores caracteriza unos sujetos que están situados en un espacio y que son relacionados con ciertas cualidades que revelan tanto su oficio como los aprendizajes de antes, los de ahora y las metas que esperan cumplir.

En segundo término, lo que constituye este objeto no es todo lo que está ubicado en estos espacios contextuales; específicamente se trata de trabajar con sujetos que pueden develar rasgos nodales sobre el oficio, de ubicar ámbitos donde la investigación tiene ciertas huellas para hablar de tradiciones y de relacionar estas condiciones con las que se desenvuelven desde los concursos y las normas de la profesión.

Una vez que se han ubicado las comunidades, y para avanzar sobre la caracterización de las circunstancias contextuales, el análisis se dirige con preguntas sobre quiénes están ahí ahora, cuándo llegaron, cómo empieza el trabajo de investigación en la comunidad, qué otros quehaceres se realizan y qué han invertido para constituir sus premisas y valores para la formación y la producción de conocimiento.

Como tercera condición de este análisis es preciso señalar que, dado que una cultura se trabaja como un caso, cada comunidad y sus rasgos propician diversos aspectos que revelan sus condiciones, por lo que dichos conjuntos son los que definen cómo se desarrolla la narración y desde qué argumentos y datos se funda.

Además, el protagonismo, la individualidad y los enlaces colectivos se dan en ese mismo sentido, puesto que mientras que en una cultura puede haber grandes nombres y hazañas, en otra no se recuerdan o no se quieren recordar los logros provistos por un sujeto y mejor se relatan como alcances comunitarios o incluso como institucionales; entonces, la narración toma estos matices, los cuales crean impresiones de colaboración, de empatía o, bien, de rechazo por los ejercicios profesionales y por ciertos protagonismos.

Incluso, dentro de una misma cultura y como parte de su diversidad, estos polos de reconocimiento del otro y de sí mismos perviven y se relacionan, puesto que hay quienes prefieren ser recordados por lo propio que por lo compartido o, bien, por lo hecho más allá de la comunidad que por lo realizado en su interior.

En consecuencia con lo anterior, esta entidad analítica no implica uniformar a los sujetos en un solo discurso y posición de aprendizaje; lo que se requiere es encontrar sus elementos comunes, sus acuerdos y las posibilidades de trabajo colectivo que han desarrollado; y como complemento también es preciso ubicar las diferencias al respecto, lo que los aleja, los hace singulares dentro de una colectividad y que refiere las aportaciones de cada persona a una tradición cultural.

Enraizada en estas precisiones analíticas se puede mencionar una cuarta condición, los niveles de variación en el interior de una cultura pueden ser atendidos a partir de la ubicación de sus particularidades y de reconocer las transiciones temporales, contextuales y de razonamiento de los investigadores, puesto que los límites de tal construcción radican en reconocer los movimientos en ese sentido y en encontrar las actualizaciones que modifican una entidad que retoma las condiciones que la caracterizan.

De esta manera, una cultura de formación de investigadores existe a partir de sus raíces, de lo que sucede ahora y de lo que en un futuro modificará sus cualidades; además, la clase de elementos sobre los que se basa este análisis permite ubicar esas variaciones y aprovecharlas para identificar los rasgos culturales predominantes en la formación de los investigadores.

La quinta condición que se tomó en cuenta para dar figura a tales culturas es considerar que los grandes protagonistas de los procesos de formación son los investigadores, los que definen a qué normas y regulaciones responden sus quehaceres y a cuáles les dan más peso y atención según sus intereses profesionales; en ese sentido, es preciso considerar que si bien existe un gran conjunto de mandatos oficiales para la investigación, no todos son atendidos por los sujetos ni tienen el mismo valor y consideración individual y grupal.

La exhibición de estas decisiones para autodefinirse a partir de las normas que se siguen en el oficio tiene un gran peso en una cultura de formación, pues permite observar movimientos profesionales que van desde la revaloración de las relaciones institucionales por el acuerdo con los requerimientos para la investigación, hasta su aprovechamiento para facilitarse el trabajo e incluso para adjudicarse mayor reconocimiento.

Esta última precisión lleva a la sexta circunstancia crucial de las culturas de formación de investigadores, ya que deja ver que si bien existe la autodefinición profesional, los alcances de tales decisiones se ciñen importantemente por las regulaciones que se crean tanto dentro de la comunidad como en la institución en que la trabajan e incluso en los organismos federales que promueven un tipo específico de personalidad profesional.

De este modo, las culturas de formación de investigadores conjuntan nociones, acciones y significados que se conforman tanto por los organismos como por los sujetos y, a la vez, son atendidos desde estas mismas dimensiones, puesto que en los discursos de los investigadores se incorporan dichas disposiciones como parte de su oficio, al punto de que definen las funciones designadas a esta personalidad profesional incluyéndolos.

La séptima condición para trabajar con las culturas es observar nociones sobre el oficio que develan los aprendizajes de la profesión; por ende, el trabajo al respecto implica que, tanto a través de los diálogos de los sujetos como de la documentación de sus acciones laborales, se busquen e identifiquen dichas orientaciones; en específico se ubican las cualidades de las interacciones profesionales, con quiénes y para quiénes se produce conocimiento y en qué contextos se dan tales movimientos, ya que a través de estas relaciones y posiciones intelectuales se tiene acceso a rasgos del conocimiento que fundamentan la creación intelectual y las determinaciones sobre lo que hay que saber para ejercer en este quehacer.

La octava condición constituyente de las culturas de formación de investigadores se trata de reconocer que la comprensión de este objeto es posible por la incorporación de los aprendizajes que se dan a lo largo de las trayectorias profesionales, e incluso más allá, por la atención a las vivencias personales de los actores, sus aciertos, sus descalabros y, en suma, a lo que le atribuyen sentido para prepararse y concursar laboralmente.

Entonces, esta posición descarta que sólo se estudien los aprendizajes en los programas de posgrado, ya que si bien ahí existe un consistente y amplio conocimiento sobre el oficio, también se reconoce que los saberes de los sujetos que resultan más significativos no siempre tienen lugar dentro de un programa; muestra de esto es que la difusión de conocimiento, que configura uno de los aprendizajes más arduos de la profesión, no existe como parte de la sistematización de principios en estos esquemas.

Una novena y última condición que es preciso referir es que desde esta mirada sobre el objeto es posible ver cómo unos académicos aprenden de otros y cómo, en esos procesos, cada comunidad tiene sus ritmos, sus intereses y sus juegos precisos; esto debido a que los propósitos comunitarios también promueven maneras específicas de entender el oficio y de realizarlo. De este modo, sobre estas nueve condiciones se basa la construcción analítica para el estudio de la formación de investigadores y de las culturas correspondientes.

### *Los saberes incorporados sobre el estudio de la formación de investigadores*

A partir de los hallazgos de esta investigación, los aportes al conocimiento sobre la formación de investigadores de la educación se ciernen sobre los siguientes aspectos: la construcción y adopción de una perspectiva analítica que no ha sido documentada en la investigación sobre la materia; y, a este respecto, la interpretación cultural del fenómeno daría una visión diferente sobre las maneras en que éste se ha conceptualizado, discutido y analizado.

Los aportes de la investigación también estarían en el estudio de los saberes de los sujetos, sus relaciones y sus significaciones vinculadas tanto a los procesos de formación escolarizados como a los que se dan en las prácticas cotidianas del oficio científico, puesto que lo usual en este campo de conocimiento es que se trabaje con base en los primeros y se oficialice el valor que tiene la preparación desde esas perspectivas.

En contraste con las posiciones que usualmente se utilizan para el estudio de la formación, el análisis de los aprendizajes del oficio consideró también la historia contextualizada de las experiencias en los programas, las disposiciones oficiales de esta profesión y las nociones de los actores; en conjunto, estos elementos permiten apreciar que hay comprensiones fundamentales para los investigadores, que se desarrollan más allá de los salones de clase y de la organización de los esquemas escolarizados.

Además, estos aportes se insertan en la discusión de un fenómeno del que todavía falta mucho por saber, tanto en el plano nacional como en el internacional; e inclusive, la pertinencia de los estudios sobre la formación se incrementa debido a que las demandas laborales del oficio han reconfigurado los esquemas de preparación correspondientes.

Otro avance de este trabajo está en la construcción de un estado del conocimiento amplio y plural respecto a lo que se sabe y se ha hecho en este campo de estudio, así como en la incorporación de trabajos de diferentes países y posiciones de estudio, lo que sin duda es una buena base para la agenda de investigación.

Estas apreciaciones sobre lo estudiado y lo conseguido a través de la investigación también dan paso a reflexiones sobre lo que se podría haber mejorado para po-

tenciar el trabajo y sus resultados; igualmente, como todo proceso de aprendizaje, al final es posible hacer un balance de lo invertido, lo realizado y lo pendiente.

Así pues, se considera que si se hubiera trabajado con menos sujetos, las posibilidades de profundizar más en sus conocimientos sobre el oficio se incrementarían; asimismo, el enfocarse en menos casos tal vez permitiría adherir giros interpretativos a los que ya se tienen.

Otro aspecto que se puede mejorar es una mayor dedicación de tiempo al trabajo de campo y al diálogo con los sujetos, dado que a través de este proceso se potenciaron las interpretaciones sobre la formación de investigadores, por lo que una mayor permanencia habría redituado en mejores inferencias sobre lo que esperan los académicos, lo que quieren que sea revelado y lo que no tendría que decirse de su profesión; por esto se podría trabajar sólo con una comunidad.

En ese sentido, es preciso decir que en el contacto con los investigadores se pudieron observar tres posiciones sobre el anonimato; por una parte están los académicos que consideran que la ocasión puede ser una oportunidad para promocionar su trabajo y sus avances en el oficio, por lo que no tienen ninguna dificultad con que su identidad sea revelada e incluso tienen la firme convicción de que no pueden ser reconocidos en el campo de la educación y a la vez pasar desapercibidos a partir de manifestar sus opiniones, acciones y posiciones intelectuales.

En segundo término están los investigadores que quieren mantener su anonimato, que facilitan sus datos curriculares y que no están preocupados por ser o no reconocidos, ya que en esos términos colaboraron con el estudio; en tercer lugar están los investigadores que restringen algunos datos y que prefieren que no se den a conocer, puesto que así se develarían partes de su trayectoria que no quieren que sean conocidas o, bien, que consideran que con esa información se podría delatar su identidad y optan por pasar desapercibidos.

En consecuencia con estas posiciones sobre el anonimato, las negociaciones relacionadas tuvieron diversos matices que produjeron una continuación del diálogo con los investigadores y que fue posterior al trabajo de campo, a partir del cual se han propiciado y retomado recomendaciones en este trabajo.

De acuerdo con lo anterior, *el oficio* constituido por los investigadores propicia ventajas en dos sentidos; por un lado, los sujetos, además de que saben sobre su profesión, pueden hablar con claridad al respecto, por lo que los informantes son conocedores que tienen mucho que decir sobre la formación en este quehacer.

Por otro lado, varios de los académicos tuvieron la amabilidad de hacer algunas propuestas para el trabajo, por ejemplo, recomendar lecturas, sugerir que se entrevistara a *equis* sujeto, proponer aspectos en los que se pueden encontrar explicaciones centrales; estas circunstancias también develan sus avances en el campo y su actitud frente a los procesos de formación de otros.

En refuerzo de lo mencionado, es evidente que este objeto de estudio requiere ser revisado con más profundidad, lo que representa una oportunidad para continuar una línea de trabajo y que iría en pos de una mayor comprensión de las relaciones entre la formación, la cultura de una comunidad, sus mandatos institucionales y la identidad profesional de los académicos.

En ese sentido, la agenda de investigación de quien escribe estaría orientada hacia el acercamiento a otros contextos, al trabajo con sujetos distintos, así como al uso de discusiones teóricas que, asociadas a la sociología del conocimiento y a los estudios histórico-culturales de la educación, darían nuevas pautas de estudio.

### *Experiencias en el plano personal y profesional*

Una convención hecha certeza académica en este campo es que, en los estudios de doctorado, los alumnos desarrollan un trabajo más independiente que en otras experiencias escolares; desde mi perspectiva eso es parcialmente cierto, puesto que en este proceso tuve muchos diálogos e interlocutores y éstos van desde los que tuvieron lugar con el comité tutorial, los compañeros de clase, los profesores de las asignaturas, hasta con investigadores de otras comunidades, los entrevistados para este trabajo y los que opinan a través de sus lecturas; por eso es que si bien se requiere trabajar individualmente, esto lo hice en compañía de la tutora y de los demás sujetos.

Hay muchos aprendizajes que me faltan después de esta investigación, nuevos proyectos y muchas preguntas sobre la profesión y sus modos posibles; además, si bien la investigación constituye el mejor pretexto para aprender a hacer investigación, también tiene un gran valor para reconocer las tareas que son de mi agenda personal, para ir desarrollando un mejor oficio y para repensar las maneras en que trabajo.

Las experiencias de aprendizaje en este doctorado me dejan otros aprendizajes que ubico cuando conecto la vida de estudiante con la personal; en ese sentido tengo la convicción de que hacer investigación es una experiencia placentera porque pude decidir qué hacer y cómo y éstas son verdaderas ganancias del oficio.

Además, considero que la culminación de esta investigación está relacionada con la organización de dos espacios cruciales, el de la familia y el de los estudios que, al compaginarse, me permitieron avanzar y armonizar mi vida personal; así es como pude encontrar otras razones para disfrutar un proceso de formación como el cursado y decir que en la vida de un sujeto hay muchas investigaciones pero pocas familias; también hay pocas oportunidades de pertenecer a una de éstas.

Asimismo, aprendí que una buena sesión de trabajo para la investigación siempre es bien precedida por una tarde de películas, por un juego de cartas o de dominó; por una reunión en la *Maestranza* para ver un partido de fútbol; por los juegos

de básquet y vóley los jueves en la tarde; por una ida al cine y a comer en la plaza y, ambicionando más, por una tarde en la playa y una navidad en familia.

Sin duda, la investigación es el producto que implica mayor atención y trabajo en el doctorado; sin embargo, también hay un ámbito de aprendizaje que tiene mucho que ofrecer y es el diálogo con los compañeros de clase, los que ayudan, apoyan, comparten y facilitan el trabajo de investigación o, bien, a veces queriéndolo o no, lo complican.

Así mismo, en las convivencias del aula encontré muchos significados asociados a las tareas, los sujetos, las lecturas y las experiencias de trabajo colectivo; en ese sentido, uno de los mejores aprendizajes que tuve se basó en la convivencia con un grupo muy variado en conocimientos, antecedentes profesionales y posiciones sobre la educación.

En contraste, una experiencia que me pareció difícil fue la disposición que algunos hombres y mujeres tuvieron para ver con demérito el trabajo femenino, una posición que si bien no nace de las decisiones de los profesores y tutores del programa, algunas veces fue reforzada por éstos; tal situación resulta complicada porque este sesgo interpretativo posiciona los desempeños ordenándolos por el sexo de los participantes, más que por las cualidades del trabajo elaborado y, en esos esquemas, el de una mujer tiene sus *consabidos defectos*.

Afortunadamente tengo muchas más razones para celebrar esta estancia en un programa en el que el trabajo de formación de investigadores es tomado en serio y estas experiencias se dan gracias al conjunto de profesores, tutores y compañeros. Ojalá que haya muchas más de estas vivencias para los que participen en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.



## BIBLIOGRAFÍA

- AERA (2000). Ethical Standards of the American Educational Research Association. AERA. United States of America: American Educational Research Association. [http://www.aera.net/uploadedFiles/About\\_AERA/Ethical\\_Standards/EthicalStandards.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf). Recuperado el 10 de julio de 2007.
- Aguilar, G. (2006). Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos! *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (3), 139, 117-128.
- Aguirre, M. (2003). Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto. En Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (Comp.). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (297-331). España: Ediciones Pomares.
- Alcántara, A. (2000). Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria. *Perfiles Educativos* (87), 1-21.
- Alcántara, A., Malo, S. y Fortes, M. (2005). Doctoral Education in Mexico. *Red de Investigadores Sobre Educación Superior*. [http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0034.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0034.pdf). Recuperado el 5 de marzo de 2004.
- Alonso, J. (1983). Formación de Investigadores de la Educación en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XII (2), 46, 1-10.
- Álvarez, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (3), 124, 1-7.
- Amestoy, M. (1991). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. México: Trillas.
- Archuf, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arechavala, R. (1988). El proceso formativo de los investigadores: Un modelo basado en valores, actitudes y habilidades. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVI (1) 61, 1-8.
- Arechavala, R. y Díaz, C. (1997). El proceso de desarrollo de grupos de investigación. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXV (2), 98, 1-15.
- Arnaz, J. (1981). La investigación científica en las instituciones de educación superior de México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. X (1), 37, 1-7.

- Arredondo, M. y Díaz, Á. (1989). *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios. Teoría y Experiencias en México*. México: ANUIES-UNAM.
- Baez, B. (2002). Confidentiality in qualitative research: reflections on secrets, power and agency. *Qualitative Research*, 2 (1), 35-38.
- Baldauf, B. (2000). United Kingdom. En Huisman, J. y Bartelse, J. (Eds.). *Academic Careers: a comparative perspective (17-34)*. *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. España: Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Argentina: Novedades Educativas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boote, D. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, Vol. 34, 6, 3-15. [http://www.aera.net/publications/Default.aspx?menu\\_id=38&id=2038&terms=Boote+y+Beile&searchtype=1&fragment=](http://www.aera.net/publications/Default.aspx?menu_id=38&id=2038&terms=Boote+y+Beile&searchtype=1&fragment=). Recuperado el 10 de junio de 2006.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourke, S., Holbrook, A., Lovat, T. y Dally, K. (2004). Characteristics, degree completion times and thesis quality of Australian PhD candidates. *Paper presented at the Quality in Postgraduate research conference*. Adelaide, South Australia. Center for the Study of Research Training and Impact (SORTI), 22-23, 133-142. [http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4\\_Bourke%20Dally.pdf](http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4_Bourke%20Dally.pdf). Recuperado el 12 de enero de 2006.
- Bourke, S., Holbrook, A., Lovat, T. y Farley, P. (2004). Attrition, completion and completion times of PhD Candidates. *Paper presented at the AARE Annual Conference Melbourne*. Association for Research in Education. Center for the Study of Research Training and Impact (SORTI). [http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4\\_Bourke%20Farley.pdf](http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4_Bourke%20Farley.pdf). Recuperado el 12 de enero de 2006.

- Bunch, S. (1995). The context of community: The initiation graduate student into the discourse of mathematics education research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, California. ERIC. ED 394 787. [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED394787&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED394787](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394787&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394787). Recuperado el 12 de mayo de 2007.
- Comunidad B (2008). Texto histórico sobre la comunidad B. *Presentación y antecedentes de ese organismo*. México: Comunidad B.
- Cabello, V. (1994). Formación de investigadores en las normales del estado de México. *Perfiles Educativos*, 65, 1-10.
- Calderhead, J. (1997). La investigación educativa en Europa en los últimos diez años. *Revista de Educación*, 312. <http://www.ince.mec.es/revedu/rev312.htm>. Recuperado el 4 de septiembre de 2005.
- Campos, M., Gaspar, S. y Cortés, L. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción del conocimiento científico (EDCC). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (3), 93-124. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27033304&iCveNum=1007>. Recuperado el 4 de septiembre de 2005.
- Carolan, B. y Natriello, G. (2005). Data-mining journals and books: using the science of networks to uncover the structure of educational research community. *Educational Researcher*, Vol. 34 (3). [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ727629&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ727629](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ727629&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ727629). Recuperado el 8 de noviembre de 2006.
- Casanova, U. y Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80. <http://www.ince.mec.es/revedu/rev312.htm>. Recuperado el 4 de septiembre de 2005.
- Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. España: Ediciones pomares.
- Chavoya, M. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 (11), 79-93.
- Chavoya, M. (2002). La Institucionalización de la investigación en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (1), 121, 1-19.
- Cheyaybar, E. y Amador, R. (Coord.) (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. Pensamiento Universitario 93. Tercera época.
- Chen, S., Absalom, D., y Holbrook, A. (2003). Cultural conflict in PhD supervision.

- P. Jeffery (Ed.). *AARE Mini-conference 2003 Conference Papers*. Octubre, 1-7. Center for the Study of Research Training and Impact (SORTI). <http://www.aare.edu.au/conf03nc/ch03029z.pdf>. Recuperado el 4 de julio de 2005.
- Clark, B. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. New Jersey: Princeton University Press.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura y UAM.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México, capitales y habitus*. México: Plaza y Valdez y CESU-UNAM.
- COMIE (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8 (19), 847-898.
- CONACyT (2005). Investigadores vigentes. México: CONACyT. <http://www.conacyt.mx/SNI/SNI-investigadores-vigentes-2005.pdf>. Recuperado el 4 de julio de 2006.
- CONACyT (2006). Investigadores vigentes. México: CONACyT. <http://www.conacyt.mx/SNI/SNI-investigadores-vigentes-2007.pdf>. Recuperado el 9 de julio de 2007.
- CONACYT (2007a). Introducción al PNPC. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Convocatorias 2007. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas\\_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html](http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html). Recuperado el 12 de julio de 2007.
- CONACyT (2007b). Investigadores vigentes. México: CONACyT. <http://www.conacyt.mx/SNI/SNI-investigadores-vigentes-2007.pdf>. Recuperado el 9 de mayo de 2008.
- CONACyT (2008). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. México: CONACyT. [http://www.conacyt.mx/SNI/Reglamentacion/SNI\\_Reglamento\\_2008.pdf](http://www.conacyt.mx/SNI/Reglamentacion/SNI_Reglamento_2008.pdf). Recuperado el 7 de junio de 2008.
- Crane, D. (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- De la Lama, A. (1997). La investigación científica: compromiso y actitud metodológica. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 26, 103, 1-12.
- Dewett, T., Shin, S., Toh, S. y Semadeni, M. (2005). Doctoral student research as a creative endeavour. *Journal of The College Quarterly*, Vol. 8 (3). [http://www.se-necac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/dewett\\_shin\\_toh\\_semadeni.html](http://www.se-necac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num01-winter/dewett_shin_toh_semadeni.html). Recuperado el 20 de mayo de 2006.
- Dirección General de Investigación Europea. (2005). Carta Europea del Investigador. Código de conducta para la contratación de investigadores. Luxemburgo: Comisión Europea de Investigación en Europa. [http://ec.europa.eu/eraca-reers/pdf/eur\\_21620\\_es-en.pdf](http://ec.europa.eu/eraca-reers/pdf/eur_21620_es-en.pdf). Recuperado el 3 de julio de 2007.
- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.

- Eisenhart, M. y DeHaan, R. (2005). Doctoral preparation of scientifically based education researchers. *Educational Researcher*, Vol. 34 (4), 3–13. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/3>. Recuperado el 3 de julio de 2006.
- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University Chicago Press.
- Enders, J. (2000). Germany. En Huisman, J. y Bartelse, J. (Eds.) Academic Careers: a comparative perspective (73-86). *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Evans, S. (2002). Preparing Urban Leaders for Special Education: an integrative doctoral program in Research and College Teaching for Urban and Multicultural Special Education Teaching. *Eric. ED 478 925*. [http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/41/75.pdf](http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/41/75.pdf). Recuperado el 7 de septiembre de 2005.
- Evans, T., Lawson, A., McWilliam, E., Taylor, P. (2005). Understanding the management of doctoral studies in Australia as a risk management. *Studies in Research, Vol. 1*, 1–11. [http://www.newcastle.edu.au/group/sir/Archive/Volume\\_1/v1-evans-et-al.pdf](http://www.newcastle.edu.au/group/sir/Archive/Volume_1/v1-evans-et-al.pdf). Recuperado el 12 de febrero de 2007.
- Faghihi, F., Rakow, E., Ethington, C. (1999). A study of factors related to dissertation progress among doctoral candidates: focus on students' research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Ontario, Canadá. April. ERIC. ED 430 491. [http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/92/1a.pdf](http://eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/92/1a.pdf). Recuperado el 7 de septiembre de 2005.
- Farell, L. (2003). Knowing a world in common: the role of workplace educators in the global production of working knowledge. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 30 (1). [http://www.voced.edu.au/td/tnc\\_73.534](http://www.voced.edu.au/td/tnc_73.534). Recuperado el 7 de septiembre de 2005.
- Fernanda (2003). Texto histórico sobre la comunidad A. Capítulo 3. La investigación en el departamento. En Fernanda. *El Departamento de Educación*. México: Una Universidad Estatal.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie los documentos 6. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Feuer, M., Towne, L. y Shavelson, R. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 31 (8), 4–14. [http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals\\_and\\_Publications/Journals/Educational\\_Researcher/3108/3108\\_Feuer.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3108/3108_Feuer.pdf). Recuperado el 3 de agosto de 2005.
- Fielding, N. (1993). Qualitative interviewing. En Gilbert, N. (Ed.) *Researching social life* (135-153). London: Sage.

- Filoux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Serie los documentos 3. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, UBA.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo veintiuno y UNAM.
- Fresán, M. (2001). Tesis de doctorado: Formación doctoral y Autonomía intelectual. Relaciones causales. México: Facultad de Educación, Universidad Anáhuac.
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (4), 124, 1-19.
- Fuchs, E. (2006). 7. El *internacional Catalogue of Scientific Literature* como un modo de transferencia intelectual: promesas y trampas de la cooperación científica internacional antes de 1914. En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. 46-71. España: Ediciones pomares.
- Galindo, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson, Prentice May y Addison Wesley Longman.
- García, S., Grediaga, R., Landesmann, M. (2003a). Introducción. De los estudios sobre el académico hacia la construcción de un campo de conocimiento. En Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- García, S., Grediaga, R., Landesmann, M. (2003b). La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios. En Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- García, S., Grediaga, R., Landesmann, M. (2003c). Procesos de construcción simbólico-imaginaria de los académicos desde su propia experiencia. Enfoques históricos y relacionales. En Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- Garriz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVI (2), 102, 1-10.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El Antropólogo como Autor*. Barcelona: Paidós.
- Gentile N., Levey, G., Jolly, P. y Dial, T. (1989). Post-doctoral research training of full-time faculty in departments of medicine. *Association of professors of medicine*. ED354817. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/87/44.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/87/44.pdf). Recuperado el 3 de agosto de 2005.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (1), 113, 1-12.

- Gil, M. (s/f). El oficio académico en México (1960–2000). Primera versión de un intento de pasado en claro. México: CEIICH-UNAM.
- Goodwin, J. y Horowitz, R. (2002). Introduction: the Methodological Strengths and Dilemmas of Qualitative Sociology. *Qualitative Sociology*, Vol. 25 (1), 33-47.
- Gutiérrez, N. (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 3 (5), 13-38.
- Gutiérrez, N. (2002). Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX1 (4), 124, 1-16.
- Gutiérrez, N. (2003). Comunidades académicas especializadas e interinstitucionales de la IE. En Weiss, E. (Coord.) *Estado del conocimiento: El campo de la investigación educativa 1992-2002* (151-168). México: COMIE.
- Guzmán, C. (1998). Las características de los centros de investigación educativa: una mirada hacia fuera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 3 (6), 221-241.
- Hamel, T. y Larocque, J. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universalisation, 1940-2000. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, 1. [http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=1&issue=1&year=2002&article=8\\_Hamel\\_EERJ\\_1\\_1](http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=1&issue=1&year=2002&article=8_Hamel_EERJ_1_1). Recuperado el 3 de agosto de 2005.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harman, K. (2004). Producing industry-ready doctorates: Australian Cooperative Research Centre approached to doctoral education. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, 3, 387-404. [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ681318&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ681318](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ681318&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ681318). Recuperado el 19 de mayo de 2006.
- Harwood, J. (2006). Diferencias nacionales en la cultura académica: ciencia en Alemania y Estados Unidos entre las dos guerras mundiales. En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. (46-71). España: Ediciones Pomares.
- Hempel, C. (1996). *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M. (1996). La historia de la ciencia y la formación de los científicos. *Perfiles Educativos*, 73, 1-11.
- Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T. y Dally, K. (2004). An investigation of inconsistencies in PhD examination decisions. *Paper presented at the Annual Conference of the AARE. Center for the Research Training & Impact (SORTI)*. [http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4\\_Holbrook%20Dallyc.pdf](http://www.newcastle.edu.au/centre/sorti/files/PhD4_Holbrook%20Dallyc.pdf) Recuperado el 3 de agosto de 2005.

- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hostetler, K. (2005). What is Good Educational Research? *Educational Researcher*, Vol. 34 (5). [http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational\\_Researcher/3406/Hostetler.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3406/Hostetler.pdf). Recuperado el 6 de agosto de 2006.
- Huisman, J. y Bartelse, J. (2000). Academic Careers: a comparative perspective. *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Ibáñez, J. (1985). *Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibarra, E. (2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.7 (14), 75-105.
- Ibarra, G. (2000). Las nuevas formas de producir conocimientos y su impacto en la formación de investigadores en la UNAM. *Revista Tiempo de Educar*, 3-4, 66-89.
- Kaipainen, P., Kivinen, O. y Ahola, S. (2000). Finland. En Huisman, J. y Bartelse, J. (Eds.) Academic Careers: a comparative perspective (51-60). *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler.
- Kent, R. y Ramírez, R. (1998). La educación superior en el umbral del siglo XXI. En Latapí, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerlin, S. (1995). Pursuit of the Ph.D.: Survival of the Fittest, Or Is It Time for a New Approach? *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, Vol. 3 (16), 1-32. <http://epaa.asu.edu/epaa/v3n16.html>. Recuperado el 2 de marzo de 2004.
- Kim, L. (2000). Sweden. En Huisman, J. y Bartelse, J. (Eds.) Academic Careers: a comparative perspective (35-50). *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Knorr, K. (1998). Les épistémès de la société: l'enclavement du savoir dans les structures sociales. *Sociologie et sociétés*, Vol. 30, 1, 39-54. <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1998/v30/n1/001127ar.pdf>. Recuperado el 8 de marzo de 2006.
- Kogan, M. (2006). Knowledge and Politics in the Use and Formation of Research. *Paper for The Conference of Knowledge and Politics-Knowpol*. University of Bergen. <http://www.knowpol.uib.no/docs/papers/2006/kogan.pdf>. Recuperado el 11 de enero de 2007.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas (1962-1971)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, Vol. 32 (4), 13-22. <http://www.aera.net/uploadedFiles/>

- Journals\_and\_Publications/Journals/Educational\_Researcher/3204/3204\_La-baree.pdf. Recuperado el 10 de agosto de 2006.
- Lahire, B. (Dir.) (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Argentina: Siglo XXI.
- Landsheere, G. (1999). *La investigación educativa en el mundo (Segunda reimpresión)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P., Ezpeleta, J., Gómez, M. y Martínez, F. (1997). La investigación educativa en La UPN: una evaluación. *Perfiles Educativos*, vol. XIX (78), 3-23.
- Liston, D y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización (Segunda Edición)*. España: Morata.
- Lolas, F. (2002). Genómica y bioética: culturas epistémicas y construcción social. Derecho y cultura. *Biblioteca Jurídica Virtual*, Vol. 1. 2. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1972715>. Recuperado el 4 de julio de 2005.
- Loredo, J. (1997). Paradigmas de la Investigación Educativa y Situación Actual en América Latina. <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/acervo/retablos/RP03/tv2.htm>. Recuperado el 9 de marzo de 2004.
- Lynch, M. (1999). Silence in context: Ethnomethodology and Social Theory. *Human Studies*, 22, 211-233.
- Maldonado-Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), 134, 1-15.
- Malfroy, J. (2004). Conceptualization of a professional doctorate program: focusing on practice and change. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 31 (2). <http://www.aare.edu.au/aer/online/40020e.pdf>. Recuperado el 19 de mayo de 2006.
- Mario (2000). Texto histórico sobre la comunidad A. *Origen y desarrollo de una universidad estatal 1973-1998*. México: Una Universidad Estatal.
- Marroquín, E. (1980). Sobre algunos mecanismos internacionales para el fomento de la investigación. *Revista de la Educación Superior*, Vol. IX (2), 34, 1-8.
- Martínez, F. (1999a). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 1 (1), 1-6. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol1no1/contenido-mtzrizo.pdf>. Recuperado el 3 de marzo de 2002.
- Martínez, F. (1999b). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano. En Landsheere, G. *La investigación educativa en el mundo (Segunda reimpresión)*, 347-380). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. (2001). El doctorado interinstitucional de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 (12), 335-370.
- Martínez, N. y Dávila, A. (1998). Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 3 (6), 203-219.

- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En Watzlawick, P. y Krieg, K. (Comps.). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (156-194). Barcelona: Gedisa.
- McGinn, M. y Bosacki, S. (2004). Research Ethics and practitioners: concerns and strategies for novice research engaged in graduate education. *Qualitative Social Research, Vol. 5, 2*.
- McWilliam, E. (2004). W(h)ither practitioner research? *The Australian Educational Researcher, Vol. 31 (2)*. <http://www.aare.edu.au/aer/online/40020g.pdf>. Recuperado el 20 de diciembre de 2006.
- Mendoza, J. (2001). Los conflictos en la UNAM en el siglo XX. México: UNAM y Plaza y Valdez.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and Case Study applications in Education*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Merton, R. (1998). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. En Solís, C. (Comp.). *Alta Tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miles B. y Huberman. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mills, C. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Minakata, A. (1997). La enseñanza de la investigación educativa en algunos posgrados de educación. Ponencia presentada en la mesa: Experiencias en formación para la investigación. *Revista la Tarea (10)*. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice10.htm>. Recuperado el 8 de julio de 2004.
- Molina, J., Muñoz, J. y Domenech, M. (2002). Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías. *Redes, Vol. 1 (3)*. [http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/public\\_archivos/copub.pdf](http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/public_archivos/copub.pdf). Recuperado el 23 de agosto de 2005.
- Moreno, M. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Moreno, M. (2002a). Posgrado: actualidad y perspectiva. *Revista de la Educación Superior, Vol. XXX1 (3)*, 124.
- Moreno, M. (2002b). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. La investigación educativa en México 1992- 2002. México: COMIE, SEP y CESU.
- Mork, B., Aenestad, M. y Ellingsen, G. (2004). Research protocols as a vehicle for the (re)production of knowledge. *5th European Conference on Organisational Knowledge. Learning and Capabilities*. University of Innsbruck, 2-3, April, 1-26. <http://>

- www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/c-2\_mork.pdf. Recuperado el 3 de julio de 2006.
- Moulin, A. (2006). 6. La red internacional del trabajo del Instituto Pasteur: innovaciones científicas y tropismos franceses. En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.). *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (46-71). España: Ediciones Pomares.
- Muñoz, C. (2004). Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe: Capacidad para generar conocimientos; modelos que explican su utilización en la toma de decisiones y análisis de algunas experiencias registradas en la región. *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA*. <http://www.uia.mx/investigacion/inide/publicaciones/pdf/FOLLETO-mtro-izq.pdf>. Recuperado el 14 de mayo de 2005.
- Narodowski, M. (1999). La investigación educativa en América Latina: Una respuesta a Akkari y Pérez. *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 7 (10). <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n10.html>. Recuperado el 26 de noviembre de 2005.
- Nora (2003). Texto histórico sobre la comunidad A. Conversar con el pasado para construir el futuro. En Fernanda. *El Departamento de Educación*. México: Una Universidad Estatal.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (Comp.). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (61-84). España: Ediciones Pomares.
- OCDE, Brunner, J., Santiago, P., García, C., Gerlach, J. y Velho, L. (2006). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Dirección de Educación. División de Políticas de Educación y Capacitación. Análisis Temático de la Educación Terciaria. México, Notas de País. [cgut.sep.gob.mx/Informacion%20para%20ut/OCDE/analisis\\_esp.pdf](http://cgut.sep.gob.mx/Informacion%20para%20ut/OCDE/analisis_esp.pdf). Recuperado el 20 de diciembre de 2007.
- OCDE-CERI (2004). *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo: reporte de los examinadores sobre México*. OCDE: México. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/26/32496430.PDF>. Recuperado el 2 de agosto de 2004.
- Octavio (2003). Texto histórico sobre la comunidad A. El departamento de educación de 1978 a 2003. En Fernanda. *El Departamento de Educación*. México: Una Universidad Estatal.
- Pacheco, T. (1988). Elementos para una propuesta de formación de investigadores en el campo de la educación en universidades públicas estatales. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVI (1), 61, 1-12.
- Padia. Texto histórico sobre la comunidad A. Capítulo 10. La gestación de una comunidad científica. En Mario (2000). *Origen y desarrollo de una universidad estatal 1973-1998*. México: Una Universidad Estatal.
- Padilla, L. (2003). La profesión académica en los Estados Unidos durante la década de los noventa. Una revisión de la literatura. En Ducoing, P. (Coord.). *Suje-*

- tos, actores y procesos de formación. *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- Pinto, L. (2002). Una teoría de la teoría. En *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- Pisani, O. y Tovar, M. (1985). Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior: Un problema central de la investigación educativa. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XIII (2), 54, 1-12.
- Popkewitz, T. (2003). Dewey y Vygotski: ideas y espacios históricos. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (Comp.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (359-400). España: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. España: Ediciones Pomares.
- Porter, L. (2004). La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, 22, 1-5.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Quintanilla, S. y Galván, L. (1995). Historia de la educación en México: Balance de los ochenta, perspectivas para los noventa. En Quintanilla, S. (Coord.). *Teoría, campo e historia de la educación* (127-189). México: COMIE.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9 (21), 501-513.
- Ramsey, P. y Williams, L. (2002). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Banks and Banks Publishers.
- Reilly, D. (2001). Educational Research: leader or non-participant in educational decision making. *Education*, Vol. 107 (2), 155 -161. <http://connection.ebscohost.com/content/article/1024194357.html?sessionid=C8907AEBF27F5F1A9727D2E5DC19FBB3.ehctc1>. Recuperado el 7 de julio de 2006.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (4), N° 124, 362-377.
- Rivero, J. (1994). Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente. *Revista Latinoamericana de Educación y política 'La piragua'*, agosto, Boletín especial. [http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache%5CPagina\\_IdentiGenero\\_000208.html](http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache%5CPagina_IdentiGenero_000208.html). Recuperado el 12 de septiembre de 2005.
- Ruiz, R., Medina, S., Bernal, J. y Tassinari, A. (2002). Posgrado: actualidad y perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (4), 124, 1-22.
- Sánchez, R. (1988). La crisis de la investigación en la educación superior. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 17 (1), 65, 1-18.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 61, 64-78.

- Sánchez, R. (1998). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. México: CESU/UNAM, Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (2da. reimpresión). México: UNAM, CESU, Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. y Arredondo, M. (Coord.) (2000). *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal en la UNAM*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. y Arredondo, M. (Coord.) (2001). *Pensar en el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. y Arredondo, M. (Coord.) (2004). *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdez.
- Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 12 (57), 1-34. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57/v12n57.pdf>. Recuperado el 1 de abril de 2006.
- Scevak, J., Cantwell, R. & Monfries, M. (2001). Preliminary reflections on the quality of the student/supervisor relationship in doctoral study. *Paper presented at the Symposium "Frontiers in research training: Evaluating PhD examination and supervision" at the AARE Conference, Fremantle, 2001*. Center for the Study of Research Training and Impact (SORTI). <http://www.newcastle.edu.au/school-old/education/staff/scevakjill/>. Recuperado el 3 de marzo de 2006.
- Scevak J., Cantwell R. y Monfries, M. (2002). Volitional factors Influencing the quality of engagement in doctoral study. *Paper presented at the International Conference on Quality in Postgraduate Research*. 18-19 April. <http://www.newcastle.edu.au/school-old/education/staff/scevakjill/>. Recuperado el 3 de marzo de 2006.
- Schaeffer, N., y Presser, S. (2003). The science of asking questions. *Annual Review of Sociology*, 29, 65-88.
- Scholz, R. y Tielje, O. (2002). *Embedded case study methods. Integrating quantitative and qualitative knowledge*. United States of America: Sage Publications.
- SEP (2002). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Lineamientos para su formulación y presentación. Subsecretaría de Educación Superior. [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa\\_integral\\_de\\_fortalecimiento\\_instituci](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa_integral_de_fortalecimiento_instituci). Recuperado el 3 de marzo de 2003.
- SEP (2007). Reglas de Operación del Programa del Mejoramiento del profesorado (PROMEP) 2008. México: SEP. Diciembre. [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa\\_de\\_mejoramiento\\_del\\_profesorado](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa_de_mejoramiento_del_profesorado). Recuperado el 3 de mayo de 2008.
- Serrano, J. y Pasillas, M. (1993). Tradiciones en la investigación sobre educación. *Perfiles Educativos*, 61, 79-91.

- Soto, R. y Méndez, E. (1995). Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 24 (93), 1-7.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Paidós.
- Tenorth, H. (2003). Nueva historia cultural de la educación. Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (Comp.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (84-100). España: Ediciones Pomares.
- Thompson, J., Pearson, M., Akerlind, G., Hooper, J. y Mazur, N. (2001). Postdoctoral training and employment outcomes. *Center for Development and Academic Methods*. Australian National University. [http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip01\\_10/01\\_10.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip01_10/01_10.pdf). Recuperado el 15 de julio de 2005.
- Una Universidad Estatal (2000). Texto histórico sobre la comunidad A. *Reglamento de Investigación de la Universidad Estatal*. México: Una Universidad Estatal.
- Un Organismo Federal (1996). Texto histórico sobre la comunidad B. *Reglamento de Estímulos de los Auxiliares de Investigación del Organismo Federal*. México: Un Organismo Federal.
- Un Organismo Federal (2002). Texto histórico sobre la comunidad B. *Reglamento de Estímulos de los Académicos del Organismo Federal*. México: Un Organismo Federal.
- Un Organismo federal (2008). Texto histórico sobre la comunidad B. *Antecedentes de ese organismo*. México: Un Organismo federal.
- Un Organismo Federal (2008). Texto histórico sobre la comunidad B. *Manual General de Organización del Organismo Federal*. México: Un Organismo Federal.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (Comp.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (127-186). España: Ediciones Pomares.
- Verhoeven y De Wit (2000). Flanders. Huisman, J. y Bartelse, J. (Eds.). Academic Careers: a comparative perspective (61-72). *University of Twente Publications*. <http://doc.utwente.nl/7812/1/academic.pdf>. Recuperado el 7 de septiembre de 2006.
- Wagner, P. (2006). Variedades de interpretaciones de la modernidad: sobre las tradiciones nacionales en sociología y otras ciencias sociales. En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.) *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (22-45). España: Ediciones Pomares.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI y UNAM.

- Wallerstein, I. (Coord.) (2004). *Abrir las ciencias sociales* (8va. Edición). México: Siglo XXI y UNAM.
- Warde, M. y Chagas, M. (2003). Política y cultura en la formación de la historia de la educación en Brasil. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (Comp.). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (102-145). España: Ediciones Pomares.
- Weiss (2002). El estado y perspectivas de la investigación educativa en México. *Tercer Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación*. Tepic, Nayarit. Red de Posgrados en Educación. Memoria del Encuentro.
- Weiss, E. (2003). Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento. En Weiss, E. (Coord.) *Estado del conocimiento: El campo de la investigación educativa 1992-2002* (57-80). México: COMIE.
- Wiles, R., Crow, V. y Heath, S. (2004). *Informed consent and the research process*. *Sociology Research on line*, Vol. 2 (2). <http://www.socresonline.org.uk/12/2/wiles.html>. Recuperado el 13 de mayo de 2006.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación en la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (1ª reimpresión). España: Paidós.
- Wolcott, H. (1995). *The art of fieldwork*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Yin, R. (2003a). *Case study research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Volume 5 (Third Edition). London: Sage Publications.
- Yin, R. (2003b). *Applications of case study research*. *Applied Social Research Methods Series*, Volume 34. (2a Edition). United States of America: Sage Publications.
- Zala (2000). Texto histórico sobre la comunidad A. Capítulo 9. Universidad y sociedad: transformaciones vinculadas. En Mario (2000). *Origen y desarrollo de una universidad estatal 1973-1998*. México: Una Universidad Estatal. (289-308).



## ANEXOS

### *I. Entrevista para investigadores/as*

**Propósitos:** esta entrevista tiene el objetivo de obtener información sobre las actividades de formación de investigadores/as y la organización para el trabajo en comunidades de investigación educativa. Este instrumento es parte de una investigación sobre las culturas de formación de investigadores en tales comunidades.

Las siguientes preguntas están dirigidas a investigadores/as que han participado en procesos de formación y que previamente fueron identificados/as. Cabe señalar que la información que se solicita será manejada de manera confidencial y se usará exclusivamente en esta investigación.

Código:

Fecha:

#### *Parte I: Experiencias de formación*

1. ¿Cuántos años tiene haciendo investigación?
2. ¿Qué experiencias académicas han sido más importantes en su formación como investigador/a y por qué?, por ejemplo, cursos, proyectos, estancias, relaciones académicas, entre otras
3. ¿Quiénes han sido los académicos que más han influido en su formación como investigador/a y por qué lo considera así?
4. ¿Alguna vez participó como asistente de investigación?
5. ¿Qué actividades realizaba y qué aprendió de esa(s) experiencia(s)?
6. ¿A partir de qué experiencias o circunstancias se identifica como investigador/a educativo/a? ¿Qué cualidades lo refirieron como tal?
7. De los proyectos de investigación que ha realizado en su carrera como investigador/a, ¿cuáles han significado un mayor reto y por qué?

\* Cuando la información ya se haya obtenido por otras vías, aquí se obviaría.

8. Ha trabajado en equipo con otros investigadores, ¿cómo ha sido la experiencia en cuanto a organización del trabajo y resultados alcanzados?
9. ¿Cuáles son los aspectos o circunstancias de ser investigador/a educativo/a que más disfruta?
10. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta en sus labores de investigador/a educativo/a?
11. En el campo de la investigación, ¿qué cualidades académicas distinguirían a un investigador experto?

### *Parte II. Papel como formador/a*

1. ¿Desde cuándo participa en procesos de formación de investigadores/as?
2. ¿Ha tenido asistentes de investigación, principiantes o aprendices trabajando en sus proyectos?, ¿qué cualidades académicas pediría que tuviera alguien que desempeña ese papel?
3. ¿Qué otras cualidades debiera tener un principiante?
4. ¿Qué actividades asigna a sus asistentes o aprendices en un proceso de investigación?
5. ¿Qué estrategias utiliza para formar a sus aprendices?
6. ¿Qué aprendizajes académicos serían deseables en alguien que funge como investigador/a educativo/a?
7. Además de los aprendizajes académicos, ¿qué otros conocimientos se requieren para ejercer las tareas de un investigador/a educativo/a?
8. ¿Cuáles serían las circunstancias académicas e institucionales que le permitirían a un aprendiz cambiar de estatus y ser investigador en función?

### *Parte III: Elementos disciplinares e institucionales que constituyen el oficio*

1. En la comunidad académica en la que trabaja, ¿existen actividades colegiadas para discutir el trabajo de investigación?, ¿cuáles y quiénes pueden participar?, por ejemplo, seminarios, programas de posgrado, publicación de revistas, asesorías a estudiantes de la institución, discusión de proyectos
2. ¿Qué condiciones cree que se requieren para que evolucione favorablemente el trabajo de investigación en una comunidad como ésta?
3. ¿Aproximadamente cuántas horas a la semana dedica a la investigación?
4. En las prácticas de la comunidad, ¿cuáles han sido los mecanismos para que alguien se incorpore como investigador?, por ejemplo, el servicio social, trabajando con otros investigadores, por concurso, recomendaciones externas o internas
5. Un académico que trabaja como investigador/a en la institución, usualmente, ¿qué nombramiento tiene?
6. De acuerdo con los lineamientos de la institución, ¿qué actividades realiza un investigador como parte de sus obligaciones?

7. ¿Existe la figura de asistente de investigación o personal de apoyo para ese trabajo en la institución?, quién(es) decide(n) si se contrata(n), por ejemplo, se reconocen como personal de base o por proyecto
8. ¿Existe una regulación institucional de sus actividades?
9. Desde el inicio de las actividades de la investigación a la fecha, ¿qué transiciones ha observado al respecto?, por ejemplo, colaboración de los investigadores con otras instituciones, inclusión de seminarios, nuevos programas de formación, preparación de los académicos de la comunidad, etc.
10. ¿Qué otras actividades, distintas a las señaladas, se han impulsado en la comunidad?
11. Durante el tiempo en que se ha desarrollado la investigación en la comunidad, ¿cuáles son los principales resultados que ha observado?
12. ¿Quién coordina las actividades de investigación en la comunidad y qué formación académica tiene?
13. ¿Quiere agregar algo más?

Correo electrónico del/la entrevistado/a:

**Nota:** pido permiso por si es necesario volver a entrevistarlo/a o aclarar alguna duda

Gracias por su colaboración  
Sara Aliria Jiménez García.

## *II. Cuestionario sobre la formación académica y la trayectoria del/la investigador/a*

**Propósito:** este cuestionario tiene el objetivo de obtener información sobre algunos rasgos de la trayectoria académica de investigadores/as.

El instrumento es parte de una investigación sobre las culturas de formación del oficio en la investigación de la educación. Se tiene previsto que este documento sea contestado por la responsable de la investigación con base en los datos curriculares de los/las académicos/as de la investigación, a menos que el/la investigador/a opte por hacerlo el/la mismo/a. La información que se solicita será manejada de manera confidencial y se usará exclusivamente en esta investigación.

Código:

Fecha:

### *Parte I. Formación académica*

**Instrucciones:** por favor complete los siguientes datos de acuerdo a los estudios realizados. Agregue los registros necesarios de acuerdo con su formación académica.

1. Nombre de la licenciatura que cursó \_\_\_\_\_.  
Institución \_\_\_\_\_.  
Generación y año de graduación \_\_\_\_\_.
2. Nombre de la maestría que cursó \_\_\_\_\_.  
Institución \_\_\_\_\_.  
Generación y año de graduación \_\_\_\_\_.
3. Nombre del doctorado que cursó \_\_\_\_\_.  
Institución \_\_\_\_\_.  
Generación y año de graduación \_\_\_\_\_.

### *Parte II. Trayectoria laboral en la Institución en la que se le entrevistó*

**Instrucciones:** por favor, indique experiencias laborales con relación a su trayectoria dentro de la institución en la que se hizo el contacto para la entrevista.

1. Antigüedad laborando en la institución \_\_\_\_\_.
2. Funciones que ha desempeñado, por ejemplo, docencia, investigación, coordinador del programa "x", etc. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
3. Dependencias en las que ha trabajado dentro de la institución \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4. Actividades que desempeña actualmente con relación a la investigación educativa, por ejemplo, desarrollo de proyectos, participación en comités editoriales o de evaluación, asesoría de proyectos, asesoría de académicos o funcionarios, profesor de posgrado, entre otras \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

*Parte III. Experiencias laborales en otras instituciones y asociaciones académicas*

**Instrucciones:** si ha colaborado o colabora en otras instituciones educativas o asociaciones académicas (por ejemplo, organizaciones de investigación educativa, comités evaluadores o dictaminadores, etc.) distintas a la institución que ya refirió, por favor complete la siguiente sección, si no, pase a la que sigue.

*a) Institución 1*

1. Nombre de la institución \_\_\_\_\_.
2. Periodo en el que trabajó (de año a año) \_\_\_\_\_.
3. Funciones que ha desempeñado o desempeña, por ejemplo, docencia, investigación, coordinador del programa "x", etc. \_\_\_\_\_.
4. Dependencias o planteles en los que ha trabajado o trabaja \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
5. Actividades de investigación que realiza o ha realizado en esa institución \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

*b) Institución 2*

1. Nombre de la institución \_\_\_\_\_.
2. Periodo en el que trabajó (de año a año) \_\_\_\_\_.
3. Funciones que ha desempeñado o desempeña, por ejemplo, docencia, investigación, coordinador del programa "x", etc. \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_.
4. Dependencias o planteles en los que ha trabajado o trabaja \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
5. Actividades de investigación que realiza o ha realizado en esa institución \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

*Parte IV. Reconocimientos institucionales  
y extra-institucionales como investigador/a*

**Instrucciones:** por favor complete esta sección si ha recibido reconocimiento(s) en su trayectoria como investigador/a

1. Institución(es) o asociaciones otorgante(s) \_\_\_\_\_.
2. Año de obtención \_\_\_\_\_.
3. Motivo del reconocimiento \_\_\_\_\_.
4. Nombre de otros académicos que recibieron el reconocimiento \_\_\_\_\_.

*Parte V. Participación como formador de otros/as  
investigadores/as en los últimos 5 años*

**Instrucciones:** por favor indique las experiencias que ha tenido como formador/a de otros/as investigadores/as en los últimos 5 años, ya sea a través de programas de posgrado como tutor/a o asesor/a o en las prácticas, es decir, preparando a otros/as académicos/as a través de su ejercicio como investigador/a (incorporando asistentes, aprendices, estudiantes de posgrado o alumnos en estancias académicas, etc.). Realice tantos registros como sea necesario.

**A)**

1. Programa o comunidad en la que se desarrolló el ejercicio \_\_\_\_\_.
2. Grado inicial del aprendiz \_\_\_\_\_.
3. Grado que obtuvo el aprendiz (sólo en caso de que éste haya estado inscrito en un programa de posgrado mientras se realizaban las prácticas de formación) \_\_\_\_\_.
4. Actividades de formación e investigación que se realizaron (por ejemplo, tutoría, asesoría, proyecto de investigación, etc.) \_\_\_\_\_.

**B)**

1. Programa o comunidad en la que se desarrolló el ejercicio \_\_\_\_\_.
2. Grado inicial del aprendiz \_\_\_\_\_.
3. Grado que obtuvo el aprendiz (sólo en caso de que éste haya estado inscrito en un programa de posgrado mientras se realizaban las prácticas de formación) \_\_\_\_\_.
4. Actividades de formación e investigación que se realizaron (por ejemplo, tutoría, asesoría, proyecto de investigación, etc.) \_\_\_\_\_.

C)

1. Programa o comunidad en la que se desarrolló el ejercicio \_\_\_\_\_.
2. Grado inicial del aprendiz \_\_\_\_\_.
3. Grado que obtuvo el aprendiz (sólo en caso de que éste haya estado inscrito en un programa de posgrado mientras se realizaban las prácticas de formación) \_\_\_\_\_.
4. Actividades de formación e investigación que se realizaron (por ejemplo, tutoría, asesoría, proyecto de investigación, etc.) \_\_\_\_\_.

Por favor, utilice las siguientes líneas si desea agregar alguna otra información o comentario.

---

---

---

---

Correo electrónico \_\_\_\_\_.

Gracias por su colaboración  
Sara Aliria Jiménez García.

*Las culturas de formación de  
investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*  
No. 8

Tiro: 1 ejemplar