



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTLA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

**LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES EN
MÉXICO: LOS POSGRADOS DE CALIDAD Y LA EXPERIENCIA DE
LOS ESTUDIANTES**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

JOSÉ ALEJANDRO LÓPEZ JIMÉNEZ

DIRECTORA

DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS

COMITÉ TUTORIAL

Dra. Miriam De la Cruz Reyes
Dr. Omar García Ponce de León



COMITÉ AMPLIADO

Dra. Ana Paulina Gutiérrez Martínez
Dr. Armando Alcántara Santuario

Cuautla, Morelos: México, mayo de 2018

Para mi esposa, Diana:

*Tal vez amar es aprender
a caminar por este mundo.
Aprender a quedarnos quietos
como el tilo y la encina de la fábula.
Aprender a mirar.
Tu mirada es sembradora.
Plantó un árbol.
Yo hablo
porque tú meces los follajes*

Octavio Paz

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Isabel Izquierdo, por la dedicación, la atención, el compromiso y las aportaciones siempre puntuales durante el desarrollo de esta investigación y sin cuya intervención este trabajo no habría logrado su forma final.

Al comité tutorial, Dra. Miriam De la Cruz Reyes y Dr. Omar García Ponce de León, por sus acertados comentarios y experiencias, ejes fundamentales en la organización y diseño de esta investigación.

Al comité ampliado, Dra. Ana Paulina Gutiérrez Martínez y Dr. Armando Alcántara Santuario, por su atenta lectura y valiosas observaciones.

A la Dra. Hebe Vessuri, por los textos proporcionados que sin duda enriquecieron la investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I APROXIMACIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

1. El debate de las ciencias sociales	8
1.1. Las ciencias sociales después de la Segunda Guerra Mundial	8
1.2. El legado de las ciencias sociales en América Latina	17
1.3. Unas ciencias sociales desiguales	22
1.4. Las ciencias sociales en el México contemporáneo	27
2. La investigación social en México	31
2.1. Los posgrados en ciencias sociales, su expansión y función	31
2.2. Los posgrados de calidad en México y el SNI	37
2.3. La heterogeneidad institucional en la investigación social	42
3. Conclusiones.. ..	47

CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. La formación científica	51
2. La ciencia como profesión	56
3. El científico ideal	62
4. El científico práxico	68
5. La carrera moral del científico	73

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

1. La tradición cualitativa.....	76
2. Planteamiento del problema	78
3. Preguntas de investigación.....	79
4. Objetivo general	79
5. Objetivos específicos	79
6. El estudio de caso	80
7. Las técnicas.....	83
8. Los sujetos de estudio	85
9. Los instrumentos	87

CAPÍTULO IV HALLAZGOS Y ANÁLISIS

1. Motivaciones y expectativas: entre la vocación y el dinero	90
2. Científicos sociales o académicos de la ciencia	98
3. Científicos prácticos o científicos práxicos	105
4. El investigador crucificado	111

CONCLUSIONES.....	115
-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	122
-------------------	-----

ANEXOS.....	130
-------------	-----

*Llega a ser un hombre de caballería
no sólo cuando adquiere las habilidades necesarias,
sino cuando se vuelve
capaz de entender y usar dicho lenguaje*

Peter Berger y Thomas Luckmann

INTRODUCCIÓN

La investigación que a continuación se presenta inició como una exploración de un tema mayor: la educación superior representada por la institución universitaria *in abstracto*. Las investigaciones académicas sobre educación superior y universidad son amplias y variadas. Los temas y las perspectivas son diversas, las investigaciones y los resultados también. Por ello, acotar el tema de investigación fue el primer paso para acercarnos a un objeto de tal magnitud.

Algunas de las investigaciones que se consultaron (Gacel-Ávila, 2005) (Tünnermann, 2003) tienen enfoques muy anclados en la parte pragmática de la universidad, se concentran en fenómenos tanto internos como externos a la universidad pero desde la óptica de la pedagogía, de los planes y programas universitarios, de la gestión administrativa o pedagógica, de la influencia de la mundialización, en la obtención de recursos o en los cambios en los requerimientos por parte de las instituciones reguladoras de la educación superior; o se enfocan en aspectos muy particulares que no dicen mucho sobre la universidad, como la movilidad estudiantil (Harfí, 2006) (Luchilo, 2006) (Marmolejo, 2010) o la internacionalización (Arce, 2015) (Knight, 2011). En otros casos, muchas veces, nos encontramos frente a informes sobre la situación de la educación superior a nivel mundial, con referencias directas a los programas y recomendaciones de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y de otras organizaciones interesadas en la educación superior como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o el Banco Mundial (BM).

Otras publicaciones, de tono más ensayístico, atienden la parte filosófica y “literaria” de la universidad. Son estudios posmodernistas que analizan la universidad desde perspectivas heterodoxas (Jiménez, 2015), posmodernas (Valle, 2014) o una combinación de ambas (Buj, 2011). Estos trabajos se ubican en el otro extremo de los anteriores; de lo pragmático de los teóricos de la UNESCO, a lo difuso y ambiguo de quienes analizan el tema de la universidad como una abstracción más en el universo simbólico de la intelectualidad.

No obstante lo anterior, hubo autores que abrieron un campo de estudio que nos pareció el más adecuado para los objetivos planteados. Uno de ellos fue Pierre Bourdieu. La teoría sociológica de Bourdieu tiene la virtud o el defecto de que no puede descomponerse en partes para poder utilizarla, esto significa que para analizar un aspecto de su teoría se debe relacionar con la totalidad de su trabajo, por ello resulta complejo tomar uno o dos conceptos de Bourdieu sin mutilar la esencia de su pensamiento.

En el tema de la educación, es interesante señalar su trabajo *Los Herederos* (2012), en el que realiza un exhaustivo estudio sobre las prácticas educativas y culturales en Francia. En aquel estudio, se establecen conclusiones que aun hoy resultan polémicas. Por ejemplo, la idea de que los estudiantes son “elegidos” o “restringidos” de acuerdo con su origen social, que las clases medias y altas tiene más probabilidades de realizar estudios de educación superior que las clases bajas, que las prácticas diferenciadoras de clase son una variable determinante en la vida académica, que el capital cultural constituye una especie de herencia de primer orden, etc. Para Bourdieu, la perspectiva de clase ofrece una visión de la educación problemática y contra-hegemónica que se confronta con los discursos oficiales de igualdad y democracia. En Bourdieu, la educación es un campo de lucha (Bourdieu, 2011) tan cruento como cualquier otro de la vida social, en el que el capital cultural “acumulado” es un factor decisivo para el futuro de los estudiantes.

La obra de Bourdieu nos llevó de un tema tan general como la educación superior o la universidad, a uno más concreto pero que no deja de relacionarse con ambos temas, a saber, la formación de investigadores. Esto es, a la pregunta de ¿Cómo se forman los investigadores en México? Se desprendieron otras que tienen que ver con la formación universitaria que se da en los posgrados, por ejemplo. Otro trabajo clave en la configuración de esta tesis fue el libro de Jaqueline Fortes y Larissa Lomnitz, sin duda de las primeras investigadoras en el país en hacer sociología de la ciencia. *La formación científica en México* (1990) es un estudio pionero en abordar el tema y es referencia obligada para quienes se dedican no sólo a la sociología de la educación sino a la sociología de la ciencia y de los grupos académicos.

De esta manera, la teoría social nos abrió otras perspectivas para entrar en el tema educativo e ir definiendo con mayor claridad nuestras inquietudes. La perspectiva sociológica nos dotó de una serie de recursos metodológicos que nos orientaron con eficacia, diferenciándonos de recomendaciones idealistas, manuales administrativos o especulaciones filosóficas. Así, lo que logramos acotando a una sola de sus expresiones el tema universitario fue analizar un hecho social *desde lo social*, como lo propuso Émile Durkheim (2009) en *Las reglas del método sociológico*.¹

Cabe precisar, entonces, que esta tesis, que inició como una inquietud sobre el tema de la universidad, desembocó en una aproximación a la sociología de la ciencia, y en lo que algunos autores como Heriberta Castaños-Lomnitz (2008) han llamado sociología de los grupos académicos; o, ya en esto de los neologismos, podríamos llamar *sociología de la investigación*.

Ahora bien, ¿Qué es lo que *investigamos* sobre la investigación académica? La formación, es decir, utilizamos una serie de conceptos sociológicos como la socialización, el *ethos*, la *praxis*, las motivaciones y expectativas, y la carrera moral, para configurar un esquema de análisis que nos permitiera obtener las herramientas necesarias para articular una *teoría de la formación científica*. Aunque el objeto de estudio es la formación en ciencias sociales, el esquema teórico permite interpretar la formación científica en general ya que, como veremos, comparte una serie de rasgos con independencia del área profesional específica.

Derivado de nuestra pregunta de investigación, el diseño metodológico fue de carácter cualitativo. No buscamos regularidades estadísticas, es decir, no buscamos cuántos investigadores entran a un posgrado y cuántos salen, o cuáles son las condiciones materiales de los investigadores en formación, datos que aun sin ser el núcleo de la tesis, no los soslayamos y hacemos una pequeña mención de los mismos; nuestra atención se centró más en la experiencia de los individuos en formación, en la subjetividad y en el análisis de

¹ La idea del *hecho social* es una de las principales aportaciones de Durkheim a la teoría social que aún es vigente. La idea de que existen modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo y que le son impuestos en virtud de una coerción que *ya estaba ahí previamente*, resulta clave para estudiar procesos sociales como la formación científica (Durkheim, 2009).

la propia voz de quienes se encuentran en estos momentos en un proceso formativo de esta índole. Las teorías fenomenológicas de Alfred Schütz, de Peter Berger y Thomas Luckmann con las que abordamos el tema pertenecen a la tradición inaugurada por Max Weber de interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor.

El trabajo empírico se construyó a partir de un estudio de caso en el que se articularon las teorías con los datos que obtuvimos a través de la revisión de bibliografía pertinente y de la realización de entrevistas semiestructuradas. La elección del estudio de caso como modelo de interpretación obedece a la necesidad del propio tema de investigación, esto es, el estudio de caso nos permite inferir reflexiones generales de casos particulares, así como conocer los *cómos* y los *porqués* (Coller, 2005, Gündermann, 2001), preguntas básicas de la perspectiva fenomenológica. La idea de esta tesis es, entonces, extraer nociones teóricas de mayor amplitud sobre los procesos de socialización en estudiantes de posgrado que se pueden aplicar a la formación de investigadores académicos en general.

La revisión de la bibliografía teórica es fundamental en la investigación cualitativa, y con mayor razón en los estudios de caso, debido a que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas donde los criterios de validez y fiabilidad están estrictamente determinados por las hipótesis causales, en las investigaciones cualitativas la validez depende de un sólido cuerpo teórico que pueda dialogar con los datos empíricos recopilados y la estructura argumentativa que vincule ambas dimensiones, además de la categorización de los datos de acuerdo al marco conceptual.

Para la recopilación de los datos empíricos se recurrió a entrevistas cualitativas que nos permitieron obtener la información necesaria respecto a la forma en la que los estudiantes adquirieron el *ethos* y la *praxis* del investigador universitario, las prácticas y procedimientos socializadores en los que participaron y los valores que generaron durante su proceso formativo. El tipo de entrevistas que elegimos fueron las semiestructuradas, que al tener un formato de diálogo más que de cuestionario o de plática informal, nos permitieron dirigir el tema sin ser rígidos y tratar de obtener los significados y

las experiencias más relevantes de forma poco invasiva o demasiado aleatoria (Vela Peón, 2001).

La tesis se estructura en cuatro capítulos. En el capítulo 1 realizamos un breve recorrido por la teoría social después de la Segunda Guerra Mundial, así como por la teoría social latinoamericana y su desarrollo en México. La razón de este capítulo es contextualizar la formación en ciencias sociales desde la teoría y la epistemología. ¿Cómo podemos escribir sobre ciencias sociales sin conocer el debate teórico y epistemológico que nutre la ciencia social actual? ¿Cómo podemos ser científicos sociales sin saber siquiera cuáles son los principales problemas que afectan a la investigación actual? El objetivo de este capítulo es insertarnos en ese debate, en primer lugar para tomar una postura y, en segundo lugar, para describir el contexto en el cual se forma un grupo de jóvenes investigadores en México.

En ese mismo Capítulo 1 también hacemos una breve contextualización de lo que podemos llamar la parte institucional de las ciencias sociales. La formación de investigadores se da en las universidades y en los institutos o colegios de educación superior. Es decir, la ciencia social en México es producida en las aulas y en la vida académica, por ello, es importante no perder de vista que la formación de científicos se da en un marco institucional con ciertas reglas y requisitos que no podemos soslayar al momento de estudiar las ciencias sociales. Aunque esto no significa que solamente en las universidades exista la ciencia social, sí es manifiesto que la presencia de la universidad como institución formadora y productora o reproductora de científicos sociales es capital para entender el tipo de investigador que se está formando y, por lo tanto, es determinante en la experiencia de los actores que participan en ella.

En el Capítulo 2 se presenta el marco teórico. Con base en el enfoque sociológico que elegimos para abordar el tema de la formación de investigadores, utilizamos conceptos propios de la teoría social para fundamentar nuestro análisis. En un primer momento utilizamos los conceptos de socialización y de motivación. Desde la perspectiva fenomenológica, las motivaciones son el eje para interpretar las acciones sociales, de tal manera

que resulta clave conocer los motivos *por* y *para* de los investigadores en formación, ya que es a través de estas interrogantes cómo podemos configurar una caracterización del investigador (Schütz, 2008). Por su parte, la socialización secundaria, también un concepto fenomenológico, nos deja entender la formación en términos de subjetivación y objetivación, de interiorización e institucionalización; en una palabra, en términos de construcción social.

Los conceptos de *ethos* y *praxis* los tomamos de la sociología de la ciencias y pensamos que conforman un binomio mediante el cual se articula la formación científica, es decir, mediante la internalización de una ética, unos valores, unas creencias o en palabras de Larissa Lomnitz (1990), de una “ideología” que permite al investigador identificarse con una comunidad determinada; y la *praxis*, esto es, la práctica de la misma profesión científica, las habilidades, las técnicas y la objetivación de las mismas en un trabajo teórico como lo es la tesis doctoral. Por último, la carrera moral de Erving Goffman que nos dio la entrada a la subjetividad y a la afectividad de los actores sociales.

En el Capítulo 3 abordamos la parte metodológica de la tesis. La justificación del estudio de caso deriva de la necesidad de contar con un marco teórico que nos pudiera servir como guía para construir el objeto de estudio. El instrumento del estudio de caso, a diferencia de otros métodos cualitativos, como la etnografía o la teoría fundamentada, precisa de un cuerpo teórico previo con el cual articular el material empírico. La formación científica, o mejor dicho, acceder al proceso formativo de los sujetos de este estudio requiere de interrogantes más que de observaciones y de conceptos más que descripciones. En este sentido, el estudio de caso representa el instrumento idóneo para tal efecto.

Por último, en el Capítulo 4, presentamos los hallazgos y el análisis del material empírico obtenido con las entrevistas. La sistematización de los datos recabados conforme a nuestro marco teórico, o dicho de otra forma, la articulación de la teoría con la empiria produjo lo que se pretende con un estudio de caso, a saber, ampliar, refutar o crear nueva teoría. La experiencia

de los actores analizada con los conceptos de la teoría social derivó en una investigación sólida pero que, sin duda, abrió más interrogantes que las planteadas en un inicio.

Esperamos, finalmente, haber contribuido no a dar respuestas sino a generar inquietudes. Estamos convencidos de que el trabajo de investigación, como el trabajo filosófico, está más justificado si es capaz de producir nuevas interrogantes, antes que dar respuestas, aunque ello no desestima que hayamos podido dar un poco de luz donde antes había claroscuros.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

1. El debate de las ciencias sociales

1.1. Las ciencias sociales después de la Segunda Guerra Mundial

Existen dos grandes periodos en el desarrollo de las ciencias sociales, un periodo que podríamos llamar, junto con Alain Touraine, como clásico, y otro que surgió después de la Segunda Guerra Mundial y que es el periodo contemporáneo. El periodo clásico, o también llamado de la sociología clásica tiene como característica principal haber surgido con la Modernidad, o mejor dicho, con la idea de modernidad. Para Touraine, la sociología clásica “se constituyó en la ideología de la modernidad” (Touraine, 1987, p.23.), es decir, que la sociología y en general las ciencias sociales, surgieron como una forma de legitimar y justificar un orden establecido, en este caso, el orden burgués:

En el caso particular de la sociología, esta nace en el terreno de una demanda social específica del siglo XIX, la necesidad político-estatal de fundamentar sus tareas de organización posteriores a la Revolución Francesa, que no deben confundirse con la ulterior práctica científica a la que daría lugar la nueva ciencia. De esta manera se quiere remarcar que las cuestiones políticas aportan el “caos” de los acontecimientos entre los que la sociología intentará poner un “orden” teórico, y la política establecerá un control social (Saéz, 2008, p.16.).

En este sentido, las ciencias sociales surgen con dos misiones, por una parte, la de dotar de herramientas necesarias a las clases dirigentes para poner “orden” y “progreso” en las sociedades nacientes; y por otra, la de dar vida a un nuevo paradigma científico social que ayude no sólo a gobernar sino a comprender esas nuevas sociedades. Estas misiones de las ciencias sociales se llevaron a cabo mediante procesos de institucionalización que abarcaron gran parte del siglo XIX y la primera mitad del XX.

Con el creciente divorcio entre la filosofía especulativa y la ciencia newtoniana, y la fuerza que tomaron las universidades durante el siglo XIX al desprenderse de la teología y constituirse como instituciones laicas, la institucionalización y profesionalización de los nuevos saberes tomó un ritmo acelerado:

La universidad revivió y se transformó. La facultad de teología perdió importancia y en ocasiones desapareció completamente o fue sustituida por un mero departamento de estudios religiosos dentro de la facultad de filosofía. La facultad de medicina conservó su papel como centro de capacitación en un campo profesional específico, ahora enteramente definido como conocimiento científico aplicado. Fue principalmente dentro de la facultad de filosofía (y en mucho menor medida en la facultad de derecho) donde se construyeron las modernas estructuras del conocimiento (Wallerstein, 2013, p.9.).

Si bien es cierto que desde el Renacimiento existían conocimientos sobre el gobierno, las reglas del intercambio y el funcionamiento de algunos aspectos de la sociedad, estos conocimientos no se consideraban científicos por carecer de metodología y material empírico. Eran conocimientos especulativos, generales, basados más en la intuición y la metafísica que en un método científico para acceder al conocimiento. El ascenso de las ciencias sociales, para tomar la expresión de Randall Collins (2004) fue un proceso que se desarrolló a la par que la ciencia y la tecnología aunque con otros resultados.

En este contexto, la ciencia natural basada en la física de Newton adquirió primacía y el estatus de conocimiento “real” frente al conocimiento especulativo de la filosofía y la teología. La ciencia social surge entonces como un derivado de la ciencia natural, imitando sus métodos, sus objetivos y sus principios. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta ciencia social positiva, naturalista, será sometida a fuertes críticas que desembocarán en un replanteamiento total de las ciencias sociales.

Siguiendo con Touraine, la sociología clásica,² y en general las ciencias sociales positivas, descansaban sobre tres principios:

1.- La fusión de un tipo de sociedad y del “sentido de la historia” con la noción de sociedad moderna.

2.- La identificación del sistema social con el Estado nacional, lo que otorga un lugar central a la noción de institución.

3.- La sustitución de los actores sociales por conjuntos estadísticos, definidos por un nivel o una forma de participación social y por los signos de la lógica interna de funcionamiento del sistema social (Touraine, 1987, p.25).

Para Touraine, la ciencia social clásica equipara a la sociedad moderna, es decir, la abstracción de sociedad moderna con un tipo de sociedad como lo sería, por ejemplo, la sociedad francesa. La sociología clásica concebía solo *un tipo de sociedad* al que las demás deberían ajustarse, este modelo sería la sociedad burguesa. Aunque la crítica de Touraine es desde la perspectiva de los movimientos sociales, su definición de las ciencias sociales clásicas nos sirven para ubicar los límites teóricos de estas ciencias en ascenso.

La segunda característica refiere a que las ciencias sociales eran las ciencias del Estado, esto es, su función primordial era justificar, institucionalizar y legalizar un sistema social. Las ciencias sociales positivas se centraban en el orden, las normas, la unidad y la función. Y la tercera característica refiere a la nula consideración de los actores sociales como parte fundamental de la sociedad y como agentes de cambio. Para la sociología clásica, los conjuntos humanos son números y funciones que contribuyen al equilibrio del sistema social; el conflicto, la disidencia y la crítica son anomalías que el sistema absorbe o desecha (Touraine, 1987, p.25).

² Conviene aclarar que, si bien es cierto no podemos equiparar a las ciencias sociales con la sociología clásica, es necesario apuntar que la sociología comtiana, durante este periodo incipiente, fungió como un modelo teórico-epistemológico de las demás ciencias, es decir, la sociología positiva permeó a las otras ciencias sociales dotándolas de un eje interpretativo común.

Para la ciencia social clásica la sociedad es una abstracción, una idea en la que los sujetos son parte del sistema, más no tienen capacidad de cambio ni de acción, son parte de un mecanismo que no dominan ni controlan pero que mediante la cohesión y la solidaridad, en palabras de Durkheim (1998) terminan por aceptar.

La sociología crítica o contemporánea, la que surgió después de la Segunda Guerra Mundial, detecta estas fallas intrínsecas en la forma de concebir a la sociedad por la sociología clásica y a partir de este momento, comienza lo que Wallerstein (2013) denomina la reestructuración de las ciencias sociales.

Son tres los acontecimientos que para el teórico del Sistema-Mundo modificaron de manera fundamental la estructura de las ciencias sociales en el Occidente: el primero fue el advenimiento de los Estados Unidos de América como potencia al finalizar la Segunda Guerra Mundial; el segundo fue la expansión de la población mundial de tal manera que se incrementaron también las distintas actividades y especialidades humanas; y la tercera fue el crecimiento también inusitado de los sistemas universitarios mundiales facilitando la formación de una buena cantidad de científicos sociales profesionales (Wallerstein, 2013, p. 37).

Aquí vale la pena detenerse en las implicaciones sociales que generaron estos cambios en el Sistema –Mundo de acuerdo con Wallerstein. La preponderancia de los Estados Unidos de América como potencia mundial en lo económico y en lo político conllevó también una preponderancia en lo científico y en lo tecnológico. Así, los Estados Unidos se convirtieron en el poder hegemónico también en la investigación social. Las formas, los métodos y los problemas a estudiar, pero ante todo el tipo de ciencia social que se producía en Estados Unidos, fueron los que se impusieron en gran parte de Occidente, salvo en Francia, donde la tradición sociológica corre por otros caminos. Sin embargo, para el resto de los países, y en particular para América Latina como veremos más adelante, la ciencia social de corte estadounidense fue la imperativa por varias décadas. “La enorme fuerza de Estados Unidos, en comparación con todos los demás estados, afectó profundamente la definición

de cuáles eran los problemas más urgentes a enfrentar, y cuales los modos más adecuados para enfrentarlos” (Wallerstein, 2013, p.38).

La ciencia social estadounidense, con un fuerte contenido cuantitativo y con una fuerte tradición funcionalista, se enfocó a resolver problemas, más que del cambio social, del mantenimiento del orden social, al desarrollo de la tecnología y de estrategias de control social; fue, por así decir, una sociología conservadora y nomotética (Wallerstein, 2013).

La ciencia social en los Estados Unidos no fue inmune al desarrollo industrial posterior a la Guerra Mundial, insertándose en el panorama estatal de aquel país como una industria más:

La creciente importancia de la organización, con su consecuente burocratización, impersonalidad del trabajo, fragmentación de tareas es obvia en el campo de las ciencias de la naturaleza; también es inevitable hoy la separación del sabio con respecto a la propiedad o el control de los instrumentos científicos que usa: la magnitud de la inversión necesaria para montar un moderno laboratorio rebasa infinitamente las posibilidades individuales en la mayoría de los casos solo resulta asequible al Estado o a las grandes fundaciones o entidades internacionales, es decir, siempre a organizaciones que trascienden “la escala humana” y que se caracterizan por su estructura burocrática y por la concentración del poder (Germani, 2003, p.13).

Los rasgos que Gino Germani enuncia como peculiares de la moderna ciencia natural también afectaron a la ciencia social reflejando una especialización burocrática y cuantitativa, un *ethos* burocrático que deforma la metodología clásica de la ciencia social hasta centrarse más en los datos que en la problematización de los fenómenos sociales (Germani, 2003). Esta sociología burocrática posteriormente será fuertemente criticada por los sociólogos “artesanales” como Wrigth Mills o los interaccionistas o micro-sociólogos como Mead, Schütz, Goffman, entre otros.

En este contexto, el regreso a la “sociología artesanal” significa que para comprender el hecho social es necesaria la “imaginación sociológica”, según el concepto acuñado por Mills (2003), es decir, la cualidad de articular la vida del individuo con los acontecimientos históricos, las trayectorias individuales con los contextos locales, las inquietudes personales con las estructuras sociales; es, en suma, vincular las dimensiones micro -macro de la realidad social.

La imaginación sociológica es “la capacidad de pasar de una perspectiva a otra: de la política a la psicología, del examen de una sola familia a la estimación comparativa de los presupuestos nacionales del mundo, de la escuela teológica al establecimiento militar, del estudio de la industria del petróleo al de la poesía contemporánea” (Mills, 2003, p. 27). La imaginación sociológica es el instrumento que nos permite ver las estructuras sociales en el individuo y al individuo en las estructuras; es la capacidad de imaginar las relaciones y los entramados con los que se constituyen ambas dimensiones de la realidad social; “es la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo humano y de ver las relaciones entre ambas cosas” (Mills, 2003, p. 27).

La sociología artesanal de Mills abrió nuevas vías de desarrollo de las ciencias sociales así como nuevas metodologías y teorías para el tratamiento de los problemas sociales. La fenomenología de Alfred Schütz, el constructivismo de Peter Berger y Thomas Luckmann, el interaccionismo de George H. Meade, Erving Goffman y Randall Collins, la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller, la etnometodología de Harold Garfinkel, son respuestas a esta sociología burocrática que dominaba e imponía líneas de investigación, temas y metodologías a los científicos sociales del mundo.

La reacción de estos sociólogos fue enfocarse en los aspectos micro de la realidad social; proponer perspectivas que resaltaran al individuo en vez de a la estructura o al sistema; dar mayor énfasis en la capacidad de agencia y de interpretación de los agentes, para así dotar de sentido crítico y fuerza a la acción social. El ajuste de perspectiva no solo implicaba un cambio en las metodologías sino también en la epistemología de las ciencias sociales. De tener un paradigma positivista en la que la realidad se nos daba como un

hecho realizado y al que solo podíamos acercarnos con “objetividad” para describirlo; con la sociología contemporánea tenemos un paradigma pospositivista que privilegia la multiplicidad de perspectivas, de interpretaciones y de disciplinas; en el paradigma pospositivista los individuos construyen la realidad social y se estudia con métodos que resaltan la experiencia y el sentir de la persona.

No obstante lo anterior, la tendencia a centrarse en los aspectos micros de la sociedad desembocó en un reduccionismo parecido al que privaba en la sociología funcionalista; se redujo tanto la mirada que comenzó a perderse la relación que Wrigth Mills insiste en descubrir: la del sujeto con la estructura. Teóricos como Jeffrey Alexander, James Coleman, Peter Burke, Anthony Giddens, entre otros (Alexander, *et al*, 1994) debatieron durante la década de los 90' sobre la necesidad de restablecer el vínculo entre lo micro y lo macro si se pretende hacer una ciencia social acorde con las nuevas realidades, complejas, dinámicas y en constante inestabilidad.

Actualmente, el debate sobre lo micro y lo macro parece *ya superado*; ahora el trabajo para los teóricos y para los investigadores sociales se encuentra, de acuerdo con Coleman y Alexander, en crear modelos de análisis que nos permitan acceder a ese vínculo que integra la realidad social: “una gran parte de la teoría social implica la explicación del funcionamiento de algún tipo de sistema social. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones sociológicas que se hacen, la observación no se concentra en el sistema en su conjunto sino en alguna parte del mismo” (Coleman, 1994, p.189.).

Para James Coleman, como para Wright Mills décadas atrás, existe “una laguna creciente entre la teoría y la investigación: la teoría social sigue ocupándose del funcionamiento de los sistemas sociales de conducta, mientras que la investigación empírica, particularmente la investigación cuantitativa, (y también la cualitativa) se ocupa en gran medida de la explicación de la conducta individual” (Coleman, 1994, p.189.).

Tanto Coleman como Alexander, por mencionar a dos de los más reconocidos científicos sociales, indagar en el fundamento teórico del vínculo micro-macro es necesario para proponer modelos de análisis que tomen como

eje interpretativo la conducta y la acción de los individuos. Ambos autores buscan superar el debate que contraponen las tradiciones sociológicas que se enfocan en una de las dos dimensiones de la realidad social, ya sea la estructura o el individuo, pero no se quedan solo en lo teórico sino que buscan, como ya se mencionó, modelos que sirvan para hacer investigación social.

Otro autor que también ha entrado en el debate de lo micro y lo macro, es el sociólogo inglés Anthony Giddens quien, en su teoría de la estructuración, propone que existe una relación entre el agente y la estructura social en una relación sintética y que se influyen mutuamente (Cambiasso, 2011). Pierre Bourdieu, aunque es un sociólogo al que suelen colocar en el ámbito estructuralista, también se ha interesado por la relación entre el agente y la estructura. En efecto, Bourdieu no es muy optimista respecto a la capacidad de agencia de los individuos pero sí dota de algunos conceptos para vincular ambas dimensiones como el de estrategia (Bourdieu, 2006).

Hoy en día las ciencias sociales siguen la búsqueda de su paradigma. Tal vez aún son preparadigmáticas, como pensaba Thomas Kuhn (1988) o posiblemente sean multiparadigmáticas como proponen otros epistemólogos como Donatella Della Porta (2003); lo cierto es que los debates sobre qué es la ciencia social y cuáles son sus metodologías, así como los límites y alcances de la misma, aún no han logrado un consenso.

El *Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales de 2010* nos puede dar una guía sobre el paradigma actual de las ciencias sociales. Para el Centro Internacional de Ciencias Sociales, el estado de estas disciplinas se puede caracterizar por tres factores:

1. Las ciencias sociales son mundiales;
2. Las ciencias sociales se han institucionalizado;
3. Las ciencias sociales son racionales.

Las ciencias sociales son mundiales en el sentido de que se enseñan prácticamente en todo el mundo, en que los resultados de las investigaciones

son susceptibles de amplia difusión, y en que cada vez gozan de mayor peso en los ámbitos académicos y profesionales.

Se ha institucionalizado gracias al incremento en las matrículas universitarias a nivel internacional, a la presencia de importantes centros de investigación dedicados exclusivamente a las ciencias sociales en el mundo, al trabajo que ejercen profesores e investigadores, tanto dentro como fuera de las universidades, así como a la demanda cada vez mayor de profesionales de estas áreas en las empresas y los ámbitos institucionales públicos. Organizaciones dedicadas a los medios de comunicación, a la política o a la gestión administrativa requieren de expertos en ciencias sociales con mayor celeridad.

Y por último, las ciencias sociales son racionales en el aspecto de que aportan una “visión racional” a los temas económicos, sociales, políticos y antropológicos que solían abordarse desde otras perspectivas más personales e incluso religiosas. Las ciencias sociales tienen injerencia en todos los ámbitos donde se desarrolle una acción social, por lo que el contacto entre ellas, así como con otras disciplinas, han producido la mundialización y el entramado desde el cual trabajan los científicos sociales.

De acuerdo con la definición del *Informe Mundial* (2010), las ciencias sociales son “necesarias para entender las acciones humanas e influir en ellas. Son esenciales para el logro de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” de la UNESCO, desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la igualdad de género, y son necesarias para hacer frente a desafíos tales como el cambio climático, que son de índole tanto social como natural” (IMCS, 2010, p.2).

Aunque se puede discutir si la misión o el objetivo de las ciencias sociales es de carácter práctico, es decir, si su objetivo es “ayudar” a mejorar las condiciones precarias de la sociedad; lo cierto es que las ciencias sociales son necesarias para comprender mejor el mundo en el que vivimos, sus dinámicas, sus transformaciones y sus conflictos.

No es lugar esta tesis para profundizar en cada una de las brechas que plantea el Informe sobre las ciencias sociales en el nuevo milenio, basta por el

momento con mencionar que muchos de los problemas se reducen a las asimetrías o desigualdades en la producción, transmisión, acumulación y aplicación del conocimiento científico en las diversas sociedades. Las brechas económicas, geográficas, políticas, de capacidad investigativa y de financiamiento entorpecen la amplia difusión y aplicación efectiva de las ciencias sociales para el mejoramiento social.

Un caso muy concreto de esta brecha regional lo representa América Latina y, en nuestro caso, México. Las ciencias sociales aun con las características en común que presenta el *Informe*, tienen profundas desigualdades según la región geográfica donde se produzcan estos saberes. Para América Latina, las ciencias sociales son un legado europeo que solo con el tiempo han logrado distanciarse de la ciencia social heredada, aunque solo en pequeñas parcelas del conocimiento. Los intentos de generar una *epistemología del sur*³ han presentado dificultades al momento de producir una auténtica ciencia social local, sin embargo, existen teóricos muy lúcidos que plantean una serie de rasgos que buscan diferenciar la ciencia social latinoamericana de la europea.

1. 2. El legado de las ciencias sociales en América Latina

Las sociedades latinoamericanas comparten un común origen histórico que en palabras de Roberto Briceño-León, se puede definir como “heterogeneidad estructural”, es decir, por una coexistencia de raíces indígenas, africanas y europeas en la configuración de las naciones latinoamericanas (Briceño-León, 1999, p.104). Sin embargo, aunque coexistían estos tres elementos, el elemento europeo prevaleció vía el colonialismo.

Este fenómeno derivó no solo en la imitación del sistema político, de las costumbres y la moral sino también en lo ideológico. La “imitación” de todos los aspectos de la vida occidental en América Latina implicó “que el pensamiento social estuviera igualmente impregnado por Occidente, que siguiera las pistas y orientaciones de las corrientes que reinaban en los países desarrollados del centro del Sistema-Mundo” (Briceño-León, 1999, p.105).

³ Los trabajos de autores como Boaventura De Sousa Santos, Catherine Walsh y Enrique Dussel en México obedecen a este impulso por dotar a América Latina de una ciencia propia.

A este fenómeno del patrimonio heredado de manera acrítica Wallerstein lo denominó como parroquialismo. En efecto, para Wallerstein, las ciencias sociales pretendieron crear un conocimiento científico verdadero y universal parecido a la de las ciencias naturales, y de hecho, durante varias décadas se creyó firmemente que sí se podían generar universales ahistóricos, sin embargo, en la década de los 60' se vio que la apuesta por la universalidad de las ciencias sociales era muy impensada:

Ahora podemos ver retrospectivamente que la apuesta a que las ciencias sociales nomotéticas eran capaces de producir conocimiento universal era realmente muy arriesgada. Porque a diferencia del mundo natural definido por las ciencias naturales, el dominio de las ciencias sociales no solo es un dominio en que el objeto incluye a los propios investigadores sino que es un dominio en el que las personas estudiadas pueden dialogar o discutir en varias formas con esos investigadores (Wallerstein, 2013, p.55).

En otras palabras, como diría Pierre Bourdieu, “quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de un objeto que habla (Bourdieu, p.57). La dificultad de crear universales en las ciencias sociales reside en el objeto mismo de estudio: la acción humana. Y en que además esta acción debe situarse siempre en un contexto histórico. Esta nueva condición obligó a *abrir las ciencias sociales* a nuevas formas de investigación y de análisis en las que se incluyeran variables como raza, género, clase, región, etc. (Wallerstein, 2013, p. 61.).

En el caso de América Latina, el contexto histórico, en particular en México y Brasil, dotó de ciertas peculiaridades a los contenidos de estas incipientes ciencias sociales. Aunque “estaban [las ciencias sociales] impregnadas por las occidentales, no se reflejaban en ellas el surgimiento de un pensamiento que, en áreas como la literatura, las artes plásticas, la música y la danza, tomaba en cuenta lo híbrido de nuestra cultura (Briceño-León, 1999, p.108). Sin embargo, y siguiendo a Briceño-León, desde el inicio, las ciencias sociales en Latinoamérica y en El Caribe se entendían a sí mismas social y

políticamente comprometidas, orientadas más al cambio y a la transformación que al mantenimiento del equilibrio y el orden social.

Para Gino Germani (2003), las ciencias sociales en América Latina eran opuestas al paradigma estadounidense, mientras allá se abusaba de la burocracia y el cientificismo, aquí se abusaba del ensayo y la diatriba, es decir, el mismo compromiso ideologizado de los contenidos temáticos de la ciencia social latinoamericana producía sociólogos ensayistas, donde el culto de la palabra, de la personalidad y la falta de rigor metodológico predominaban en el continente (Germani, 2003, p.19).

En esta misma línea de pensamiento, el sociólogo chileno Manuel Antonio Garretón (1994), señala tres rasgos funcionales de las ciencias sociales latinoamericanas:

1.- Afirmaban la posibilidad y la legitimidad de disciplinas científicas para el estudio de la sociedad, ya como disciplinas autónomas, ya como relación interdisciplinar, ya como la creación de una ciencia social única. Esta característica otorgaba un lugar privilegiado a las universidades como campo de institucional privilegiado, de cultivo, formación y difusión.

2.- Se centraron más en “la sociedad” que en “lo social”, es decir, más enfocadas en comprender la historia de la sociedad que en desarrollar conceptos básicos o de nivel general de abstracción para el análisis de fenómenos sociales.

3.- Desarrollaron interpretaciones de la sociedad a través de grandes paradigmas totalizantes que asumían cuerpos teóricos también demasiado globales (funcionalismo, marxismo, estructuralismo) que buscaban aplicar leyes o causas generales a todas las sociedades (Garretón, 1994, p. 269).

Cabe destacar que los rasgos mencionados están en crisis, esto es, las ciencias sociales en América Latina, como en general en el occidente, obedecen ahora a otro paradigma de investigación y de teoría social enfocadas más en procesos sociales y en sociedades concretas que en visiones totalizadoras de la sociedad (Garretón, 1994, p.273). Más adelante se abordará con detalle este nuevo tipo de investigación social y cuáles son los factores que

la determinan, por el momento basta con mencionar brevemente la evolución que han tenido las ciencias sociales para comprender de mejor forma el estado actual de estas disciplinas.

Se puede afirmar junto con Gino Germani que la forma de hacer ciencia social en América Latina en sus inicios era opuesta a la que se hacía en Estados Unidos, es decir, era una ciencia social “artesanal” pero no en el sentido de Mills, en el de vincular al individuo con la sociedad, sino en que carecía de rigor metodológico y científico porque estaba más centrada en la asimilación de procesos históricos de largo alcance, en la comprensión de los orígenes de las desigualdad y en la búsqueda de una voz propia emancipadora; por ello encontró en el ensayo y en la figura de los intelectuales totalizantes la mejor forma de expresar sus preocupaciones y sus compromisos políticos, sociales e históricos bajo los cuales surgió.

Durante la década de los 50', la ciencia social en Latinoamérica se vio afectada por el auge industrial y el crecimiento urbano dando lugar a una corriente enfocada en el desarrollo nacional, llamada “desarrollismo nacionalista” impulsada principalmente por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y El Caribe) (Paoli Bolio, 1990, p.65). Esta corriente de pensamiento puso un fuerte énfasis en las técnicas de investigación y en las metodologías, así como en un alejamiento de la sociología “retórica” o también llamada “intuitiva” o “filosófica” para regresar al trabajo de campo y a la sociología de “todo terreno” (Pablo González Casanova, citado en Paoli Bolio, 1990, p. 66).

Formulada a raíz de la experiencia en la industrialización temprana de algunos países del cono sur, la teoría cepalina tiene dos momentos diferentes aunque entrelazados. En la primera época (1950 a 1960), el diagnóstico se centró en la estructura económica y las propuestas de políticas estuvieron principalmente dirigidas a la modificación de la misma. En el segundo periodo (1960 a 1970), el cepalismo se tornó estructuralista, tomando en cuenta aspectos sociales y políticos del subdesarrollo y

proponiendo una serie de reformas e incorporando la teoría sociológica de la modernización (Sonntag, *et al*, 1987, p.17).

Los enfoques de la CEPAL abocados a los aspectos estructurales y económicos de las sociedades latinoamericanas abrieron nuevas brechas y sacaron a la luz o, dicho de otra forma, produjeron problemas sociales no vistos antes. Es decir, la persistencia de viejos problemas, el surgimiento de nuevos y los “efectos perversos” de las políticas públicas basadas en las recomendaciones cepalinas, dieron lugar a nuevas interpretaciones y análisis de la realidad social.

Uno de esos problemas que adquirieron gran importancia en los años 60' fue el de la marginalidad. Recuérdese el clásico texto de Gino Germani (1973) sobre este tema. En efecto, la marginalidad, la pobreza, la segregación, el crecimiento urbano, la periferia, entre otros, fueron temas que requirieron de nuevos enfoques para tratarlos. Este cúmulo de factores dieron como resultado las teorías de la dependencia.

Las teorías de la dependencia o también conocidas como “dependentistas” se nutrieron de dos fuentes. La primera fue la reacción al estructural-funcionalismo en su atención más a los procesos de cambio y a los agentes que a las estructuras y funciones “equilibrantes” del sistema, así como una oposición a la sociología norteamericana. Por otra parte, los acontecimientos en los países comunistas de “desestalinización” permitieron que la reflexión marxista propusiera nuevas formas de abordar los problemas sociales.

Lo que hizo al dependentismo tan atractivo para muchos intelectuales, investigadores y científicos sociales, de acuerdo con Sonntag (1987) es el hecho de que permitía entender el desarrollo de los países subdesarrollados en el contexto del capitalismo mundial. Esta perspectiva ayudó a contextualizar no sólo a los países periféricos en el mapa mundial y su dependencia, sino también a las ciencias sociales latinoamericanas como *dependientes* de las ciencias sociales occidentales.

Las ciencias sociales latinoamericanas, en el marco del capitalismo mundial, de las potencias y las zonas centrales de la producción del conocimiento científico, se asumieron como desiguales y en desventaja no sólo frente a lo extranjero sino dentro de sí mismas. Es en este contexto donde surgen instituciones como el CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) cuya misión consiste, *grosso modo*, en:

La promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales; el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región; y la adecuada disseminación del conocimiento producido por los científicos sociales entre las fuerzas y movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. A través de estas actividades CLACSO contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas (CLACSO, página oficial).

Obedeciendo a la urgencia de nivelar las ciencias sociales latinoamericanas frente a la hegemonía occidental, el CLACSO busca contribuir a disminuir las profundas desigualdades en la investigación social así como privilegiar la difusión y publicación de trabajos latinoamericanos y caribeños que doten de una perspectiva crítica a las problemáticas propias.

1.3. Unas ciencias sociales desiguales

Ahora bien, la problemática de las ciencias sociales en América Latina es compleja. Además de lo mencionado, hay que agregar que en el caso latinoamericano, las ciencias sociales se han caracterizado por una dura desigualdad frente a las ciencias sociales producidas, por ejemplo, en los Estados Unidos.

Estas desigualdades se pueden observar en tres aspectos que destaca Hebe Vessuri en un texto de 2013. En dicho texto, la autora construye su argumento desde tres aspectos o “historias” que resultan pertinentes para explicar la idea de este apartado: la identidad de la ciencia social académica, la

noción de desarrollo y su relación con las ciencias sociales y las ciencias sociales internacionales.

Las ciencias sociales se han estructurado desde sus orígenes en las instituciones universitarias y de enseñanza superior, lo cual ha definido y delimitado un marco de acción, producción y difusión del material científico anclado en la propia institución académica:

En las disciplinas de la ciencia social académica, las instituciones académicas, las asociaciones científicas, las revistas, los mecanismos de financiamiento y la evaluación de los pares son elementos que contribuyen a estructurar el mundo del científico académico y sirven en la distribución global del conocimiento y los valores (Vessuri, 2013, p.205).

Las actividades propias de la investigación académica se estructuran en elementos muy específicos que privilegian la circulación y la producción del material científico dentro de la vida universitaria propiciando también marcos restrictivos de acción: “la estructura disciplinaria de las ciencias sociales constituye una restricción para profesores, científicos y estudiantes, mientras que también es una guía para el aprendizaje y la investigación” (Vessuri, 2013, p. 204). Así, las estructuras académicas no sólo delimitan sino que también *socializan* a los científicos en un ambiente ya constituido previamente con valores y prácticas normativas.

Más adelante se profundizará en el modelo de socialización científica, por ahora queremos destacar que el paradigma del científico perteneciente a una entidad académica normada, sirvió como ejemplo para el tipo de científico social que se formó en Latinoamérica y que se emuló de la sociología estadounidense:

En términos institucionales y también cognitivos, no hay duda de que varios países, universidades y disciplinas han servido como modelos a ser emulados. Se reconoce una matriz intelectual común que se refleja en estilos nacionales disciplinarios de investigación (Vessuri, 2013, p.205).

Esta matriz intelectual ha privilegiado un tipo de investigador sobre otros, produciendo una desigualdad y marginalidad de todos aquellos investigadores que no pertenecen a una comunidad científica, entendida esta como una asociación colegiada o de pares que comparten una identidad institucional:

La primera historia sostiene que el científico social que no permanece en la academia es de segunda clase, académicamente “impuro”. Surgió una visión profundamente jerárquica en la cual la posición más valorada era la del científico académico, que se encontraba en el contexto universitario haciendo investigación y docencia disciplinarias (Vessuri, 2013, p.206).

Desde la perspectiva identitaria, la jerarquía de que ha gozado el paradigma del científico académico ha desplazado otras formas de hacer ciencia social, por ejemplo, la investigación espontánea o que se realiza fuera de los ámbitos universitarios (gobierno, ONGS). En este sentido, la desigualdad de la ciencia periférica respecto de la ciencia central, es decir, la que tiene una fuerte tradición académica e institucional, aún pervive y podemos observarla en el ámbito de la publicación, donde es prácticamente imposible publicar un artículo o cualquier texto si no viene respaldado por una institución universitaria.

El segundo aspecto que Vessuri explora es el que denomina la historia del desarrollo. De manera breve, el análisis de la autora está enfocado en hacer una distinción entre la *investigación del desarrollo* de la *investigación académica*, entendiendo la primera con metas y trasfondos distintos.

El tema del desarrollo para América Latina ha sido constante no solo en las agendas gubernamentales sino también en las intelectuales. Las ciencias sociales han contribuido desde los años 70' a la generación de material tanto empírico como teórico para encontrar soluciones a problemáticas muy concretas de las realidades del Sur. Así, las actividades de los investigadores en desarrollo se diferencian de las de sus pares académicos o academicistas, tanto en objetivos como en procedimientos. Para los investigadores del desarrollo, la publicación en revistas arbitradas o internacionales no sería una

meta, ya que sus labores se dirigen más a públicos locales, diseñadores de políticas públicas o a tomadores de decisiones (Vessuri, 2013, p.214). Es decir, que los investigadores en desarrollo obedecen a otros valores que los dotan de herramientas distintas en la elaboración de sus actividades.

Para esta corriente de científicos sociales, la universidad no es el hogar primordial de la investigación: “en muchos lugares del Sur global la mayoría de los científicos sociales con formación académica no han trabajado (a tiempo completo) en las universidades” (Vessuri, 2013, p.215), ni conciben a las universidades, en tanto instituciones autónomas, como comunidades de investigación libre y adecuadamente financiadas.

La historia del desarrollo ha contribuido a la disparidad de las ciencias sociales latinoamericanas respecto de la ciencia hegemónica en la medida en que el trabajo de los investigadores periféricos carece de la proyección, el prestigio y la difusión que sí tiene el trabajo de los académicos, a través, por ejemplo, de las revistas internacionales. Aunque, de acuerdo con Vessuri, la publicación o la proyección internacional no sea la meta de los científicos del desarrollo, la poca difusión y acceso a los foros internacionales impacta en su producción y en la posterior circulación del material científico local.

El tercer aspecto es la emergencia de las ciencias sociales no occidentales. Como se mencionó con anterioridad (*vid supra*, p. 10), la apertura de las ciencias sociales (Wallerstein), la construcción de un paradigma alternativo científico (De Sousa, Dussel), la crítica permanente a las formas hegemónicas de hacer ciencia, han desembocado en un esfuerzo por amplios sectores de científicos sociales en la construcción de formas distintas de acercamiento a las realidades no occidentales a través de las voces de los propios actores.

No obstante, la desigualdad frente a la fuerza de la ciencia hegemónica pronto se hace notar al momento de teorizar: “Cabe explorar si el cuestionamiento que hacen teorías como las de la investigación colaborativa, la *indigenización* del conocimiento, el conocimiento subalterno, la *colonialidad* del poder, la teoría del sur, el multiculturalismo y otros enfoques similares de la ciencia hegemónica es valioso, al igual que si abre sendas hacia un mundo

científico no hegemónico y en tal caso la pregunta es cómo” (Vessuri, 2013, p.218).

Dice Hebe Vessuri (2013) que la debilidad de las investigaciones sociales fuera del canon occidental se debe a que las ciencias sociales en contextos poscoloniales se disociaron de los fundamentos no formales y no institucionales de la sabiduría popular: “si las ciencias sociales alguna vez se relacionaron con esas otras formas de conocimiento solo fue para aprender *sobre* ellos pero nunca para aprender *de* ellos” (Kumaran, 2012, citado en Vessuri, 2013, p. 219).

En conclusión, las desigualdades entre las ciencias sociales centrales y periféricas no es un tema que no haya sido mencionado en el Informe Mundial de las Ciencias Sociales de 2010, por ejemplo. Los aspectos que menciona Vessuri nos ayudan a entender algunas directrices de donde provienen dichas desigualdades: la identidad del científico social ligada intrínsecamente a la academia; la distinción entre distintos *ethos* investigativos (el investigador en desarrollo frente al investigador académico) donde existe un claro privilegio del primero aunque, en última instancia, tanto el investigador academicista como el desarrollista comparten una misma cultura teórica, una matriz intelectual, es decir, una base común que permite el diálogo continuo y del cual se nutren ambos; y por último, las ciencias sociales no occidentales cuyos enfoques teóricos están en constante reelaboración debido a que muchas veces son derivados de las teorías hegemónicas, constituyendo más un comentario crítico que una teoría alternativa, es decir, que aún con la radicalidad de algunos enfoques, seguimos dentro de lo que Kuhn (1983) denomina la *ciencia normal*, y no en otro paradigma, esto es, que las teorías no occidentales derivan de las propias premisas de la ciencia hegemónica: “pareciera que hasta ahora las variantes de la crítica de la ciencia mundial sobre la universalización del modelo científico occidental han permanecido dentro de sus propias premisas y no son, por lo tanto, verdaderas críticas, sino solo variantes de ese modelo de ciencia” (Vessuri, 2013, p.227). Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, la resistencia de los enfoques no occidentales están abriendo caminos para lograr unas ciencias sociales menos desiguales y más diversas.

1.4. Las ciencias sociales en el México contemporáneo

El desarrollo de las ciencias sociales en México fue a la par que el de Latinoamérica. La introducción de las ciencias sociales en México se dio vía las humanidades, en particular por la filosofía y el derecho. A través de figuras como Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Antonio Caso, Leopoldo Zea, Octavio Paz, Samuel Ramos, entre otros, los temas y las problemáticas sociales comenzaron a figurar en las agendas intelectuales mexicanas.⁴

Aunque estos primeros acercamientos a temas sociales fueron casi siempre desde la filosofía, la intuición y el ensayo, es decir, sin trabajo empírico ni metodología, la aportación decisiva consistió en impulsar disciplinas que hasta ese momento no figuraban en los espacios académicos ni intelectuales: “En esta primera etapa, que se ubica en los años treinta y cuarenta, no existe investigación académica muy significativa. Nuestras disciplinas, como señalé antes, todavía aparecen muy mezcladas con los ensayos filosóficos, éticos y literarios de la época” (Paoli Bolio, 1990, p.61).

En la década de los 50', como se mencionó en el apartado anterior, las ciencias sociales adquirieron un matiz metodológico que fue rápidamente sustituido en los años 60' y 70' por una perspectiva marxista y desarrollista de la sociedad. El paradigma imperante derivado del furor que ocasionó la Revolución Cubana en los países latinoamericanos, impuso una perspectiva de análisis social basada en el cambio y la transformación social utópicas.

Será hasta la década de los ochenta cuando las disciplinas sociales comiencen un verdadero proceso de institucionalización, difusión y organización en torno a paradigmas científicos enfocados en necesidades y problemáticas sociales concretas. La creación del CONACYT en 1970 delimitó de manera sustancial la producción científica en México, distribuyendo, organizando y financiando la investigación científica de acuerdo con los

⁴ La labor del Ateneo de la Juventud fue crucial para la reflexión sobre los problemas sociales que aquejaban a México en las primeras décadas del siglo XX, así como libros fundamentales que abrieron el debate sobre un México desconocido hasta ese momento: *El Laberinto de la Soledad* de Octavio Paz, *El perfil del hombre y la cultura en México*, de Samuel Ramos; *La raza cósmica* de José Vasconcelos; *El positivismo en México* de Leopoldo Zea; *Psicología del Mexicano* de Santiago Ramírez, etc. A esta labor hay que sumar la creación del Colegio de México debido a figuras como Alfonso Reyes y Antonio Caso.

requerimientos tanto nacionales como internacionales del desarrollo científico y tecnológico.

Mención aparte merece la figura de Pablo González Casanova cuya obra y labor como intelectual y científico no sólo comprometido con las fuertes desigualdades sociales nacionales, sino, ante todo, con la ciencia y el rigor de pensamiento, resultó clave para la transformación y el desarrollo de las ciencias sociales en México.

Figura señera en el ámbito intelectual mexicano, contemporáneo de grandes intelectuales del siglo XX, González Casanova dialogó de manera fructífera a lo largo de una larga y vasta vida con nombres de la talla de José Gaos, Octavio Paz, Alfonso Reyes, Silvio Zavala, Alain Touraine, Gino Germani, entre muchos otros. La formación científica y humanista de González Casanova fue privilegiada y nutrida de muchas disciplinas:

Mis profesores que salieron precisamente de esta universidad y que influyeron tanto en la formación de mis sentimientos intelectuales y de mi oficio. Uno fue don José Gaos, ex rector de la Universidad Central, que entonces así se llamaba esta casa de estudios, otro don José Miranda, secretario general de la misma. Ellos me enseñaron filosofía e historia y me aconsejaron y dirigieron en mi tesis de maestría. Con ellos tuve otros profesores españoles, como don Agustín Millares Carlo, de latín; Conchita Muedra, de paleografía; José Medina Echavarría, de sociología; Manuel Pedroso, de ciencia política; Ramón Iglesia, de historiografía; Rafael Sánchez Ventura, de historia del arte. Todos ellos habían venido de España a la caída de la República y con nuestro gran Alfonso Reyes y otros mexicanos entusiastas organizaron primero La Casa de España en México y luego El Colegio de México, donde yo estudié y donde fueron también mis profesores Silvio Zavala, historiador, Pablo Martínez del Río, prehistoriador, entre otros de mi propio país y que eran lo mejor de lo mejor de aquel entonces y de ahora. Pero en la formación de mis sentimientos intelectuales influyeron más los profesores

españoles y, extra cátedra, don Alfonso Reyes, quien durante varios años me invitó a comer con él y con doña Manuelita, su esposa, un sábado sí y otro no, o varios sábados seguidos (González Casanova, 2001, p. 18).

En el aspecto científico, la aportación de González Casanova a las ciencias sociales se puede sintetizar en una palabra: visión. González Casanova fue un visionario que supo leer los tiempos modernos y el camino que debía tomar la ciencia en México y Latinoamérica para que avanzara a la par de los modelos hegemónicos.

Hasta Einstein dominaba la idea de que sólo había un universo y una creación; esta idea no se cuestionó, se dio por natural, y resulta que en los estudios más recientes de las ciencias de la materia y de las ciencias de la vida aparecen distintas creaciones y distintos universos, y esto que se dice así, en dos o tres palabras, corresponde a investigaciones bellísimas, algunas realmente difíciles de entender, pero que nos plantean de nuevo en ciencias sociales, y con relación a los proyectos que los escépticos y desencantados quieren abandonar, la posibilidad de crear un mundo distinto y la posibilidad de pensar en distintos mundos o universos sociales, y de *hacerlos* (González Casanova, 1992, p.22).

En resumen, un panorama de las ciencias sociales en México y en Latinoamérica en general no puede prescindir de la presencia de González Casanova; sus distintas facetas como científico, humanista, filósofo, educador, sociólogo y académico son un reflejo de la trayectoria que ha recorrido el pensamiento latinoamericano y reflejan, también, la incesante búsqueda no sólo de una ciencia propia y de un pensamiento propio, sino además de la unidad y el reconocimiento de los pueblos americanos como sujetos históricos en búsqueda de un espacio y una voz válida que necesita ser escuchada.

Ahora bien, las ciencias sociales actualmente en México están insertas en los estándares internacionales del trabajo científico. Tanto en América Latina como en México, la ciencia social hoy está más *abierto* que antes, en

palabras de Wallerstein, a través de fenómenos como la interdisciplina y la multidisciplina. “El contexto de fin de siglo le plantea a las ciencias sociales tres tipos de exigencias: calidad científica competitiva, pertinencia pública y creatividad multi e interdisciplinaria” (Valenti-Nigrini, p.19).

Para Marco Antonio Garretón (1994) hay tres puntos importantes que merecen especial atención en las ciencias sociales latinoamericanas, incluido México:

- 1.- La crisis de identidad de las ciencias sociales;
- 2.- El vacío teórico que dejaron los grandes paradigmas;
- 3.- La creciente institucionalización de las ciencias sociales a través de organismos locales e internacionales.

En el siguiente capítulo se profundizará en el tema de la investigación y en particular, en la investigación social en México, en estos rasgos que se mencionan, en cómo son asimilados, rechazados o mezclados y puestos en marcha por las comunidades científicas; por ahora, es importante distinguir que una cosa es el debate epistemológico en torno a las ciencias sociales y otra muy distinta es el estudio de la investigación social en México. No obstante, no podemos entender uno sin el otro, es decir, no podemos entender por qué en algunas universidades y centros de investigación, se privilegia más un tipo de investigación social, por ejemplo, la empírica, que la investigación teórica,⁵ o por qué los estándares internacionales de evaluación científica se enfocan más en la producción que en la calidad (Castaños-Lomnitz, 2006, p.30). De igual manera, no podemos comprender la importancia de no desvincular la teoría de la investigación empírica si no conocemos la discusión que se está dando entre los teóricos de las ciencias sociales.

El debate de las ciencias sociales, o mejor, de lo que *deben ser las ciencias sociales* aún está lejos de terminar, sin embargo, conocer los

⁵ Pablo González Casanova advirtió en un texto de hace más de veinte años sobre la importancia de reforzar la investigación teórica para poder crear categorías nuevas que nos permitieran dar cuenta de la realidad mexicana y latinoamericana (González Casanova, 1994).

paradigmas que imperan en la investigación social nos permitirá comprender mejor los procesos formativos de los estudiantes de posgrado en ciencias sociales.

2. La investigación social en México

2.1. Los posgrados en ciencias sociales, su expansión y función

A partir de la década de los 80', el proyecto de modernización del país implicaba el despliegue de un esfuerzo amplio para sustentar el desarrollo científico y tecnológico que el país requería, así como la realización de estudios y análisis que dieran cuenta de la realidad socioeconómica nacional. La socióloga Giovanna Valenti Nigrini menciona dos medidas que se tomaron en cuenta:

1.- La creación y el refuerzo de la infraestructura para la investigación, sobre todo a través de la creación de los centros e institutos y del incremento al presupuesto de las universidades, en particular en el rubro dedicado a la investigación.

2.- El impulso y apoyo a la formación de cuadros de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento, tanto en el país como en el extranjero (Valenti Nigrini, 1990, p.447).

Estas medidas significaron, en una palabra, la *profesionalización* de las disciplinas sociales que se constituyeron con las siguientes características:

1) El posgrado se expandió para cumplir con propósitos de formación. Este motivo tenía tres motivaciones principales: a) la necesidad de suplir las carencias de formación generadas por la mala calidad de las licenciaturas; b) la creación de condiciones – recursos humanos adecuados para la investigación-; c) la actualización de un nuevo tipo de profesionales –académicos de tiempo completo- cuya carrera profesional se define en trabajo dentro y para la academia.

2) El posgrado se expandió para responder a demandas de tipo “meritocrático” que se relaciona con la necesidad de obtener un

grado mayor al de la licenciatura que permitirá por una parte satisfacer las demandas del mercado laboral externos al sector académico y por otra, las propias demandas del sector académico vinculadas al las necesidades internas académicas de crear cuadros de profesionales que puedan tener capacidad de movilidad, es decir, de ascenso, reconocimiento profesional y promociones para cubrir los nuevos espacios de tiempo completo.

3) En el caso de América Latina y de México, los posgrados tuvieron un gran impulso debido a la ampliación del ámbito universitario, en particular en la práctica docente. Es importante acotar que la mayoría de los egresados de ciencias sociales se dedicaron (y se dedican) en primer lugar a la docencia y en segundo lugar a la investigación (Valenti Nigrini, 1990, p.450).

4) Gran número de los posgrados que se crearon en México en esta etapa de expansión tuvieron como principal objetivo la obtención de un mayor presupuesto sin considerar condiciones suficientes de calidad o de brindar una formación que ayude a resolver problemas regionales.

5) En el crecimiento de los posgrados intervinieron factores de diversa índole. Como se ha señalado, algunos están más contruidos con componentes administrativos o políticos que académicos.

6) Aunque hoy en día existen numerosos programas de posgrado en ciencias sociales en México, y de diversa calidad, cabe mencionar que la mayoría con altos estándares se concentran en la UNAM, la UAM, El Colegio de México y la Universidad Iberoamericana. Posteriormente instituciones como FLACSO o el Centro de Estudios Regionales del Norte, en Tijuana, ofrecen posgrados en ciencias sociales de perfil internacional.

Por su parte, Teresa Pacheco también reconoce el acelerado crecimiento de los posgrados en ciencias sociales en los últimos años:

Durante las dos últimas décadas, el aumento en el número de programas de posgrado en ciencias sociales es interpretado, por parte de sus propios actores (profesores, alumnos, autoridades académicas y funcionarios administrativos) como un mecanismo cuyos fines son: garantizar la “calidad” y la “cantidad” de recursos humanos requeridos para el mejor cumplimiento de las funciones de docencia (maestros) e investigadores (doctores) universitarias (Pacheco, 2005, p.39).

Los posgrados han tenido un auge intenso precisamente obedeciendo a los imperativos de modernización, conocimiento y análisis de la realidad mexicana, sin embargo, para Valenti Nigrini, la expansión estuvo más abocada a la cantidad que a la calidad y a la docencia más que a la investigación. De acuerdo con los parámetros clásicos de calidad en un posgrado⁶, la vinculación entre docencia e investigación es ineludible:

Los parámetros generales en torno a las consideraciones de la calidad del posgrado son: a) un cuerpo básico de docentes-investigadores tiempo completo; b) estudiantes con dedicación exclusiva; c) disponibilidad de becas; d) actividad de investigación de los docentes con algún tipo de reconocimiento; e) vinculación de la actividad de investigación al programa docente; f) coherencia entre los objetivos de formación y el plan de estudios; g) contar con una infraestructura adecuada (Valenti Nigrini, 1990, p.456).

No es propósito de esta investigación hacer un examen de la situación de los posgrados en México, baste mencionar por ahora las características generales que se requieren para considerar un posgrado de calidad desde los parámetros del CONACYT. De la misma forma, el acento en la vinculación entre investigación y docencia resulta central al momento de evaluar la calidad de los posgrados. No obstante la importancia de este vínculo, al momento de

⁶ Recordemos el énfasis que pone Burton Clark en la relación entre docencia, investigación y enseñanza como factores clave de la tradición de las universidades científicas desde el siglo XVIII.

llevarlo a la práctica, las instituciones se encuentran ante varias dificultades, entre ellas, la falta de personal dedicado exclusivamente a la investigación:

Para que la vinculación entre docencia e investigación sea posible, es necesario contar con un número mínimo de profesores dedicados exclusivamente a las tareas académicas básicas: investigar y hacer docencia; investigar para enseñar es siempre más fructífero que la tarea inversa: enseñar para investigar (Valenti Nigrini, 1990, p.457).

Adentrarnos en el tema de la importancia de la investigación no sólo en los posgrados en ciencias sociales sino en toda la estructura universitaria nos remitiría a teóricos como Burton Clark para quien el vínculo entre estas dos dimensiones de la labor académica, es fundamental para el progreso de la ciencia y tecnología de un país.

La investigación como factor integrador es la misión principal de las universidades científicas, no se puede concebir un espacio de educación sin asumirlo también como un espacio de investigación (Clark, 1997). Sin embargo, también es cierto que en muchas ocasiones, en algunas universidades la docencia va por un lado y la investigación por otro: “Es claro que los profesores pueden realizar una actividad de investigación aunque esta no se relacione directamente con su actividad docente, y pueden enseñar un conocimiento codificado que está a verdaderos años luz de cualquier cosa que esté sucediendo en los círculos de investigación” (Clark, 1997, p. 25).

Por ello se vuelve importante una reflexión sobre el papel de la universidad concebida en otro tiempo como el espacio predominante ilustrado, coherente y articulado para dar cumplimiento con “la actualización de la cultura, una cultura encargada de garantizar el progreso del conocimiento y de asegurar la formación y la preservación de las capacidades intelectuales de los individuos” (Pacheco, 2005, p.p.33). Esta idea “clásica” de la misión de la universidad ha sido sustituida, en palabras de Teresa Pacheco, por una “fragmentación progresiva y sistemática, producto de la presión por atender una demanda masiva y diversa no solo de la población estudiantil, sino también de muy variados fines y requerimientos coyunturales y utilitarios” (Pacheco,

2005, p.33). La transformación de la universidad ha conllevado a su vez una transformación en todos los órdenes institucionales, incluidos los de la práctica docente y de investigación.

En el contexto universitario, la investigación se define, de acuerdo con Pacheco, como “una actividad profesionalizada que tiende en mayor o menor medida a apropiarse de los dispositivos científicos para dar racionalidad al mundo universitario; en la organización y en el funcionamiento institucional, la investigación se presenta como una rama especializada de todo un sistema de mercado en donde además de existir puestos, funciones y categorías, la ciencia como producto cultural es puesta al servicio de la razón técnica” (Pacheco, 2005, p.91).

En este sentido, en la práctica de la investigación social universitaria, además de lo descrito por Pacheco, también existen tensiones y diferencias entre las distintas perspectivas que coexisten sobre la realidad social que se disputan el dominio y el reconocimiento académico y que se reflejan, estas tensiones, al momento de elaborar, evaluar y difundir los productos científicos.

El segmento de la investigación universitaria es considerado en términos generales como el espacio generador de conocimiento científico, pero también como el terreno donde se profundizan posiciones y se esgrimen puntos de disidencia irreconciliables acerca del carácter científico de los diversos productos derivados de la investigación (Pacheco, 2005, p.36).

Uno de los puntos en disputa en el ámbito de la investigación universitaria propiamente, (recordemos que en el capítulo anterior vimos algo de las disputas que se han desarrollado en el ámbito de la teoría y epistemología social), es el que refiere a la forma de realizar el trabajo científico en las ciencias sociales y en las ciencias exactas.

La tensión, la comparación y las diferencias sustanciales entre la forma de hacer investigación en ciencias sociales y en ciencias exactas permea las mismas estructuras institucionales que privilegian, apoyan y fomentan un tipo de investigación sobre otro. A continuación, siguiendo a Teresa Pacheco,

enunciamos algunas de estas tensiones entre ambos modelos de investigación que no siempre generan acuerdos:

a) El diseño de proyecto de investigación en ciencias sociales requiere de un tiempo considerable de reflexión que difiere en otros campos de las ciencias naturales o exactas.

b) La elección de un tema /problema en ciencias naturales y exactas remite a fenómenos que no están sujetos a la contingencia de los grupos sociales, por lo cual dichos temas o problemas pueden ser repetidos en diversos contextos y situaciones más universales; por su parte, el tema o problema en ciencias sociales requiere de una delimitación de procesos sociales particulares que orientan la práctica a la realidad mexicana en concreto.

c) Las ciencias naturales y exactas utilizan el método científico de manera más homogénea mientras que en las ciencias sociales cada disciplina establece sus estrategias metodológicas de acuerdo al área o tema que pretenda investigar.

d) La duración de un proyecto en ciencias exactas está sujeto a los resultados objetivos alcanzados sin que los resultados parciales afecten el trabajo concluido mientras que en las ciencias sociales nunca se llega a un resultado concluyente puesto que las distintas etapas de la investigación no pueden generalizarse para otras investigaciones ya que los tiempos destinados a la reflexión de conceptos difieren de los tiempos de experimentación.

e) En las ciencias exactas y naturales la investigación a nivel doctoral se sustenta en el trabajo de experimentación donde la secuencia y el orden de las etapas es establecido de manera más o menos fija; en ciencias sociales, la investigación requiere de enfrentar al estudiante a realidades sociales a través de conceptos de teorías sociales acordes para hacerlos operantes en la investigación.

La enunciación de las diferencias que se pueden hallar entre los modelos de investigación en las ciencias naturales y las ciencias sociales nos sirven no para entrar a discutir si son verdaderos o no, sino para tener un

primer acercamiento al tema de la formación de investigadores sociales basados en estas premisas generales.

Si tomamos en consideración los puntos señalados por Teresa Pacheco (2005) respecto a, por ejemplo, los tiempos que se requieren para diseñar un proyecto de investigación en ciencias sociales, estaremos en mejores condiciones de comprender el porqué de los desafíos que enfrentan tanto los estudiantes en formación como los profesores, los investigadores, así como los centros, universidades e institutos dedicados a las ciencias sociales.

Es importante entonces ir aclarando a qué nos referimos cuando hablamos de investigación social académica en México, es decir, cuando reflexionamos sobre los proyectos de investigación, sobre un tema o problema que atañe a la realidad social mexicana: que cada disciplina utiliza ciertas estrategias metodológicas, que requieren de cierto tiempo de reflexión y de construcción teórica así como de etapas de investigación, y cuyos resultados siempre serán parciales, momentáneos y provisionales sin pretensiones de universalidad más allá de lo que la teoría lo permita; significa que estamos frente a un modelo de investigación social producido en las universidades y centros de investigación mexicanas que nos sirve para orientarnos en la formación de los estudiantes en investigadores.

2.2. Los posgrados de calidad en México y el SNI

En el año de 1991 el CONACYT efectuó una evaluación de sus programas nacionales e internacionales con el fin de garantizar la buena utilización de los recursos y de las becas otorgadas. El resultado de esta evaluación fue la creación del Padrón de Posgrados de Calidad, el cual fungió desde ese momento como el instrumento más eficaz del CONACYT para reforzar la calidad y la relevancia de los posgrados en México.

En 2007, derivado del Padrón surgió el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con la misión de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso

para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país”.⁷

El PNPC está vinculado con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), fundado en 1984, en la medida en que los egresados de los programas de calidad pueden participar en el ingreso al sistema de investigadores. La función principal del SNI es promover, evaluar y motivar la investigación científica en México. Consta de cuatro áreas de investigación y de tres niveles de jerarquía investigativa. La mayoría de los investigadores nacionales se concentran en el nivel 1 y 2 de la escala y la mayor parte de los posgrados son del área 3, es decir, de las ciencias sociales y las humanidades.⁸ El SNI, en este contexto, representaría un esfuerzo por incrementar la calidad y la oferta de posgrados relevantes para el mejoramiento y el desarrollo científico y tecnológico del país. El PNPC aporta a esta visión el compromiso estructural que tiene el CONACYT para con el desarrollo nacional y de la sociedad (Valenti Nigrini, Pacheco, Perló Cohen).

Es importante acotar que no toda la comunidad científica del país concuerda con los principios ni con los mecanismos de evaluación del SNI, no obstante, para gran parte de la comunidad académica, es una gran plataforma de reconocimiento y motivación científica. Para la investigadora Teresa Pacheco, la función del SNI resulta central en el desarrollo científico nacional:

A pesar de los numerosos cuestionamientos que han sido planteados en torno al papel del SNI como un sistema desigual de recompensas, su importancia, a mi juicio, radica en el hecho de haberse constituido en un importante indicador de la productividad científica no sólo para los distintos sectores del mundo de la administración sino también como un rasgo de identidad del investigador con respecto al lugar que este pretende ocupar tanto dentro de su campo de especialización como en relación a la comunidad académica a la que pertenece (Pacheco, 2005, p.99).

⁷ Información obtenida de la página oficial del CONACYT: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php>

⁸ Información obtenida de la página oficial del CONACYT: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php>

El papel del SNI ha sido clave no solo en la institucionalización de la ciencia en México sino también en la construcción de la identidad del investigador y la investigación en sí misma: “El reconocimiento social que ha alcanzado, en el medio público y privado, la pertenencia de un determinado número de investigadores al Sistema Nacional de Investigadores, ha provocado que tal indicador de pertenencia se convierta en el parámetro institucional de competitividad científica nacional en materia de infraestructura de recursos humanos de alto nivel” (Pacheco, 2005, p.95).

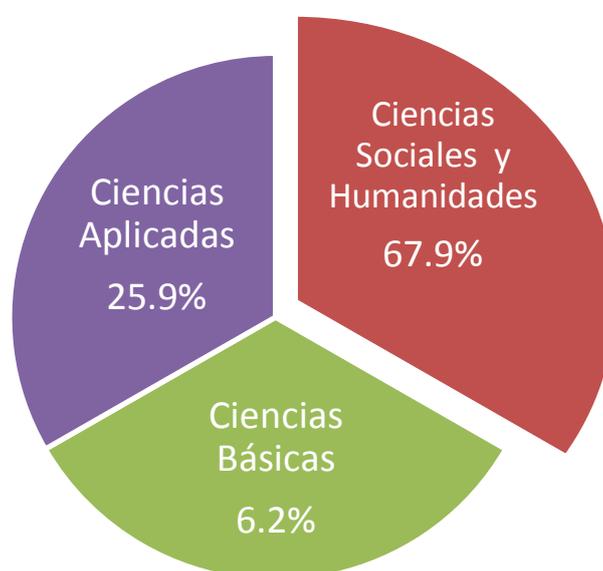
Aunque esta postura pueda resultar polémica para sectores de la comunidad académica, científica e intelectual del país, no podemos soslayar la centralidad institucional que juega el SNI al momento de indagar sobre la investigación científica en México y su estatus a nivel nacional e internacional.

En este sentido, los posgrados en ciencias sociales pertenecientes al PNPC, de acuerdo con los estatus del CONACYT y del SNI, tienen una orientación en investigación, es decir, que la formación que se pretende lograr está enfocada a la producción y difusión de conocimiento nuevo y de “calidad” en el análisis de problemas sociales específicos. Para jerarquizar estos programas dentro del mercado de los posgrados, CONACYT ha realizado la siguiente clasificación:

- a) De competencia internacional.- Son programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.
- b) Consolidados.- son programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.
- c) En desarrollo.- Son programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.

d) De reciente creación.- son programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC. (CONACYT).

Actualmente, el padrón de Posgrados de Calidad cuenta con 2,069 programas, lo equivalente al 24% de la oferta de posgrados nacional. En el caso de los doctorados, la oferta equivale al 55% de la oferta nacional y se divide de la siguiente manera: el 67.9% corresponde a las ciencias sociales y humanidades; el 25.9% a las ciencias aplicadas y las ciencias básicas solo tienen el 6.2%.



Elaboración propia con datos de www.conacyt.gob.mx

Por lo que respecta al desglose de las ciencias sociales, existen 397 Programas de Calidad de acuerdo con la definición de áreas del conocimiento del SNI; de estos 397 programas, 132 son de nivel doctorado. Hay que aclarar que estos programas incluyen todas las disciplinas consideradas ciencias sociales: antropología, economía, sociología, ciencia política, demografía, estudios culturales, entre otros. Sin embargo, existen otros posgrados denominados genéricamente *en ciencias sociales*, los cuales no están orientados a una disciplina determinada sino que son nutridos por estudiantes de varias disciplinas pero que comparten además de una formación, una metodología. Son posgrados con orientación en ciencias sociales cuya finalidad

es la creación de modelos de investigación que permitan analizar problemas sociales desde una perspectiva multidisciplinar y transversal.



Distribución de los 2,069 Programas de Posgrados de Calidad por nivel alcanzado.
Elaboración propia con datos de www.conacyt.gob.mx

De aquellos 132 posgrados que incluyen todas las disciplinas sociales, solo 5 se denominan “doctorado en ciencias sociales” y tienen una orientación metodológica, además de ser de competencia internacional. También existen maestrías y doctorados con esta orientación pero la mayoría no están consolidados o son de reciente creación. Estos doctorados de élite, por así llamarlos, están agrupados en las universidades que desde los inicios de las ciencias sociales demostraron tener la mayor tradición y fuerza institucional en esta área: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México (COLMEX) y, recientemente, El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y el Colegio de Jalisco. Las instituciones mencionadas albergan estos posgrados metodológicos de perfil internacional que buscan crear nuevos puentes y nuevas estrategias en el desarrollo de las ciencias sociales en México.

En suma, los posgrados en México han tenido un crecimiento considerable durante los últimos veinte años. La creación del CONACYT, del

SNI y posteriormente de los PNPC ha resultado una estrategia eficaz para el desarrollo científico y tecnológico en México. Atendiendo a las necesidades de calidad y competencia de los posgrados, y sobre todo a la necesidad de fomentar la investigación en el país, el sistema de becas para crear cuadros académicos de tiempo completo ha sido el camino más directo para impulsar el desarrollo científico. Aun con sus detractores y con muchos retos por alcanzarse todavía, la labor permanente del CONACYT en su apoyo a la investigación en México no debe menospreciarse ni hacerse de lado en cualquier reflexión que se pretenda hacer en torno al estado de la ciencia en el país.

En el caso de las ciencias sociales, las cifras muestran que es el área con mayor crecimiento no sólo en posgrados sino también en investigadores pertenecientes al SNI, no obstante ello, la mayoría de los programas de ésta área está en desarrollo, contrariamente a los posgrados de las ciencias aplicadas cuya antigüedad les da un estatus de mayor consolidación. Merecería un estudio aparte saber por qué se han quedado rezagadas otras áreas del conocimiento en México, por ejemplo, las ciencias exactas o básicas y qué relación tiene este fenómeno con la fuga de cerebros o con la formación en el extranjero.

Finalmente, el incremento en la matrícula de ciencias sociales lo que demuestra, además de un verdadero interés por la ciencia social nacional, son también muchas limitaciones de formación en el extranjero y de posibilidades de insertar a los becarios en los contextos internacionales, pero ese sería también otros estudio. Por ahora baste con presentar este panorama de la investigación social en México y de cómo se están moviendo los posgrados para, a partir de este hecho, adentrarnos de lleno a la formación en específico de los investigadores en esta área.

2.3. La heterogeneidad institucional en la investigación social

La heterogeneidad de las ciencias sociales no solo ocurre en el ámbito teórico y metodológico sino también en las instituciones que realizan investigación social y dentro de estas mismas instituciones entre los investigadores sociales. Esta heterogeneidad es correlato de la diversidad de enfoques metodológicos,

de técnicas de investigación, de teorías, de temas, de líneas de investigación, de instituciones y hasta de las mismas condiciones sociales de los investigadores.⁹

En el caso de las instituciones, de la heterogeneidad en las instituciones que hacen investigación social en México, hay que tomar algunos factores en cuenta. Béjar Navarro y Hernández Bringas (1996) reconocen cuatro condiciones básicas de diferencia:

- a) Nivel de consolidación de la institución;
- b) Condiciones institucionales para llevar a cabo investigación;
- c) Nivel de especialización para llevar a cabo investigación; y
- d) Monto y calidad de los recursos de que disponen.

Reduciendo aún más las características se pueden englobar en dos grandes principios de clasificación: nivel de consolidación y nivel de especialización de los institutos y centros de investigación. De estos dos factores se desprende la cantidad de recursos disponibles y las condiciones institucionales para llevar a cabo tareas de investigación.

La investigación de análisis multivariado que llevaron a cabo Raúl Béjar Navarro y Héctor Hernández Bringas (1996) sobre las variables que determinan el nivel de consolidación de un centro de investigación determinó que existe una fuerte relación entre la antigüedad del mismo y el tamaño de la planta académica:

La antigüedad del centro es considerada como un criterio de consolidación institucional, en virtud de que la mayor permanencia a lo largo del tiempo denota una mayor acumulación de infraestructura para la investigación, mayor experiencia institucional, mayor capacidad para la promoción de investigadores, medios más reconocidos para la difusión de

⁹ Recordemos junto con Bourdieu que cuando se hace investigación social se hace con una carga de prenociones individuales que corresponden a categorías sociales como género, raza, clase y región y hasta la edad que juegan un papel en la elección de los temas y la forma de tratarlos.

resultados y, en general, un mayor prestigio y reconocimiento en el ámbito de la investigación (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996, p.104).

Para determinar la antigüedad de un centro o instituto de investigación, los autores proponen tres momentos históricos: los creados antes de 1970 son considerados los más tradicionales y consolidados; los creados en los 70' pueden ser caracterizados como de relativa estabilidad y permanencia; y los creados a partir de 1980 son concebidos como los más jóvenes que se crearon cuando las disciplinas sociales tuvieron su mayor auge pero que sin embargo es posible que aún no tengan un trayectoria sólida (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996, p. 104).

Por lo que respecta al tamaño de la planta académica, los autores la consideran factor de consolidación en virtud de que puede ser indicador de una mayor estabilidad, de una mayor captación de recursos para la investigación, de un mayor apoyo por parte de las instituciones a las que están incorporados los centros y de una mayor intensidad de la vida académica al interior. Sin embargo, es relativo determinar la cantidad de investigadores que requeriría cada centro o instituto para considerar su consolidación, los autores mencionan un rango de menos de 5, entre 5 y 15 y más de 15 investigadores para incipiente, intermedio y consolidado, pero en la actualidad podrían establecerse otros rangos de acuerdo con otra variables.¹⁰

Referente al nivel de especialización de los centros, los autores proponen dos ejes interpretativos a considerar: la investigación como actividad principal y la investigación como actividad subordinada, a la docencia por ejemplo. A mayor concentración de investigadores en un centro consolidado, mayor será la producción científica del mismo. Cabe mencionar que los autores no pretendieron con este modelo analítico establecer relaciones causales sino de asociación, es decir, el hecho de que un centro de investigación tenga mayor antigüedad y nivel de especialización no es causa de que genere más producción científica de calidad sino que se asocian estos elementos para

¹⁰ El modelo de análisis que utilizaron Béjar Navarro y Hernández Bringas no es el más determinante pero sí nos sirve como ejemplo de un modelo de análisis cuantitativo para medir la heterogeneidad institucional de una disciplina.

explicar el por qué un centro o institución es distinto de otro (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996, p.106).

De la misma forma, la heterogeneidad en el personal académico es un factor al momento de establecer los parámetros de diferenciación entre los centros e institutos de investigación en ciencias sociales. En el caso de los académicos, las variables puestas en juego fueron el contexto institucional, los atributos personales y los atributos académicos. El contexto institucional refiere al centro o instituto al que están adscritos.

Siguiendo con este modelo de análisis, se esperaría que los académicos adscritos a instituciones con mayor nivel de consolidación y de especialización produjeran más desarrollo científico en la medida en que tienen una condición más propicia para una interacción profesional intensa y competitiva, además de que “a mayor consolidación del centro de adscripción, sería esperable un mayor acceso a las redes disciplinarias de más relevancia y, por tanto, se facilitaría la incorporación a las discusiones más vigentes de las disciplinas, así como a la participación en los medios de difusión más importantes: congresos, coloquios, seminarios, revistas, estancias, etc.” (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996, p112).

Dentro de los atributos personales encontramos que muchas veces la productividad o el trabajo investigativo reconocido o publicado está relacionado con factores como la edad, el sexo, la región, la formación previa pero sobre todo con la experiencia en la investigación. La edad se vuelve un factor clave al momento de categorizar a los investigadores ya que es esperable “que a mayor edad o experiencia en investigación exista un mayor reconocimiento institucional y disciplinaria, una producción acumulada y con probabilidad una calidad en el material producido” (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996, p.113).

Por último, los atributos académicos hacen referencia a tres aspectos: último grado de estudios, cantidad y lugar de publicaciones y membresía al SNI. Dentro de la institución universitaria el doctorado es clave para acceder y ejercer la investigación en términos institucionales, es decir, regulados, evaluados y reconocidos por una comunidad científica válida. No quiere decir lo

anterior que solo se puede ser “investigador” si se tiene el título de doctor en alguna especialidad,¹¹ sino que en términos institucionales acreditados por una serie de mecanismos regulatorios de la investigación académica, el acceso a la comunidad científica, al menos en México, pasa por los títulos universitarios, es decir, por esta nobleza de Estado como llamaba Bourdieu¹² a los graduados de ciertas universidades.

Entonces, el título de doctor es una variable determinante al momento de asociarla con otra variable, como la de ser miembro del SNI y la de tener acceso a la publicación en órganos y revistas especializadas. Es menos probable que un escritor o intelectual pueda publicar en ámbitos académicos si no cuenta con el grado de doctor o que puede acceder al Sistema Nacional de Investigadores. En estos aspectos también juega un papel importante la edad, se esperaría que con mayor edad existieran también mayores probabilidades de acceder al SNI considerando que el promedio de obtener un doctorado en Ciencias Sociales en México está alrededor de los 38 años; y que la publicación en revistas indexadas están relacionada con el grado de doctor y con la pertenencia a dicho sistema.

En síntesis, el modelo propuesto por Béjar Navarro y Hernández Bringas nos brinda un panorama muy factible de la heterogeneidad de las instituciones y centros de investigación en ciencias sociales en México cuantitativamente. Aunque por las obvias razones del tiempo muchos de sus datos puede ser que ya no funcionen; sin embargo, en términos de creación de categorías de análisis así como en el diseño de un conjunto de variables asociadas con la investigación social en México, es de gran ayuda para tener una buena aproximación al hecho en estudio.

Pero no solo podemos ver la heterogeneidad de las instituciones de manera cuantitativa, también el reciente (relativamente) trabajo de Heriberta Castaños-Lomnitz (2008) sobre el estado de las ciencias sociales y

¹¹ Paul Feyerabend en su *Tratado contra el Método* discutía este molde rígido, academicista y ultraspecializado de hacer ciencia cuando con su famosa frase todo vale hace una invitación a relajar los dogmas y a integrar un saber menos metódico y más heterogéneo.

¹² *La nobleza de Estado* es un libro de Pierre Bourdieu en que analiza las grandes escuelas francesas y cómo estas están involucradas en la reproducción social de la clase dominante. Pierre Bourdieu,

humanidades en México aporta una visión cualitativa. Este estudio reúne más de 200 entrevistas realizadas a académicos de los principales centros de investigación en ciencias sociales y humanidades de México, a través de las cuales tenemos un diagnóstico, evaluación y proyección de estas disciplinas en el futuro por medio de la voz de los mismos actores involucrados en el proceso científico, en este caso, los investigadores de cada disciplina.

Finalmente a estos factores hay que sumarle la fuerte identidad institucional de las disciplinas científicas en México que impide un intercambio enriquecedor e integrador del trabajo científico. No a todos los sociólogos, antropólogos o economistas se les pueden considerar de manera genérica, no se puede decir “los sociólogos mexicanos” o “los antropólogos mexicanos” sin aludir a la institución a la que pertenecen o en la que fueron formados; existe un “prurito nobiliario” que obliga a “ponerse la camiseta” y lucirla; se dice *los sociólogos de la UNAM* o *los ingenieros del Poli* o *de la Ibero*:

México es un país de instituciones fuertes. No sucede a menudo que un investigador cambie de “camiseta”, como ocurre con frecuencia en Estados Unidos. La identidad institucional es una etiqueta que suele acompañar al individuo durante toda su vida (Castaños-Lomnitz, 2006, p.13).

La identidad institucional rígida impide una intercomunicación productiva entre las instituciones y los investigadores dificultando el desarrollo de una ciencia social con un mismo proyecto respetando las diferencias.

3. Conclusiones

Estamos de acuerdo con Heriberta Castaños- Lomnitz en que la información sobre la comunidad académica mexicana es escasa. Cabe aclarar que la autora se refiere a trabajos que den cuenta de lo que ella misma llama una *sociología de los grupos académicos*, tema que no ha sido lo suficientemente trabajado en relación con los investigadores mexicanos en general. Sin embargo, existen algunos estudios importantes que sirven como base para comenzar una aproximación a esta área de investigación.

Desde los años 80', ha existido una inquietud creciente por dar cuenta del estado de las ciencias sociales en México, su desarrollo, sus limitantes y proyecciones. Dentro de estos trabajos genéricos sobre las ciencias sociales destacan los de Raúl Benítez (Dir. Gral.), Alfredo Andrade, Agustín Reyes, Fernando Castañeda y Carlota Guzmán, *Encuesta Nacional sobre Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, COMECOSO-CONACYT, México, 1984; Manuel Perló (coord.), *Las Ciencias Sociales en México*, UNAM/UAM/COMECOSO, México, 1994; Raúl Béjar Navarro y Héctor Hernández Bringas, *La Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*, CRIM-UNAM, 1996; Francisco José, Paoli Bolio, *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, México, 1990; y el más reciente trabajo de Heriberta Castaños-Lomnitz, *La Encrucijada de los saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México*, UNAM, Instituto de investigaciones Económicas, Porrúa, México, 2008.

Las cinco investigaciones mencionadas constituyen las más representativas que se han realizado en México sobre el origen, desarrollo, estado actual y proyección de las ciencias sociales y humanidades en México. Aunque varias de ellas han quedado rebasadas por lo que refiere a los datos y contextos sociales, continúan siendo una referencia clásica y fuentes de primera mano para realizar una aproximación a la ciencia social. Todas ellos contienen reflexiones teóricas y críticas muy certeras para entender el origen y desarrollo de las ciencias sociales en México, sobre todo desde sus dimensiones institucionales. No es coincidencia que estos proyectos fueran financiados por instituciones de gran tradición como la UNAM, el COMECOSO (Consejo Mexicano de Ciencias Sociales), el CRIM (Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias), la UAM, entre otras.

Por una parte, existen estudios más específicos que atienden facetas particulares de la investigación científica en México como el clásico estudio de Larissa Lomnitz y Jaqueline Fortes *La formación científica en México* (1991), el trabajo de Isabel Izquierdo *La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación* (2006) o en el ámbito internacional el reciente trabajo de Manuel Fernández Esquinas *La formación de investigadores*

científicos en España (2002). Aunque estos trabajos resultan imprescindibles para el estudio de la formación de investigadores en tanto proceso de socialización y que retomaremos en el siguiente capítulo, no son específicos de las ciencias sociales sino que en el caso de Lomnitz y Fortes, así como el de Izquierdo, se enfocan en las ciencias exactas y el de Esquinas se ocupa de brindar un amplio panorama de las ciencia como profesión en España.

Otros trabajos de tipo más ensayístico como los de Teresa Pacheco (2005) se abocan a la parte institucional de la investigación universitaria y no se ocupan de la formación ni de los procesos de adquisición de la identidad investigadora, son trabajos que reflexionan más sobre las problemáticas de la educación superior que sobre la sociología de la educación.

Por ello, la construcción de este capítulo se ciñó primero a realizar un esbozo del debate teórico que afecta a la investigación social en concreto, es decir, la teoría social como elemento clave en la conformación de los proyectos de investigación no puede dejarse de lado al momento de estudiar, por ejemplo, qué tipo de investigación social se está solicitando a los investigadores en formación, esto es, no podemos comprender el tipo de investigador social que se está formando sin conocer el debate teórico y epistemológico que alimenta las ciencias sociales.

La reflexión sobre la investigación universitaria en México, es decir, sobre los elementos institucionales y académicos que intervienen en las ciencias sociales y en la producción científica deben ser considerados también al momento de aproximarse a la formación de investigadores. Porque son las instituciones, los centros de investigación y las universidades las encargadas de formar en términos profesionales, conocer algunas de sus características y sus mecanismos resulta imprescindible para la formación de investigadores.

En síntesis, asumir la acertada idea de Castaños-Lomnitz de que una cosa es la epistemología de las ciencias sociales y otra cosa es la sociología de los grupos académicos, no implica que sean excluyentes sino que no podemos desvincularlas. Así como el investigador en ciencias sociales no puede hacer investigación sin una postura epistemológica y teórica, tampoco

puede hacerla sin una institución a la cual esté adscrito y a cuyos mecanismos de producción científica no esté sujeto.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. La formación científica

Los científicos, como cualquier otro grupo profesional,¹³ disponen de un sistema de formación a través del cual transmiten a los aspirantes saberes acumulados, reglas y valores propios de la profesión, esto es, disponen de un modo de acceso y reclutamiento de nuevos integrantes también llamado sistema de reproducción, o en términos de Bourdieu, estrategias de reproducción.¹⁴ Este sistema de reproducción de los científicos tiene el nombre de formación.

Formación, en su aspecto etimológico, significa dar forma a una cosa, y el vocablo aplicado a personas se entiende como la adquisición de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes encaminados a cumplir una función. El concepto de formación es ampliamente utilizado en otros campos como el educativo y el político y puede definirse como “un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos, contenidos, y reglas que norman las formas de acción e interacción), dispuestos de tal manera que conduzcan al logro de una finalidad objetivada que responde a una demanda social” (Yurén, 2006, p. 131). En efecto, la formación, en términos de lograr una finalidad de acuerdo con la demanda social, puede aplicarse a diversos campos; existe, por ejemplo, la formación cívica, la formación ciudadana, la formación profesional, la formación educativa, etc. Por ello, para este trabajo, utilizaremos el concepto de formación en el ámbito sociológico puesto que lo que nos interesa destacar es un tipo de formación, la científica, desde sus aspectos sociales y no pedagógicos o políticos.

¹³ Nos referimos indistintamente a investigadores científicos, ya sean ciencias exactas o ciencias sociales en la medida en que comparten una concepción de la ciencia en tanto 1) utilizan criterios de demarcación de la verdad basados en la aplicación sistemática de una metodología; 2) existe una cantidad de instituciones organizadas, dotadas de recursos y formadas por especialistas, dirigidas a producir nuevos saberes; y 3) realizan una producción científica que es tenida por cierta (Fernández Esquinas, 2002).

¹⁴ “Las estrategias de reproducción constituyen un sistema y, por ello, se ubican en el origen de los reemplazos funcionales y efectos compensatorios ligados a la unidad de función” (Bourdieu, 2011).

En este sentido sociológico, la formación científica, de acuerdo con Fernández Esquinas (2002) “está relacionada con el reclutamiento de nuevos miembros, la adquisición de habilidades y la socialización de hábitos y lenguajes especializados de las disciplinas” (Fernández Esquinas, 2002, p. XXI).

En este mismo tenor, para Larissa Lomnitz y Jaqueline Fortes (1991) la formación científica es un proceso de socialización que requiere además de lo mencionado por Fernández Esquinas, de la internalización de una “ideología” que le permita al aspirante identificarse con el grupo o comunidad científica *in abstracto*. Esto quiere decir que con independencia de las fronteras, las políticas, las nacionalidades u otras diferencias, el aspirante o investigador en formación, pueda adquirir un “lenguaje común”, es decir, un lenguaje científico universal que le permita la interacción y el reconocimiento de otros miembros de la comunidad científica.¹⁵

Así, desde una perspectiva sociológica, entendemos la formación científica como un *proceso de socialización en el cual se adquieren conocimientos, habilidades y valores que permiten el ingreso a la institución científica, o mejor dicho, que permite ser reconocido por una comunidad científica.*

No obstante la definición anterior, es necesario profundizar en el concepto de socialización, que resulta clave para entender la formación científica y los procesos mediante los cuales esta se lleva a cabo. La socialización es, en el marco de Berger y Luckmann (2001) “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2001, p. 166). Los autores consideran dos tipos de socialización, la primaria y la secundaria. La primera es aquella consistente en convertir al individuo en un miembro funcional de la sociedad.

¹⁵ “Por comunidades científicas se entiende a aquellos grupos profesionales caracterizados por trabajar en la expansión de un tipo de conocimiento singular que es significativo para el resto de los integrantes del grupo, que están empleados o asociados en su mayor parte en universidades y centros oficiales de investigación, que poseen una identidad profesional acusada, que tienen como grupo de referencia a una audiencia académica, la cual ejerce un control específico para evaluar los resultados de producción conocimientos y que ubican a sus miembros por este último hecho en una determinada posición dentro de la estructura social de la ciencia” (Fernández Esquinas, 2002).

Comienza en la niñez y “finaliza” (aunque sabemos que nunca está terminada del todo) cuando “el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo” (Berger y Luckmann, 2001, p. 174).

Se advierte a primera vista que la socialización primaria es más importante que la secundaria y que esta última se articula como una reproducción, a menor escala, de la primera. En la medida en que el individuo nace en una estructura social predeterminada objetiva, en la que se encuentran previamente los encargados de llevar a cabo la socialización, principalmente la escuela y la familia, que además será impuesta, toda socialización secundaria semejará una estructura similar.

Ello quiere decir que la socialización secundaria es también una inducción pero ahora solo a una parcela de la realidad que también tiene una estructura objetiva que deberá ser internalizada por el individuo: “la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckmann, 2001, p. 174). Así, la formación del investigador científico es una *socialización secundaria* porque implica que los individuos en formación internalicen una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores de este “submundo” llamado ciencia. No así para Lomnitz y Fortes, quienes argumentan que la socialización primaria también se hace presente en ciertos grupos de científicos de las ciencias naturales y exactas, y lo ejemplifican con el estudio de caso que investigaron

No obstante lo anterior, Berger y Luckmann (2001) van más allá de la adquisición de habilidades y aptitudes. Para estos autores, la socialización implica la adquisición de un *rol* que está integrado a la división social del trabajo: “la socialización secundaria requiere de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran comportamientos e interpretaciones de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 2001, p. 175).

La formación, este dar forma a alguien en el ámbito de la investigación, se lleva cabo mediante mecanismos conocidos como *roles*¹⁶ que incluyen la adquisición de un lenguaje y de una afectividad específicos de la parcela institucional en la que se encuentre el individuo. En el caso de la investigación científica, la adquisición del lenguaje disciplinar es fundamental para lograr una socialización eficaz que le permita constituirse en un “interlocutor válido”, en palabras de Habermas.¹⁷

Stephen Hill (1995), basado en los conceptos de Berger y Luckmann, diseñó unas fases por las que se supone atraviesa la socialización secundaria en el caso de la formación científica:

- 1) Estadio imitativo.- Corresponde a la formación pregraduada. El aprendizaje se realiza mediante la imitación del contenido simbólico de la ciencia, contenido que se refiere al objeto de estudio de las disciplinas y a los métodos apropiados para examinar el objeto de estudio.
- 2) Juego de rol discreto.- Situado en el periodo de posgraduado. Predomina aquí la interacción con el supervisor, al que se toma como modelo local de rol. El aprendizaje de este papel es intersubjetivo debido a que el supervisor representa a la profesión y existe un contacto limitado con otros modos de trabajo y de actuación profesional.
- 3) Juego de rol complejo.- Consiste en una tensión entre las expectativas profesionales más amplias y el modelo representado por el supervisor supone, por tanto, una mayor interacción con otros miembros de la profesión. Además del aprendizaje local, existe un aprendizaje de las expectativas que tienen los pares anónimos que forman el cuerpo de la profesión. Estas

¹⁶ “Rol” lo utilizamos en este trabajo no con la complejidad dramática de Erving Goffman (2009) sino únicamente como la representación de significados institucionalmente específicos (Berger y Luckmann, 2001).

¹⁷ Puesto que se trata de la impostación de un lenguaje adquirido y por lo tanto artificial, el proceso de aprendizaje de los lenguajes secundarios requieren la mayoría de las veces de una “ruptura” con las llamadas prenociones y el sentido común, proceso doloroso por el que deben atravesar todos los investigadores en formación, con independencia del área disciplinar.

expectativas se aprenden tanto en el trabajo cotidiano como a través del proceso de evaluación de la tesis doctoral.

4) Intención y acción.- En términos profesionales supone la experiencia activa como científica y, por tanto, ya existen requerimientos propios del desarrollo del trabajo de investigación. Los significados de la profesión se llevan a cabo a la acción en este caso practicando con el objeto de trabajo de la disciplina (Hill, 1995).

Lomnitz y Fortes también proponen unas fases en el desarrollo de la socialización del científico: 1) la relación tutorial; 2) la interacción con el grupo y; 3) la actuación de la función (Lomnitz y Fortes, 1991, p.93). Si observamos con atención, las fases propuestas por las autoras son similares a las propuestas por Hill, salvo la primera fase que correspondería a una formación previa, “pre-socialización” como base para la adquisición del perfil del investigador.

La interacción es un elemento central de cualquier socialización, incluida la secundaria. A través del juego de roles, los investigadores en formación pueden interiorizar no solo las habilidades y aptitudes necesarias para la labor científica sino la construcción y reconstrucción de la identidad misma del científico. Aunque esta investigación está más enfocada a las experiencias de los actores-estudiantes en su proceso de formación que en la interacción con otros actores (tutores, compañeros), no es de poca importancia mencionar el elemento interactivo como constituyente de la formación científica.

En conclusión, la socialización es el proceso mediante el cual el individuo es integrado al grupo social. Al nacer, cada individuo es socializado, es decir, recibe del grupo que le rodea un sistema de símbolos y significados, de normas y valores que debe internalizar para comprender el mundo y a sí mismo y pueda ser miembro de esa sociedad. Esto implica un proceso de interacción con figuras de autoridad y modelos que transmiten un sentido de la realidad.

El proceso de socialización es dinámico puesto que nunca está del todo concluido, el individuo que internaliza una realidad, a su vez la reinterpreta y la modifica. De esta forma la sociedad se reproduce y cambia a la vez. En la socialización secundaria, el individuo internaliza una parcela de la realidad, regularmente sobre una base institucional, que le permite funcionar dentro de la división social del trabajo

En el caso de la formación de investigadores científicos, la socialización secundaria funciona como el aprendizaje de un rol con habilidades, aptitudes y valores específicos que le permitirán al individuo en formación integrarse, eventualmente, a una comunidad científica donde será, o no, reconocido como un igual.

En México, la comunidad científica es en gran medida la comunidad académica. Por las razones expuestas en el capítulo 1 de este trabajo, la ciencia en general, y con mayor presencia las ciencias sociales, se han desarrollado dentro de las universidades y los institutos de investigación. La evolución natural de la universidad desde el siglo XIX ha privilegiado a esta como el espacio preponderante del desarrollo científico, tecnológico y humanista de Occidente, por lo que resulta natural que sean las comunidades académicas las encargadas de la producción, reproducción y difusión del material científico. Ello sin omitir la presencia del Estado como principal agente que financia y dirige la investigación.

En definitiva, que los actores principales de la formación científica siguen siendo las comunidades académicas, por lo que se hace necesario revisar el estatus de las ciencias, ya no desde sus aspectos epistemológicos, teóricos o institucionales (*vid*, cap.1) sino desde sus aspectos profesionales, es decir, desde el *ethos* y la *praxis* que conlleva la formación en investigación.

2. La ciencia como profesión

La investigación científica comenzó a ser una actividad reconocida socialmente durante el siglo XIX, coincidente con el desarrollo económico-industrial de las sociedades europeas, es decir, la ciencia como actividad profesional es una consecuencia de la entrada de la Modernidad. Hasta mediados del siglo XIX,

los “investigadores” o “científicos”, (hay que recordar que en sus inicios la ciencia era una rama de la filosofía), trabajaban en solitario, con sus propios medios económicos o, en el mejor de los casos, apoyados por mecenas excéntricos con inquietudes intelectuales. Sin embargo, con la creciente división social del trabajo, producto de la Modernidad y la especialización de los saberes, pronto se hizo necesario dotar al trabajo científico o investigador de una estructura e infraestructura altamente costosa que no era posible financiar desde los particulares. La intervención del Estado como principal benefactor del trabajo científico y de las Universidades como primeros espacios privilegiados, convirtieron al trabajo científico en una *profesión asalariada y burocratizada*, que, irónicamente, pasó a ser reconocida como verdaderamente profesional en el medida en que se percibiera un salario y se perteneciera a una institución (Ben-David, 1972).

Antes de continuar, es importante definir qué es una profesión y cuáles son sus características en las sociedades modernas. Profesión “es un término sociológico que designa una característica o atributo social de la persona, adquirida por formación o experiencia, cuyo reconocimiento social otorga derechos a ejercer ciertas ocupaciones retribuidas” (Garrido, 1998; citado en Fernández Esquinas, 2002).

En un sentido más amplio, las profesiones “son aquellas categorías ocupacionales que tienen una cualificación refrendada por un título académico, que delimitan el ejercicio profesional a los que disponen de la credencial y cuyos miembros disponen de conocimientos especializados que capacitan para desarrollar el trabajo con un amplio grado de autonomía” (Fernández Esquinas, 2002, p. 178).

La principal distinción de las actividades profesionales de otras actividades es su calidad de especialización. Los profesionales son aquellos que se ocupan de hacer lo que no todos se ocupan o saben hacer. Pero además, los profesionales se identifican por un fuerte sentido de pertenencia y de un estatus asumido y defendido ante la sociedad:

No es lo mismo pertenecer o no pertenecer al colectivo profesional en cuestión. El profesional no lo es sólo por las

actividades que desempeña o las cualidades que tiene para hacer bien esas actividades, sino también y muy especialmente por pertenecer al colectivo profesional al que pertenece. Eso marca claramente las diferencias entre los que están dentro (profesionales) de los que están fuera (legos) (Hortal, 2013, p. 37).

Definir con precisión el nivel de “profesionalidad” de cada profesión resulta difícil puesto que no todas comparten los mismos grados ni niveles de especialización o de reconocimiento social, sin embargo, para efectos de análisis, se pueden generar una serie de características de la profesión-tipo que opera en las sociedades actuales. Esta profesión-tipo, de acuerdo con Hortal (2013), tiene los siguientes rasgos:

a) Las profesiones son actividades ocupacionales en las que de forma institucionalizada se presta un servicio a la sociedad.

b) Son realizadas por parte de un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ellas de forma estable, obteniendo de ellas su medio de vida.

c) Forman con los otros profesionales (colegas) un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión.

d) Se accede a la profesión después de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión.

Ahora bien, las profesiones, o el campo¹⁸ de cada profesión, detenta una serie de mecanismos de control y restricción derivado de la misma actividad profesional, es decir, cada ámbito profesional cuenta con reglas, normas,

¹⁸ Si para Durkheim la sociedad es como un cuerpo orgánico con distintas funciones y especificidades, para Bourdieu la sociedad es como un espacio, entendido este como el espacio universal de la física. El espacio social de Bourdieu está construido sobre principios de diferenciación y distribución de los agentes y grupos de acuerdo con ciertas fuerzas que les otorgan posiciones relativas dentro de ese espacio social. Estos principios de diferenciación y distribución se llaman campos, en cuyo interior existen posiciones que pueden analizarse en forma independiente de los ocupantes de dichos campos. Estos campos tienen leyes de funcionamiento que no varían. Así, existe el campo de política, el de la economía, el de la cultura, el de la educación, etc.

valores y habilidades que incluyen o excluyen en la medida en que se cumplan o no dichos requerimientos. En términos de Bourdieu, cada campo tiene su *habitus* particular que lo constituye como un espacio diferenciador que se resiste a interferencias externas, proveyendo de una autorregulación del grupo profesional: “El universo "puro" de la ciencia más "pura" es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero donde todas estas invariaciones revisten formas específicas” (Bourdieu, 1976, p.131).

La profesión de investigador, en el marco del desarrollo moderno de las profesiones, comparte ciertas características que nos permite unificar hasta cierto punto la actividad científica actual, esto es, la investigación académica como profesión. Sin importar si son ciencias sociales, humanidades o ciencias naturales, estas comparten unos rasgos que las definen como un campo de actividad propio.

Fernández Esquinas (2002) identifica cinco rasgos socialmente compartidos por los investigadores caracterizados como grupo profesional:

- 1) La Ideología de la libertad.- Los investigadores son probablemente los más conscientes del ejercicio de la independencia de la autonomía respecto de su trabajo. Es también la que más muestra resistencias a controles externos de los objetos de investigación, los ritmos de trabajo y la exigencia de resultados, así como al control de sus propios colegas. El espacio universitario, al constituirse como lugar privilegiado y autónomo para la labor investigativa, ha fomentado a mantener el carácter carismático del científico como un profesional con sus propios tiempos, ritmos y objetivos. Sin embargo, la creciente burocratización y división del trabajo, así como la dificultad para obtener recursos y la dependencia a organismos públicos o al propio Estado, ha mermado la independencia del investigador, sujetándolo a procesos de evaluación jerarquizados y estratificados socialmente.

2) El requisito del título de doctor.- El título académico, en especial el de doctor, confiere una serie de atributos y expectativas que juegan un papel determinante en el mercado laboral y académico. En particular en el campo académico, el título de doctor es la credencial necesaria para ejercer el trabajo de investigación en una institución académica orientada a la producción de conocimientos. Además, se pretende que el doctorado provee de la trayectoria y el estatus requerido para ser considerado un par, un colega con la capacidad de evaluar a otros pares. No hay que olvidar, que aun con el prestigio de que goza el doctorado, la proliferación durante los últimos diez o veinte años en el otorgamiento de dicho título a individuos que no cumplieron con un proceso formativo de calidad o que son egresados de instituciones más interesadas en el abaratamiento y el lucro del título que en la formación en investigación, ha producido cierta devaluación en algunos mercados laborales.

3) Un conjunto de valores relacionados con el ejercicio de la profesión.- No existe profesión sin una identidad ética o normativa que confiera a los miembros del grupo un lazo de comunión, esto es, que permita la justificación social del trabajo en cuestión. En el caso de la profesión de investigador, este conjunto de valores que pueden ser implícitos (desinterés pecuniario, vocación, búsqueda de la verdad) o explícitos (códigos éticos de conducta profesional), funcionan como un sistema normativo de identificación profesional. Estas “normas” de comportamiento del científico se han asociado por tradición a valores como la vocacionalidad y el desinterés. Aunque en la actualidad, la labor científica se ha diversificado a otros ámbitos fuera de la academia como a las industrias y a las empresas, el *ethos* académico, adquirido durante la formación doctoral, fomenta que se traslade este conjunto de valores también denominada ideología, a otros lugares de trabajo donde puede llegar a darse conflictos en

cuanto ritmos de trabajo, financiación, objetivos u objetos de investigación.

4) La cimentación de una carrera profesional.- A diferencia de otras profesiones que se caracterizan por una movilidad laboral constante, jerarquizada y eventual, en la que la sucesión de ocupaciones configuran una trayectoria ascendente pero diversificada, la carrera de investigador supone una trayectoria a largo plazo en el que el ascenso a veces resulta imperceptible porque está basado más en un estatus que una cadena de mando. El prestigio de un investigador no está relacionado con un cargo o un puesto, como en otras profesiones, sino en pertenecer a una serie de redes de saber y de sistemas de recompensas dirigidos a incrementar capitales sociales de autoridad, prestigio y reconocimiento de sus pares (Bourdieu, 1976).

5) El sistema de aprendizaje.- La última característica que comparten las ciencias en tanto profesión es el sistema de aprendizaje, o de formación, para ser más exactos. El investigador en formación requiere aprender en una primera etapa el lenguaje, las habilidades, las técnicas y los hábitos de la disciplina para posteriormente interiorizarlos, junto con un conjunto de valores y normas que producen una identidad compartida. El proceso de socialización que ya se mencionó es la vía para obtener no sólo la credencial simbólica (doctorado) sino también para ser reconocido como un miembro de la comunidad profesional: “un doctor sólo puede ser formado adecuadamente por otro doctor” (Fernández Esquinas, 2002, p. 21).

La investigación académica, como profesión, es una actividad socialmente justificada que comparte una serie de características diferenciadoras que permite ubicarla en el panorama de las profesiones modernas. Estas características refuerzan el binomio ciencia/universidad. Si bien es cierto que muchas universidades son principalmente profesionalizantes,

gran parte de la producción científica internacional es realizada en las universidades (Silvio Vaccarezza, 2000, p.15).

Los rasgos enumerados que comparten las ciencias como profesión pueden sintetizarse en dos aspectos, en un *ethos* (valores, normas, ideología) y en una *praxis* (habilidades, aptitudes, técnicas). Para realizar esta caracterización, nos basamos en una *noción idealista* del investigador como productor de conocimientos. Sabemos también que el investigador es un agente que conoce y pone en juego las normas y las leyes del campo científico, dispuesto a generar estrategias de dominación para posicionarse dentro del campo (Silvio Vaccarazza, 2000). Sin embargo, para efectos de este trabajo, utilizamos las categorías de *ethos* y *praxis* en su sentido formal para indagar en los sujetos en formación la experiencia de su interiorización, y no en su sentido dinámico, esto es, sin adentrarnos en los conceptos de dominación y de relaciones de poder, que serían temas para otra investigación.

3. El científico ideal

Desde una perspectiva formal, la socialización del científico, en particular en ciencias sociales, requiere de dos aspectos clave a considerar: un *ethos* y una *praxis*. Abordaremos primero el concepto de *ethos* en general para después centrarnos en su dimensión profesional. Sin adentrarnos en la raigambre filosófica del concepto de *ethos*, cuya antigüedad data de los tiempos homéricos (Rivero Weber, 2004), podemos sintetizar que el significado de *ethos* se relaciona con el carácter o costumbres que se consideran éticas dentro de una comunidad o grupo determinado, es decir, estas costumbres o caracteres implican juicios de índole valorativo que regulan la conducta de los individuos.

Actualmente entendemos al *ethos* en el campo profesional como “un sistema disposicional que se activa frente a problemas del ámbito socio-moral en el campo profesional” (Yurén, 2013, p.8); O dicho en otras palabras, el *ethos* es lo que Teresa Yurén denomina la “eticidad internalizada”, esto es, todas aquellas motivaciones, actitudes, saberes, ideales e intenciones que se adquieren durante el proceso formativo (socialización) y el ejercicio profesional

y que se activan cuando el profesional debe resolver algún problema del campo en el que se desempeña.

Así, cada profesión tiene su propio *ethos* y es interiorizado durante la formación y el ejercicio de la misma. En el caso de la formación científica, el *ethos* profesional del científico se transmite, ya lo dijimos, mediante una socialización secundaria que se adquiere particularmente en las universidades y en los institutos dedicados a este campo de actividad social.

Por otra parte, el *ethos* del científico es considerado por Lomnitz y Fortes (1991) como un “sistema ideológico” que provee a un grupo determinado de identidad y solidaridad:

Los científicos constituyen una comunidad orientada a la producción del conocimiento. Para volverse miembro de ella, el individuo necesita no sólo aprender una serie de conocimientos y técnicas y formas de relacionarse y comportarse, sino también internalizar una ideología, mediante la cual desarrolla una estructura controladora, un “súper yo”, que determinará en gran medida la forma de actuar y de pensar (Lomnitz y Fortes, 1991, p.73).

Esta estructura controladora, este “súper yo” es el núcleo del *ethos* como dispositivo auto-regulador. Teresa Yurén coincide con Lomnitz y Fortes al considerar al *ethos* como una instancia moral:

El *ethos* es la “conciencia moral” del profesional porque opera como una estructura significativa que se manifiesta como disposiciones de índole funcional, que permiten enlazar el significado conflictivo de la información moral que se recibe del medio con un tipo de juicios y acciones posibles para dar respuesta adecuada al problema que se enfrenta (Yurén, 2013, p.8).

En suma, el *ethos* como categoría de análisis nos permite identificar un sistema de disposiciones o, como lo indica, Lomnitz, un sistema ideológico que opera como vínculo socializador y solidario de la comunidad científica. Este

vínculo, sin embargo, o mejor dicho, el contenido de este sistema ideológico o disposicional solo se puede analizar mediante una caracterización “ideal” que ayuda a definir, si los hay, rasgos en común de lo que los científicos consideran el *ethos* del científico.

Es claro que la ciencia como actividad social aspira a estructurarse de tal forma que exista una coherencia entre sus valores, ideales, creencias y su práctica, no obstante, al carecer de mecanismos reguladores externos o formales salvo, por ejemplo, la obtención de un título o grado o la pertenencia a alguna institución, se hace necesario que se interioricen los mecanismos de auto-regulación para que el científico pueda ser reconocido por otros científicos. Es decir, *los títulos y los cargos no hacen al científico sino la aprobación y legitimación de y ante sus pares*. El trabajo científico requiere de una red de intercambios con otros científicos para poder consolidarse como tal: “la falta de controles formales hace necesaria la internalización de una ideología que establezca el comportamiento ideal al cual deben aspirar los individuos que la comparten, aun cuando en realidad no se comporten totalmente de acuerdo con ella” (Lomnitz y Fortes, 1991, p. 74). En otras palabras, la ciencia tiene un modelo ideal que es independiente de las acciones y las prácticas de los individuos y es en ese sentido que podemos hablar, junto con Robert Merton, de una estructura normativa de la ciencia.

Antes de comentar la aportación de Merton a la sociología de la ciencia, es importante ahondar más en el contenido ideológico que le da forma al ideal científico bajo el cual se forman los investigadores. Este contenido, vale decirlo, a veces rebasa el ámbito de las creencias y los valores para adentrarse en el ámbito de los mitos y las cosmogonías. Como señalan Bernard y Killworth: “Los científicos forman una subcultura particular en nuestra sociedad. Esta tiene sus propias normas, valores, folclore y mitología. “El conocimiento es bueno para la humanidad”, es el título de un mito extendido entre los científicos” (citados en Lomnitz y Fortes, 1991, p. 74).

Los mitos tienen la función social de revelar una parte de la realidad. Son historias que guían las acciones de los individuos y de los grupos, sirven para educar y formar a los miembros de una comunidad pero los mitos no

hablan de lo que sucede realmente sino que su fundamento es meramente simbólico (Eliade, 1992).

En el caso del mito del científico ideal, observamos que, aun con ciertas diferencias nominales o específicas, se mantiene una “imagen” coherente y similar entre los propios científicos. Así, Lomnitz y Fortes destacan las siguientes características del “científico ideal” que obtuvieron de sus observaciones:¹⁹

1) El científico es una persona comprometida con la ciencia, a la que entrega su vida. Debe ser disciplinado y creativo a la vez. La disciplina es el prerrequisito para que pueda darse creatividad y una vez que esta se da, es el medio por el cual las nuevas ideas se procesan y comunican hasta llegar a formar parte de la disciplina o tradición científica.

2) El científico debe haber logrado, con trabajo y esfuerzo, controlar y manejar su mente, sus emociones y su energía física. La disciplina, sin embargo, es vista solo como un instrumento al servicio de la creatividad, que conduce a la meta del científico: producir una nueva idea (Lomnitz y Fortes, 1991, p.75).

De esta caracterización, colegimos tres rasgos de personalidad o de “carácter” que se espera tengan quienes deciden dedicarse a la investigación científica: 1) Disciplina; 2) Control de subjetividad; 3) Compromiso sostenido. Estos rasgos, de manera general, delinean una imagen del aspirante a científico que la comunidad científica espera y ratifica mediante los procesos de selección y reclutamiento.

La evaluación y el sometimiento de los aspirantes a los comités de selección implican para los evaluadores tener la perspicacia de observar y detectar los atributos mencionados que operan como un *núcleo vocacional* que permitirá la adquisición de la socialización científica. Esto viene a reforzar la

¹⁹ Cabe precisar que el trabajo de Lomnitz y Fortes (1991) estuvo abocado a las ciencias exactas, sin embargo, las categorías que crearon nos sirven como base para delinear una “imagen” del científico en general, que aun con sus profundas diferencias, comparten también ciertos rasgos.

idea mencionada sobre el papel de los títulos y los grados como un componente secundario al momento de reclutar científicos. Es el *ethos* compartido, es decir, la “idea” de ciencia y del científico, lo que permite la solidaridad y la cohesión del grupo, así como la socialización del futuro investigador.

La ciencia, al ser una actividad que involucra la colaboración social, está sometida al constante escrutinio público. Durante décadas la ciencia gozó de un prestigio y de un dominio sobre cualquier otra actividad intelectual humana. Incluso, aun con las fuertes críticas que se le hacían desde el arte o la filosofía, el prestigio de la ciencia apenas sufría daño. Será hasta mediados del siglo XX, después de las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y del avance científico que condujo la experimentación por caminos considerados poco éticos o “inhumanos”, cuando la reflexión sobre el propio quehacer del científico y ante todo sobre su responsabilidad social, lleve a teóricos y sociólogos a preguntarse sobre la fundamentación moral y social de la actividad científica.

La aportación de Robert Merton (1997) se enmarca en este contexto de mediados del siglo XX. Los constantes ataques que se le hacían al quehacer científico motivó a los investigadores a “reconocer su dependencia a tipos particulares de estructura social” (Merton, 1997, p. 356). Esto significa que a partir de la década de los 50’, los científicos comenzaron a reconocer que su labor, lejos de ser una actividad “pura” que se realiza por encima de cualquier interés político, económico, individual o de grupo, es una actividad sujeta y dependiente de estructuras sociales: “Ahora que han debido enfrentarse con los desafíos a su modo de vida, los científicos se han visto obligados a tomar conciencia de sí mismos, como elementos que forman parte de la sociedad y que tienen obligaciones e intereses” (Merton, 1997, p. 356).

La reflexión sobre los alcances y límites de la ciencia desembocó, de acuerdo con Merton, en el problema de la estructura institucional de la ciencia. Esto quiere decir que la ciencia, como actividad social, tiene un fin institucional, a saber: *la extensión y la producción de conocimiento validado*. Para lograr este objetivo, es necesario que los métodos, las técnicas y las teorías se articulen con las normas institucionales del campo científico: “las normas de la

ciencia poseen una justificación metodológica pero son obligatorias, no solo porque constituyen un procedimiento eficaz, sino también porque se las *crea correctas y buenas*.²⁰ Son prescripciones morales tanto como técnicas” (Merton, 1997, p. 358). Robert Merton reconoce lo que Nietzsche (2000) intuyó sobre el origen, o mejor dicho, sobre el vínculo entre ciencia y moral, y la necesidad de partir de este presupuesto para lograr una reflexividad auténtica, o como dice Bourdieu (2003), una sociología científica de la ciencia.

En síntesis, la ciencia como actividad social se estructura y estructura no sólo formas y procedimientos sino conductas y valores encaminados a lograr ciertos fines y objetivos. El *ethos* de la ciencia, mediante procesos institucionales, se transmite a los sujetos que buscan un lugar en el campo científico, determinando no sólo su actividad profesional sino sus valores, creencias, conductas y saberes. En este sentido, los rasgos de carácter que Lomnitz y Fortes identificaron como “propios” del científico son elementos que vienen determinados por necesidades institucionales y no por cualidades personales. Aunque el campo científico tiene, como se ha dicho, sus propias normas y valores, estas funcionan como un todo que es difícil de separar. Las metodologías, las técnicas, las normas, las posturas epistemológicas, las cualidades personales y los rasgos de carácter estructuran el *ethos* de la ciencia, es decir, al científico ideal.

Lo anterior no quiere decir que en la realidad de la práctica la comunidad científica se comporte de acuerdo con estas disposiciones. Como se mencionó, la intención de esta descripción formal del *ethos* científico es necesaria para caracterizar el objeto de estudio y para tener un marco de referencia con el cual articular el trabajo empírico. No se pretende prescribir valores específicos del trabajo del investigador ni mucho menos éticas deontológicas; lo que no se puede negar es que existe un marco normativo, una estructura institucional, unas “propiedades del campo”, que guían o pretenden guiar la actividad científica. Interesa más saber si hay una interiorización que una aplicación, puesto que uno de los objetivos de esta investigación es la descripción de un

²⁰ Subrayado propio.

proceso formativo y no el análisis de las estrategias de conducta que generan los investigadores.

Las críticas a Merton son a la serie de valores que propuso como propios del científico y no a su diagnóstico de la importancia de reconocer que la ciencia está sometida a estructuras sociales como lo está cualquier otra actividad profesional. El tema de cómo perciben, interiorizan y practican los agentes este *ethos* se relaciona con lo que Teresa Yurén denomina el *sujeto práxico*.

4. El científico práxico

La socialización del investigador científico implica, además de la internalización de un *ethos*, la adquisición de una *praxis*. Podemos entender la *praxis* en dos sentidos. El primero hace referencia a la actividad profesional en sí misma, es decir, a la serie de habilidades, técnicas, conocimientos y procedimientos que son necesarios para ejercer la profesión de investigador. El segundo se relaciona con la capacidad de agencia.

En el primer caso, la *praxis* específica del científico social incluye *saber hacer* determinadas actividades, es un conocimiento instrumental desde el cual el científico valida su especialización y el largo proceso de enseñanza al cual fue sometido durante su formación. Entre las actividades propias del científico social destacan las referentes al proceso de lecto-escritura y de pensamiento analítico.

Sin adentrarnos en la especificidad de los rasgos técnicos necesarios para el ejercicio de la investigación social (técnicas, instrumentos, modelos analíticos), podemos sintetizarlos en lo que Lomnitz y Fortes denominan *trabajar en investigación* y que consta de dos fases: aprender a leer y a cuestionar; y aprender a plantear y resolver problemas, es decir, lo que se conoce como metodología de la investigación (Lomnitz y Fortes, 1991, pp. 55-70). La *praxis* de la ciencia social encuentra su núcleo en la metodología, misma que debe ser aprehendida por los aspirantes a investigadores y que les permitirá ejercer con profesionalidad su tarea.

Uno de los instrumentos centrales para “medir” el grado de internalización de la metodología es la realización de un trabajo de investigación original que dé cuenta de la *capacitación*²¹ que se tiene como investigador social. Esta investigación, comúnmente llamada tesis de grado, es el medio a través del cual, el aspirante a investigador es evaluado por un comité de investigadores consolidados quienes serán los encargados de incluir o no, al aspirante dentro de la comunidad científica.

La realización de la tesis de grado es un proceso de construcción del conocimiento en el cual se registran todas las habilidades adquiridas durante la formación científica. La elaboración de la tesis implica “un proceso de resocialización que trastoca los conocimientos hasta entonces adquiridos, que moviliza y modifica las capacidades, habilidades, actitudes, condiciones de vida y los vínculos construidos previamente; e incluso la afectividad” (Ramírez García, *et al*, 2017, p.69).

Esta *praxis* que se *aprende haciendo* revela las dificultades que conlleva la elaboración de un trabajo de investigación con fines a la obtención del grado. En muchas de las ocasiones, estas dificultades se asumen como incompetencias de índole personal, sin embargo, son experiencias asociadas y generalizadas de un proceso de formación cuyos modos de transmisión son enteramente prácticos (Ramírez García, 2017, p.70).

Es en esta condición generalizada de la experiencia entre los aspirantes a investigadores donde se encuentra la coyuntura de la elaboración de la tesis, y la que permite inferir una serie de “momentos” en los cuáles se categoriza el trabajo de investigación.²² De acuerdo con la experiencia en la elaboración de la tesis de grado de un grupo de posgraduados en ciencias sociales, se concluyó que:

La realización del proyecto de tesis de grado no es una labor lineal sino que es un proceso dinámico, no exento de altibajos,

²¹ Elegimos el término capacitación por considerarlo más adecuado para describir el aspecto técnico que implica la elaboración de una investigación.

²² Estos momentos son: 1) la proximidad con un tema de investigación; 2) la pregunta de investigación; 3) decidir enfoques y metodologías; 4) técnicas, herramientas y fuentes de información; 5) trabajo de campo; 6) organización, análisis e interpretación y 7) escritura de la tesis (Ramírez García, *et al*, 2017)

que entrelaza las capacidades de los estudiantes para atender las demandas cambiantes, de creciente complejidad, con aprendizajes producidos en las interacciones con los grupos de pares, profesores y directores de tesis, y en los marcos normativos y culturales provistos por las instituciones (Ramírez García, *et al*, 2017, p. 71).

De lo anterior se puede aseverar que el trabajo en investigación, dentro su dimensión práctica, es también un proceso que se internaliza como el *ethos* científico. La *praxis* del investigador, lejos de ser una serie de técnicas y saberes que se ponen en marcha con cierta eficacia, resulta ser un proceso de adquisición no lineal, dificultoso y aprehensivo que trastoca toda la personalidad del individuo. Observamos que este *aprender haciendo*, con sus distintas facetas, es una experiencia generalizada y común a los investigadores en formación. Aunque cada sujeto genere sus propias estrategias de trabajo, la experiencia de todos ellos está enmarcada en las “formas de organización y valoración de cada disciplina, así como por las prácticas y las tradiciones culturales y cognitivas de los profesores que laboran en los diferentes establecimientos académicos” (Ramírez García, *et al*, 2017, p. 83). Esto significa que la elaboración de una tesis de grado enmarcada, por ejemplo, en los ángulos institucionales de los PNPC del CONACYT, determina hasta cierto punto la experiencia de los sujetos, al menos en las etapas de la investigación identificados en el estudio mencionado.

La segunda forma de definir la *praxis* es en términos de agencia. En la sociología contemporánea, el concepto de agencia es clave para entender una serie de procesos que involucran la capacidad de actuar del individuo. Pero este actuar no es solo una *acción en sí* sino que es una acción con sentido social, esto quiere decir que la agencia es una forma de actuar del individuo en donde se ponen en juego las circunstancias de la propia vida y del bien común (Zygmunt Bauman, citado en Yurén, 2013, p.10).

La agencia, o mejor dicho, la capacidad de agencia de un sujeto está condicionada por la relación que se establece entre el individuo y las estructuras sociales. Para los teóricos del estructural-funcionalismo y para

algunas corrientes marxistas y posestructuralistas, las estructuras sociales existen *per se* y obedecen a reglas y tendencias históricas (en el caso de los marxistas) o discursivas, (en el caso de los posestructuralistas).

Para algunos teóricos contemporáneos, como Anthony Giddens, las estructuras sociales no son sistemas totales y abstractos con sus propias reglas sino que existen debido a un interrumpido y constante comportamiento social que se reproduce durante un tiempo y un espacio determinado (Giddens, 1995). La estructuración de la sociedad, así, “se centra en el carácter repetitivo de las prácticas sociales, considerando aquello que persiste en el sistema social, ya que son las prácticas de los hombres las que permiten producir y reproducir la estructura” (Giddens, citado en Cambiasso, 2011, p.5).

Si bien la mayor parte de las interacciones entre los sujetos tienden a “la rutinización de la vida social y a las acciones recurrentes” (Cambiasso, 2011), el cambio social podría darse en la medida en la que los individuos “movilizan recursos y esquemas culturales reinterpretándolos y transponiéndolos a nuevos contextos” (Sewell, citado en Yurén, 2013, p.11). En este sentido, la agencia ocurre en distintos niveles y esferas de la realidad social, encontrando intersticios entre las estructuras que permiten introducir cambios y críticas a las instituciones.

En el caso de las profesiones, o mejor dicho, de los profesionales, cada uno de ellos participa, consciente o inconscientemente, de la estructuración de la sociedad, ya sea para reproducirla, para beneficiarse o para criticarla e intentar cambiarla. Teresa Yurén (2013) identifica tres formas de agencia profesional de acuerdo con su relación con la reproducción o el cambio social.

1) El profesional reproductor.- Consiste en que el agente reproduce, de manera acrítica y automática, las estructuras sociales, permitiéndole moverse con relativo éxito dentro de las mismas.

2) El profesional autorreferencial.- Es aquel agente cuyas prácticas contribuyen al cambio social pero sólo en beneficio de una clase social, un grupo, un gremio e incluso en beneficio de un individuo.

3) El profesional práxico.- Sería aquel profesional que busca romper con las estructuras dominantes para atender las necesidades reales de una mayoría, no las de un grupo o una clase en particular, siempre con la idea de dignificar la vida y de comprometerse con su entorno social.

En el tema del científico social, la praxis entendida como agencia nos lleva a la reflexión sobre el papel ético del investigador dentro de la comunidad. Esto es, la práctica profesional del científico, independientemente de los códigos de ética propios de las ciencias, puede estar orientada por algunas de las tres formas de agencia mencionadas.

Se pretendería que la formación científica alentara el ejercicio de la crítica y de la conciencia social, sin embargo, en la vida cotidiana de la ciencia, se puede observar que las motivaciones, las tendencias, las acciones y los móviles de los científicos no siempre obedecen a los imperativos éticos del sujeto práxico definido por Yurén; en cambio, vemos agentes que se mueven entre la reproducción y la autorreferencialidad, sin por ello menoscabar su estatus de “científico”.

En resumen, la praxis científica es la suma de la internalización de un *saber hacer* y de una *forma de actuar*, es decir, de una *agencia*. Las características que esta agencia pueda tomar, en tanto reproductoras o no de la estructura social de la ciencia, es un tema que se pretende abordar en otra investigación; para efectos de este trabajo, el énfasis en registrar la experiencia de los investigadores en formación se basa en la descripción de esta internalización y en la constatación de su presencia o ausencia; digamos que es un trabajo más *fenomenológico*; en cuanto al análisis del tipo de agencia de los estudiantes, se espera que la crítica, la responsabilidad social y la preocupación por el otro forme parte de su discurso ético. Sin embargo, y debido al diseño del instrumento, que es más descriptivo que dinámico, el análisis de las estrategias que los agentes ponen en juego en el campo de la praxis, se hará de forma exploratoria.

5. La carrera moral del científico

Por último, hay un aspecto de la formación científica que podemos denominar la *carrera moral del científico*. El concepto de carrera moral es utilizado por el sociólogo Erving Goffman (1995) para referirse a la “resocialización” a la que se ven sometidos los individuos que sufren de algún estigma:

Las personas que tienen un estigma particular tienden a pasar por las mismas experiencias de aprendizaje relativas a su condición y por las mismas modificaciones en la concepción del yo –una carrera moral similar que es, a la vez, causa y efecto del compromiso con una secuencia semejante de ajustes personales- (Goffman, 1995, p.45).

Es decir, la carrera moral es una *resignificación* en la que un individuo tiene que aplicar una serie de “ajustes” personales requeridos por una nueva situación. Es un periodo de “crisis” que conlleva la asimilación de procesos que trastocan, a veces de manera violenta, el yo del sujeto.

Aunque utilizar el concepto de carrera moral pudiera parecer radical para pensar la formación científica, al momento de contrastar la experiencia de los estudiantes y de registrar la “crisis” que experimentaron durante su formación con la noción de Goffman, observamos que no resulta tan exagerado.

De acuerdo con las experiencias documentadas, la formación científica, incluida la de ciencias sociales, en una primera fase, puede llegar a ser traumática para muchos individuos. Considerando todo lo dicho hasta aquí sobre el *ethos* y la *praxis* de la formación científica, definidos como internalizaciones que irrumpen en el yo produciendo un “desequilibrio personal”; o para decirlo en términos de Gastón Bachelard, causando una “ruptura epistemológica” que es también una ruptura afectiva, “de aquí que toda cultura científica deba comenzar, como lo explicaremos ampliamente, por una catarsis intelectual y afectiva” (Bachelard, 1990, p. 21), podemos afirmar que la formación del espíritu científico, en sus fases iniciales, es una carrera moral llena de obstáculos por vencer.

Desde otra perspectiva, la carrera moral del científico se relaciona con lo que el sociólogo español Fernando Gil Villa (2013) denomina el paradigma del investigador como *héroe sacrificado*. Basado en una serie de metáforas extraídas del lenguaje religioso, Fernando Gil construye un paradigma del investigador como un héroe que tiene que atravesar por una suerte de calvario para ser aceptado dentro del gremio académico. Este “espíritu del paradigma dominante de la investigación como superhéroe sacrificado” (Gil, 2013, p.18), se construye a partir de algunos elementos clave de la cultura moderna, como la dicotomía entre alta y baja cultura, la masculinización del saber o el símil entre el mito de Sísifo y el trabajo investigativo.²³

Sin embargo, es en la imagen del becario en formación como “cristiano crucificado” donde podemos ver con mayor expresión, entre la ironía y la verdad, la idea de la carrera moral en toda su magnitud. Gil Villa se representa al becario como un crucificado por la cantidad de sufrimiento y ansiedad que tiene que soportar para conseguir el título de grado; las restricciones económicas, las exigencias y los rechazos a los que se enfrenta, lo transforman en un mártir del conocimiento.

Ironías aparte, lo cierto es que “el sufrimiento del investigador nunca concluye” (Gil Villa, 2013, p. 47); y Bourdieu, “la vida científica es extremadamente dura. Los investigadores están expuestos a sufrir mucho e inventan una multitud de estrategias individuales destinadas a atenuar ese sufrimiento (Bourdieu, 2003, p.128). Para sintetizar, el sufrimiento como marca distintiva del trabajo de investigación en el actual paradigma universitario, produce individuos ansiosos que tienen que atravesar un calvario personal, ritualístico y, a veces, gratuito,²⁴ para ser parte de una pretendida comunidad

²³ La imagen del mito de Sísifo le sirve a Gil Villa para ilustrar el trabajo, a veces inacabable, a veces absurdo, del investigador. El esfuerzo como un Sísifo del conocimiento, de subir una roca a lo alto de la colina para llegar a la cima y volver al fondo de la misma, realizando, así, un trabajo fatigoso sin fin. El trabajo de investigación concebido como un constante reiniciar lo dejado la noche anterior, el estar regresando de manera ininterrumpida al texto semeja sin duda el sufrimiento de Sísifo condenado por los dioses a nunca alcanzar el final.

²⁴ Gratuito en el sentido del concepto del escritor francés André Gide sobre *el acto gratuito*, es decir, aquel acto que se realiza solo por hacerlo.

científica²⁵ que otorga títulos, santificaciones y amonestaciones en la medida en que se superan las pruebas.

En suma, la formación científica, lejos de ser un proceso lineal, unívoco y homogéneo, imaginado y concebido por muchos como una “lección permanente”, puede ser considerada también como una *carrera de obstáculos psíquica*, una labor difícil y absurda, poco gratificante y de dudoso futuro. La carrera moral del científico es una categoría de análisis que nos abre las puertas a la experiencia de los sujetos y a su afectividad. No podemos analizar procesos formativos sin atender la parte emocional que por fuerza siempre está involucrada en cualquier tipo de socialización.

Atendiendo a las ideas de Bachelard, la formación del espíritu científico es un “dinamismo psíquico”, integral y dialéctico, que para analizarse debe tomar en cuenta no sólo los obstáculos intelectuales y mentales sino también los afectivos y pulsionales que intervienen en la construcción del conocimiento científico.

²⁵ Sobre la idea de que no existe una comunidad científica como tal y sí, mejor dicho, un campo científico de luchas e intereses (*Vid*, Bourdieu, 2003).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. La tradición cualitativa

Derivado de la pregunta de investigación ¿Cómo son los procesos de socialización formativos que viven los estudiantes de ciencias sociales en los posgrados de calidad en investigación? el diseño metodológico de la investigación será de carácter cualitativo. Las teorías de la socialización con las que abordaremos el tema pertenecen a la tradición inaugurada por Max Weber de analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. La tradición cualitativa es tan sólida como la cuantitativa, sólo que ha tenido altibajos más marcados durante el desarrollo de la ciencia social.

Para María Luisa Tarrés (2001), la metodología cualitativa es más que una forma de realizar investigaciones sociales y de acercarse a la realidad, es sobre todo una tradición intelectual que tiene dimensiones ontológicas, epistemológicas y axiológicas en constante discusión. Una de las discusiones más ricas y que todavía se da en los seminarios y posgrados en ciencias sociales es con la tradición positiva o cuantitativa de las ciencias sociales.

En efecto, la ciencia social, en su origen, adoptó los métodos y las técnicas de las ciencias naturales para analizar los fenómenos sociales, de acuerdo con Tarrés, la tradición positiva en la ciencia social surgió con los trabajos de Émile Durkheim. Esta tradición, a grandes rasgos, concibe a la ciencia como “una tarea racional y objetiva, orientada a la formulación de leyes y principios generales, cuya función es explicar con base empírica los fenómenos sociales o naturales” (Tarrés, 2001, p.43).

El paradigma positivista busca encontrar relaciones causales, explicaciones lógicas y deducciones hipotéticas a partir de análisis inductivos y de contrastación. La tradición positiva en ciencias sociales tiene una fuerte base en la epistemología científica tradicional, el positivismo lógico y el modelo newtoniano de ciencia.

Ahora bien, el modo en el que los teóricos sociales asimilaron esta influencia no fue una calca de la ciencia natural, al contrario, intentaron ajustar

sus procedimientos de análisis para construir equivalencias entre ambos saberes. Así, por ejemplo Durkheim, fue el primer teórico en darle un estatus propio a la sociología al escribir *Las reglas del método sociológico*. En este breve texto, Durkheim dota de una epistemología propia a la ciencia social aunque basada en el paradigma natural. El punto neurálgico que Durkheim toma de la ciencia natural es la postura del observador, es decir, la perspectiva desde la cual se construye el objeto de estudio, esto es, la objetividad.

Por su parte, la tradición cualitativa tiene orígenes menos privilegiados, es decir, no emana del espíritu newtoniano, pero que con el tiempo ha logrado constituirse como un paradigma científico con validez propia. La tradición cualitativa es inaugurada por Max Weber y su teoría comprensiva. Este paradigma plantea en términos generales que el objeto de estudio de las ciencias sociales son los sujetos que producen significados sociales que deben ser interpretados por otros, es decir, la forma de estudiar estos significados sería tratar de comprender estos significados en la acción de los individuos y en las relaciones sociales (Tarrés, 2001, p. 47). La sociedad y los individuos no pueden reducirse al mundo de la naturaleza por la misma condición que tienen de agencia y libertad.

Estas teorías proponen desarrollar metodologías propias orientadas a cumplir con la vocación empírica de las ciencias sociales. Estas metodologías deben conducir a la comprensión vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos portadores y productores de significados sociales o culturales (Tarrés, 2001, p.47).

El trabajo que se realizó en esta investigación buscó precisamente comprender, en un primer momento, los procesos de socialización en la formación de investigadores en ciencias sociales; y en un segundo momento, la experiencia de los actores, en este caso, de los investigadores en formación, es decir, el significado que estos le dan al proceso de socialización al que son sometidos durante su formación como investigadores universitarios.

2. Planteamiento del problema

La universidad, como otras instituciones sociales en la actualidad, está en constante transformación. Los factores que impactan del contexto global y que ejercen presión, obligan a las universidades a buscar la mejor manera de adecuarse a los marcos internacionales que exigen determinados requisitos para mantenerse y solventar su existencia.

Las universidades, ante esta presión reaccionan de diversas formas, algunas optan por asumir el globalismo,²⁶ se mercantilizan; otras se aíslan en una resistencia que termina por estancarlas; y otras, que serían las universidades innovadoras o científicas, de acuerdo con Burton Clark (1997), buscan adaptarse a estos cambios conservando su misión tradicional: la investigación.

En este contexto, encontramos que un modo de acercarnos al tema de la investigación académica, o mejor dicho, de *comprender* la importancia de la formación científica en las universidades es a través de los estudiantes. En otros términos, el supuesto teórico con el que trabajamos se basa *en la experiencia²⁷ de los estudiantes, donde podemos adentrarnos en los procesos sociales, a veces invisibles, que se llevan a cabo en la formación de los investigadores universitarios.*

La forma en la que los estudiantes se convierten en investigadores no es un proceso sencillo ni rápido, es, como ya se mencionó, una socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2001) que lleva sus tiempos, sus métodos y sus formas (Lomnitz, 1991, Fernández, 2002). Lo que nos interesa indagar, entonces, es el proceso de socialización de los estudiantes, la forma en la que

²⁶ El globalismo es un concepto de Ulrich Beck para definir una dimensión de la globalización: la del mercado. El globalismo asume como único eje rector de los Estado el mercado mundial, es decir, al dominio de un aspecto por sobre los demás: políticos, culturales, ambientales, etc. (Beck, 2008, p.32).

²⁷ Entendemos el concepto de experiencia como un proceso mediante el cual se construye la subjetividad de los individuos. A través de este proceso se ubica a los sujetos en una realidad social cuyas relaciones materiales, económicas, interpersonales son relaciones sociales. En el caso de la formación científica, la experiencia nos permite ubicar a los sujetos en ese campo de relaciones que es el campo científico. Teresa De Laurentis, citada en Scott (2001).

internalizan el *ethos* y la *praxis* del investigador universitario en esta pequeña “carrera moral”, en términos de Goffman (1995), que representa la formación en investigación.

3. Preguntas de investigación

Las preguntas que sirvieron como guía para esta investigación fueron:

- 1.- ¿Cómo son los procesos formativos en los posgrados de calidad en Ciencias Sociales?
- 2.- ¿Cuál es la experiencia de los investigadores en formación dentro de los posgrados de calidad en México?
- 3.- ¿Qué papel tienen las instituciones universitarias en la formación de los investigadores sociales?
- 4.- ¿Cuál es el contexto del debate sobre las Ciencias Sociales en la formación académica?

4. Objetivo general

Analizar las prácticas y habilidades de los estudiantes en su proceso formativo, cómo se adquieren durante la socialización y cómo facilitan la adquisición del *ethos* y *praxis* de la formación investigativa necesarios para la construcción de la identidad y el perfil del investigador universitario.

5. Objetivos específicos

- Analizar el concepto de socialización en el campo de la ciencia y su relación con la formación de investigadores en ciencias sociales.
- Comprender las nociones de *ethos* y *praxis* y su importancia en la adquisición de la identidad y la práctica del investigador universitario en los estudiantes de posgrado.
- Registrar la experiencia de los jóvenes investigadores en formación en un posgrado de calidad.

6. El estudio de caso

Para realizar esta investigación se construyó un estudio de caso con el que se buscó articular las teorías sociales con los datos empíricos que obtuvimos a través de la revisión de bibliografía pertinente y de entrevistas semiestructuradas. La elección del estudio de caso como modelo de interpretación obedece a la necesidad del propio tema de investigación, esto es, el estudio de caso nos permite inferir reflexiones generales de casos particulares, conocer los *cómos* y los *porqués* de la acción de los individuos (Coller, 2005, Gündermann, 2001).

Los estudios de caso suelen adjudicarse a campos como la psicología, la medicina y la psiquiatría, de hecho su origen deriva de estas áreas, no obstante, la investigación social ha adoptado esta estrategia metodológica tal punto que para algunos investigadores la metodología cualitativa implica necesariamente estudios de caso (Gündermann, 2001). Una distinción que me parece importante resaltar es la de los tipos de estudios de caso que existen. Básicamente hay dos formas de entender el estudio de caso, como *caso-intrínseco* y como *caso-instrumental*. El primero observa el objeto de estudio en su particularidad intrínseca, es decir, se focaliza en un solo caso para estudiarlo a profundidad y en todas sus dimensiones:

Lo que haría específico este tipo de estudio de caso es más que una forma especial de reunir información y sistematizarla con fines de investigación social, es mantener la unidad del todo, el esfuerzo por no perder el carácter unitario de la entidad que está siendo estudiada (un individuo, una organización, una cultura, etc.). El estudio de caso intrínseco es el estudio de la particular (Gündermann, 2001, p. 256).

Este tipo de estudios de caso son más utilizados como se ha mencionado en historias de vida, en análisis de individuos u organizaciones cuyo único objetivo es el conocimiento profundo de un caso en especial.

El segundo tipo de estudios de caso, los llamados casos instrumentales ponen su énfasis en la investigación social, es decir, es un conjunto de

procedimientos metodológicos que permiten la inferencia teórica. Los estudios de caso instrumentales son un medio de aprehender la realidad social, son una forma de interpretación de los fenómenos sociales, “los estudios de caso instrumentales aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo” (Gündermann, 2001, p. 257). Los estudios de caso instrumentales son un método de la investigación social, los estudios de caso intrínsecos son un objeto de estudio.

La particularidad de los estudios de caso instrumentales cualitativos es el diseño de investigación. A diferencia de otros métodos cualitativos como la etnografía, la biografía o la trayectoria, en los estudios de casos, es imprescindible contar con un protocolo de investigación previo. Esto no significa que los otros métodos no utilicen teoría, lo que se afirma es que en los estudios de caso cualitativos se inicia con un cuerpo de conocimientos previo porque una de las finalidades es la comprobación, ampliación o refutación de teorías.

El mapa de teorías es importante para reforzar la capacidad de generalizar a partir del caso. A diferencia de la generalización estadística, en el estudio de caso cualitativo se aspira a la generalización analítica. No se infieren conclusiones desde el caso a una población de otros casos similares a los que representa. No se busca la representatividad estadística en un estudio de casos. Al contrario, en la medida en que el caso es pertinente teóricamente (es decir, relevante), se puede relacionar las conclusiones con la teoría o el conjunto de ellas (Coller Porta, 2005, p. 68).

Los casos además, tienen una serie de características que los diferencian unos de otros de acuerdo a los objetivos que persigan. Así, hay tipos de casos de acuerdo al objeto de estudio, a su alcance, su naturaleza, el tipo de suceso que se estudia, el uso y el número de casos.

Para mayor comprensión del caso que se pretende estudiar en esta tesis se muestra el cuadro siguiente:

Característica del caso	Tipo de caso
Según lo que se estudia	Proceso
Según el alcance del caso	Genérico/Instrumental
Según la naturaleza del caso	Ejemplar
Según el tipo de acontecimiento	Contemporáneo (sincrónico)
Según el uso del caso	Analítico/Sin hipótesis
Según el número de casos	Único

Elaboración propia. Basado en la información de Collier Porta, Xavier (2005).

El análisis de la formación en ciencias sociales se constituye como un estudio de caso en el que se observará un *proceso*, esto es, la acción continua, actual e inacabada de la formación en investigación. Es un caso genérico/instrumental porque a través de él se pretende ilustrar un conjunto de proposiciones, de teorías y de presupuestos sobre el funcionamiento de un proceso, en nuestro caso, el de la formación en investigación; es un caso ejemplar en la medida en que se presente como ejemplo ilustrativo de algo, es decir, como ejemplo de una teoría que se quiere comprobar, contrastar o ampliar; es un caso sincrónico porque estamos investigando un proceso actual; es analítico porque pretendemos explicar cómo funciona el proceso de socialización en la formación de investigadores en ciencias sociales, a partir del aparato teórico definido en el capítulo 2, los datos obtenidos tendrán relevancia significativa al ser encuadrados en el marco teórico, valga la tautología. El ejercicio de confrontar los presupuestos teóricos (las ideas directrices sobre *praxis*, *ethos*, *expectativas* y *motivos*) con el material empírico nos permitirá elaborar nuevas relaciones conceptuales que pueden ser otra vez comprobadas o refutadas; finalmente es un caso único ya que no se incluyen otros casos con los cuales comparar los resultados obtenidos.

A partir de estas premisas, la idea de esta tesis consiste, entonces, en inferir ejes teóricos de mayor amplitud sobre los procesos de socialización de investigadores en formación en ciencias sociales en posgrados de calidad (PNPC) y que se pueden aplicar a la formación de investigadores en otras instituciones pertenecientes al mismo programa, a partir de la confrontación del cuerpo teórico con los datos empíricos proporcionados por los agentes. En otras palabras, el dialogo constante entre el cuerpo teórico y el material

empírico fue fundamental para la construcción del estudio de caso y para el desarrollo/refutación/comprobación de las teorías utilizadas en este trabajo.

7. Las técnicas

La revisión de la bibliografía teórica es fundamental en la investigación cualitativa, y con mayor razón en los estudios de caso, debido a que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas donde los criterios de validez y fiabilidad están estrictamente determinados por las hipótesis causales, en las investigaciones cualitativas la validez depende de un sólido cuerpo teórico que pueda dialogar con los datos empíricos recopilados y la estructura argumentativa que vincule ambas dimensiones. Como ya se mencionó, en los estudios de caso el mapa teórico es la guía mediante la cual se desarrollará la investigación, sin teorías previas que contrastar, ampliar o discutir, los estudios de caso tienen el riesgo de convertirse en monografías o narraciones sin contribución relevante ni aportaciones al conocimiento del caso en cuestión.

En este sentido, el primer paso para iniciar un estudio de caso es la revisión del material bibliográfico previo, investigaciones, artículos, actas y teorías con las que se piensa construir el caso a estudiar. La revisión de documentos se constituye así como una de las dos técnicas primordiales en los estudios de casos.

Para el estudio de los procesos de socialización de estudiantes de posgrado revisamos, además de estudios de casos previos como el de Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México* y el de Manuel Fernández Esquinas (2002), *La formación de investigadores científicos en España*, analizamos teorías clásicas sobre el concepto de socialización como la de Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) en *La construcción social de la realidad*, las motivaciones en Alfred Schütz y la fenomenología, así como los conceptos de *ethos* y *praxis* en el ámbito académico y el concepto de “carrera moral” de Erving Goffman (1995) para describir el proceso de transformación, a veces doloroso, del investigador en formación.

La otra técnica clave para la recopilación de los datos empíricos en los estudios de caso son las entrevistas. La entrevista cualitativa es, acaso, junto

con la etnografía, la técnica básica de la investigación social. En los estudios de caso buscamos la experiencia de los sujetos respecto un objeto o un proceso, en nuestro caso, lo que estudiamos es un proceso, el de formación, por ello la entrevista es la vía de acceso más pertinente para obtener los datos empíricos necesarios.

Existen tres tipos básicos de entrevistas, las abiertas, las semiestructuradas y las cerradas. Para esta investigación, las entrevistas semiestructuradas nos permitirán obtener la información necesaria respecto a la forma en la que los estudiantes adquirieron el *ethos* y la *praxis* del investigador universitario, las prácticas y procedimientos socializadores a los que fueron sometidos y los valores que generaron durante su proceso formativo. Las entrevistas semiestructuradas, al tener un formato de diálogo más que de cuestionario o de plática informal, nos permiten dirigir el tema sin ser rígidos y tratar de obtener los significados y las experiencias más relevantes de forma poco invasiva o demasiado libre (Vela Peón, 2001).

La entrevista semiestructurada no es tan informal como la abierta ni tan restringida como la cerrada. Se suele preparar una guía de entrevista con preguntas focalizadas en los temas que se quieren investigar. Las preguntas deben agruparse por temas y diferenciar claramente las preguntas que buscan una opinión personal, es decir, una *experiencia* de preguntas que buscan *información y datos* (Coller Porta, 2005, p. 81).

Las preguntas de esta investigación se agruparon en cuatro ejes temáticos: las preguntas relacionadas con la caracterización de los estudiantes/investigadores en formación en ciencias sociales; las preguntas relacionadas con la *praxis* investigativa (adquisición de habilidades, prácticas y actividades formativas); las preguntas relacionadas con el *ethos* (valores, identidad, visión del trabajo del investigador); y las preguntas relacionadas con las expectativas en las ciencias sociales y la investigación en México. De esta manera pretendemos comprender a través de la propia voz de los actores sociales la formación del investigador universitario en ciencias sociales.

8. Los sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron estudiantes de doctorado en ciencias sociales de posgrados consolidados de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para la elección de los sujetos de estudio se consideraron los siguientes factores:

a) Es un ámbito poco estudiado, en general las investigaciones se centran en las ciencias exactas debido a que, por tradición, se vincula la ciencia con el conocimiento socialmente válido, cuando en la actualidad, el concepto de ciencia se ha ampliado y en específico el perfil de investigador también se ha extendido a las áreas sociales. Las ciencias sociales son campos de investigación por definición propia que requieren de un conocimiento del *ethos* y la *praxis* investigativa.

b) Cualquier aportación a la sociología de los grupos académicos es valiosa en la medida en que hasta el momento de esta investigación, la información es escasa. Estudiar cómo se socializan los investigadores sociales en un programa de posgrado de calidad nos brindará la posibilidad de constatar cómo se están formando los cuadros académicos en esta área, la ciencia social que se está generando así como los procesos de socialización referentes a la formación educativa. Esto para tener un acercamiento, no sólo a los programas de calidad en ciencias sociales, sino además, una idea de la experiencia de quienes han elegido la investigación universitaria como forma de vida en un país como México.

c) El trabajo con investigadores en formación de posgrados consolidados nos permitió ver, por una parte, el tipo de investigación social que se está produciendo en México en términos epistemológicos y teóricos, y por otra parte, las identidades institucionales que entran en juego y su papel en la investigación social. Corroborar diferencias y semejanzas entre la formación de la UAM y la UNAM así como su relación con el CONACYT es un contrapunto clave al momento de indagar sobre la investigación universitaria en la actualidad. Tener una aproximación a las “reglas del juego” de los programas

de calidad, es decir, que tanto se ajustan tanto ellos como las instituciones a los requerimientos del CONACYT y cuáles son las estrategias que elaboran para sujetarse o no a dichas reglas.

d) La perspectiva de los estudiantes ha sido poco atendida en la investigación social. La mayor parte de los trabajos de investigación en ciencias sociales toman como actores a los investigadores con amplia trayectoria pensando que son los más adecuados para dar una visión del estatus de las disciplinas y su proyección. A nosotros lo que nos interesa es *la experiencia de los otros actores*, es decir, los estudiantes y su proceso formativo para convertirse en un futuro en investigadores consolidados.

e) Las investigaciones de carácter sociológico en el ámbito educativo no son las más recurrentes al momento de abordar un tema tan amplio. En general, la educación tiene sus propios métodos y sus teorías, sin embargo, observamos la falta de una visión que dé cuenta de procesos a veces invisibles para la mirada educativa como las desigualdades sociales, la exclusión, la marginación, la reproducción social, la coerción y selección arbitraria de los estudiantes, las estrategias de resistencia social, o en nuestro caso la socialización como un factor clave en el tipo de investigador que se está formando. La perspectiva sociológica nos brindó, en un primer momento, una “actitud vigilante” ante el hecho investigado, es decir, una propuesta argumentativa diferenciada del sentido común, nos dio también un tratamiento del hecho como objeto de estudio, alejado lo más posible de la intromisión subjetiva del investigador, pero, ante todo, nos otorgó la posibilidad de comprender la formación de los investigadores como un fenómeno anclado en un entorno social específico que produce y reproduce ciertos objetivos estructurales y cómo los agentes generan estrategias para resistir esas coerciones.

En conclusión, los estudios de caso se caracterizan por tender a la comparación de uno o más casos para poder generar inferencias teóricas, o para la ampliación de teoría específicas, por lo que en esta investigación consideramos que los estudiantes elegidos nos proporcionarán un acercamiento introductorio de la formación de investigadores en ciencias

sociales dentro de un Programa Consolidado de Calidad en México, así como la experiencia propia de estos en dicha formación.

Una reflexión final sobre la selección de los sujetos de estudio. En los estudios de caso cualitativos la selección no se rige por un criterio de representatividad aleatoria, sino por un criterio analítico de representatividad teórica. En los estudios de caso los criterios de “potencial de aprendizaje o potencial explicativo (casos negativos, casos críticos, casos iluminadores, etc.) son los que se emplean para seleccionar las identidades por estudiar. Tienen un fundamento en la teoría, de ahí se derivan” (Gündermann, 2001, p. 284).

En este sentido, los investigadores en formación elegidos, así como las instituciones obedecen a criterios analíticos, no porque representen casos típicos ni sean representativos de algo, sino porque son relevantes en la medida en que se pueden contrastar, comprobar o ampliar teorías así como arrojar nueva luz sobre lo ya establecido.

9. Los instrumentos

Apunta Miguel S. Valles (2003) que la mejor forma de aproximarse a la entrevista cualitativa es la conversación cotidiana. El lenguaje que compartimos dentro de una comunidad dada nos posibilita la interacción diaria con personas extrañas, semi-conocidas y conocidas cuya forma elemental de comunicarnos es a través del diálogo. La conversación entendida como un diálogo dentro de una situación interactiva es la primera forma de entender las entrevistas cualitativas.

El arte de la conversación, aprendido de modo natural en el curso de la socialización, constituye a mejor base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional. La conversación (practicada o presenciada) en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines profesionales (Valles, (2013, p.178).

Sin ser artistas de la conversación, es necesario reconocer que es importante al momento de realizar entrevistas, tener cierta *disposición natural* a

la conversación espontánea, cierta extroversión que nos posibilita abordar e interactuar con otra persona en las situaciones más cotidianas. Sin embargo, la entrevista no es solo una conversación, se podría definir a la entrevista como una mezcla de conversación y preguntas insertadas (Valles, 2013, p.179). Pero aun así la definición no alcanza a cubrir todos los aspectos de lo que implica una entrevista cualitativa.

De acuerdo con Denzin (citado en Valles, 2013) la entrevista cualitativa se articula sobre tres aspectos: las personas, la situación y las reglas de interacción. En el caso nuestro, donde los sujetos de estudio son *expertos*,²⁸ ya que cuentan con conocimientos previos sobre la situación de entrevista y los temas a tratar, la interacción se facilita y es más probable que fluya con claridad. En cambio, cuando nos enfrentamos con *hombres de la calle*, el éxito o el fracaso de la entrevista dependerá, más que del instrumento, de las habilidades del entrevistador para llevar a cabo la conversación.

Las entrevistas que se realizaron para esta investigación pertenecen a la categoría de semiestructuradas, o también llamadas estandarizadas abiertas, es decir, que se caracterizan por la preparación de un listado de preguntas ordenadas y redactadas de acuerdo con las categorías analíticas de las que se pretende obtener información, y que se aplican a todos los entrevistados. Son de respuesta libre.

En síntesis, la entrevista cualitativa es una conversación estructurada por los sujetos, la situación y las reglas de interacción propias de la misma cuyo objetivo va más allá de la conversación informal porque pretende obtener información específica sobre temas previamente establecidos.

En el caso de esta investigación, realizamos 5 entrevistas, 3 a estudiantes investigadores de la UAM-Azcapotzalco (Doctorado en Sociología) y 2 a estudiantes de la UNAM (Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales). Pensamos que la muestra es representativa debido a que el carácter cualitativo de la tesis nos permite una primera aproximación al tema, si bien exploratoria, no por ello carente de material empírico.

²⁸ El conocimiento del experto se limita a un campo restringido y determinado, basando sus opiniones en afirmaciones legitimadas, no en conjeturas (Schütz, 2008).

En la siguiente tabla presentamos información general de los sujetos participantes en la investigación:

PARTICIPANTE	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	TIPO DE POSGRADO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	INSTITUCIÓN
1	FEMENINO	28	SOLTERA	PNPC	SOCIEDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	UAM
2	FEMENINO	27	SOLTERA	PNPC	SOCIEDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	UAM
3	MASCULINO	29	SOLTERO	PNPC	SOCIEDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	UAM
4	MASCULINO	29	SOLTERO	PNPC	CIENCIA POLÍTICA	UNAM
5	MASCULINO	32	SOLTERO	PNPC	SOCIOLOGÍA	UNAM

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y HALLAZGOS

1. Motivaciones y expectativas: entre la vocación y el dinero

Un aspecto fundamental en la elección profesional de los individuos es lo que se conoce como motivaciones. Para nosotros, estas motivaciones, más que obedecer a rasgos psicológicos, que sin duda están presentes, obedecen a lo que Schütz (2008) denominaba *motivos para*. Desde el punto de vista del actor, esta clase de motivos se refieren al futuro, es decir, al estado de cosas que será creado por la acción futura, previamente imaginada en el “proyecto de vida”.

Las *motivaciones para* llevan a preguntarnos ¿Qué es lo que mueve a este conjunto de personas a querer hacerse científicos?; ¿Existe un componente vocacional, o es el deseo de encontrar una labor remunerada lo que mueve a los licenciados a buscar un posgrado? Es un hecho que hay un componente “utilitarista” en las elecciones de realizar un posgrado, pero este elemento pecuniario está velado por otros también importantes como la licenciatura previa, el afán de superación personal y las pocas expectativas del mercado laboral:

Creo que son dos procesos distintos, uno es el de la maestría y otro es del doctorado... el de la maestría fue más de superación que de otra cosa...la verdad no tuve ningún modelo familiar de primos...amigos o hermanos que tuvieran un posgrado...lo que pasa es que te das cuenta que sales al mercado laboral y ves que la licenciatura ya no basta...los sueldos son paupérrimos y también me motivó el gusto por conocer un poco más... (P4M-UNAM, 2017).

Otra investigadora en formación, del mismo modo, mezcla las cuestiones de conocimiento previo con las expectativas de estudio:

Más que nada me llamó la atención la línea de investigación que es sociedad y nuevas tecnología porque allí particularmente se ve todo lo que tiene que ver con medio ambiente y yo había hecho mi proyecto final de licenciatura sobre derecho ambiental...(P1F-UAM, 2017).

En el caso de los investigadores en formación en ciencias sociales, encontramos que sus motivaciones, o mejor dicho, sus “motivos para” son bastante ambiguos. Aunque la mayoría de ellos dice no haber tenido una influencia directa familiar, un “árbol genealógico científico” (Izquierdo, 2006), es decir, no hay un “ambiente cultural” propicio para la vida intelectual, como afirmaba Bourdieu en *Los Herederos* (2003), existe una curiosidad y una búsqueda de la propia vocación, tal vez un poco a tientas pero segura en cuanto a las expectativas:

En mi familia no había nadie que se dedicara a la investigación...entré a la carrera pero yo quería lingüística pero cuando fui a registrarme y como no sabía dónde era, me dijo mi papá “estudia informática”, pero había tantas carreras que no la encontré, así que vi sociología y dije “esta” y me quedé...(P2F-UAM, 2017).

La ambigüedad de motivos genera confusión no sólo entre los investigadores en formación sino entre quienes nos dedicamos al estudio de la formación de científicos debido a que es difícil hallar ese componente clave en toda elección profesional que es el de la vocación. El estudio de Fernández Esquinas (2002), contrario a lo expuesto aquí, sostiene la <tesis de la vocación> en los motivos de los estudiantes españoles. Afirma en dicho estudio que el interés por la investigación de los jóvenes que acceden a una beca surge en momentos relativamente tempranos.

De acuerdo con este trabajo, un 40.7% de los estudiantes universitarios españoles genera un interés por el trabajo académico hacia la mitad de la licenciatura mientras que un 26.7% afirma tener interés por la investigación científica antes de iniciar los estudios universitarios (Fernández Esquinas, 2002, p. 135). Este fenómeno tiene su explicación en las percepciones previas

y del imaginario colectivo que se tienen de la ciencia y del trabajo académico en general. Los primeros acercamientos a las imágenes de la ciencia y de la investigación, cuando no nos vienen dadas por el ambiente familiar, surgen en la universidad por los profesores y compañeros, así como por una vaga idea de la ciencia desde la juventud temprana. Es en este proceso, entre las prenociones y la universidad, donde la fuerza de la disciplina atrae a los estudiantes a sus filas.

En el caso de los estudiantes mexicanos entrevistados, podemos observar que existe una desorientación disciplinar temprana. Las elecciones de la carrera así como del posgrado, muchas veces son a causa de factores externos a la vocación personal; factores como la familia, la oportunidad, la recomendación o el azar determinan el posgrado a elegir:

La verdad es que mi primer objetivo en la maestría era salir del país...quería conocer otros lugares...otras formas de vida quizá...hay un conocido en la familia...es investigador de física, estudia en Puebla y me comentó de estos posgrados de calidad y me mencionó a San Luis Potosí... “está este programa...porque no lo checas”... (P4M-UNAM, 2017).

Una doctorante comentó:

En la licenciatura no pero cuando fui ayudante de investigación sí porque ya estaba más involucrada en las generaciones de las maestrías que veían que tenían beca...pero así que la escuela nos diera informes o una orientación... jamás... fue más porque estaba conviviendo con personas que ya estaban en ese medio...(P2F-UAM, 2017).

La familia se vuelve un factor clave para elegir un posgrado:

Mis papás estudiaron sociología entonces yo ya tenía una idea de eso además de los temas que se abordan ahí... aunque yo estudié derecho... (P1F-UAM, 2017).

Sin embargo, hay algunos estudiantes que sí tenían más clara su motivación vocacional y que incluso critican a aquellos que se encuentran más movidos por otros factores ajenos a la vocación disciplinar:

Sabía que les daban beca pero no sabía de cuanto...hay muchos que entran... y yo los comprendo... a un posgrado por la cuestión económica...lo ven como un trabajo y no como una vocación académica...hay que ser honestos ¿quién entra a sociología por gusto? Yo sí entré porque me gusta...yo estudiaba ingeniería en sistemas...pero me gustaba más sociología pero además porque mis condiciones económicas me lo permitían...yo sí tenía amor a mis investigaciones...curiosidad...o sea la beca sí es importante pero no sabía bien a bien de cuanto era... (P3M-UAM, 2017).

Es de particular importancia la pregunta que se hace el doctorante, *¿quién entra a sociología por gusto?* La pregunta es sintomática no sólo del desconocimiento que se tiene de la disciplina sino de una ideología que privilegia cierto tipo de profesiones y de una problemática de índole económica que se oculta detrás de las decisiones profesionales. En efecto, poca gente estudia sociología “por gusto” si tomamos en cuenta los requerimientos, ahora sí, socio-culturales que enuncia Bourdieu. Es decir, las carreras humanísticas y sociales son profesiones donde “la influencia del origen social se manifiesta con mayor claridad” (Bourdieu, 2003, p.22).

Pero incluso, si recurrimos a la espléndida genealogía de la clase dominante que realizó Thorstein Veblen en 1899 (2004), podremos rastrear los orígenes de los estudios superiores como producto de culturas pecuniarias y derrochadoras que refuerzan la tesis de Bourdieu: “los clásicos no han perdido valor en cuanto prueba de respetabilidad erudita, ya que para ese propósito basta con que el erudito pueda demostrar algún saber reconocido convencionalmente como prueba de haber gastado tiempo en adquirirlo; y los clásicos se prestan con gran facilidad a este uso” (Veblen, 2004, p. 333).

No es lugar este trabajo para profundizar en las prácticas diferenciadoras de clase y cómo se llevan a cabo en el campo científico; basta con mencionar que a pesar de los esfuerzos democráticos por abrir el campo

científico- cultural y de brindar oportunidades igualitarias para el grueso de la sociedad, perviven modelos y actividades que son marca o distintivo de clase y que, aún con la diversificación del campo, siguen produciendo élites que pugnan por mantener lo más cerrado posible dicho campo.

Por otra parte, contrario a lo que ocurre en las ciencias exactas y naturales, donde parece haber una marcada orientación vocacional muy temprana (Fernández Esquinas, Lomnitz y Fortes), en las ciencias sociales y humanidades ocurre en los niveles superiores más avanzados, ello implica que las tendencias al trabajo intelectual, entendido este como una dialéctica entre la lectura, la escritura y el análisis, se manifiesta tardíamente.

Lo anterior refuerza la tesis que coloca al componente económico como una de las principales motivaciones tanto para hacer un posgrado como para solicitar una beca, ya que es en las ciencias sociales y las humanidades donde existe una mayor restricción laboral, orientando casi todo el mercado a la docencia mientras que en otras áreas hay un mayor campo de trabajo, o eso se asume, por ello las becas pueden verse como una salida transitoria que proporciona ingresos seguros y experiencia académica.

Otro hallazgo que refuerza la <tesis utilitarista> de la elección de realizar un posgrado con beca es la que tiene que ver con las expectativas al terminar el doctorado. Los investigadores entrevistados también manifiestan ambigüedad y contradicción en sus proyecciones profesionales. Todos expresaron su desinterés en la carrera académica y en la investigación:

Tengo ideas de formar algún tipo de consultoría...un consultorio político...porque luego se critica mucho quiénes llegan a la política pero la propia esencia de la democracia es que cualquiera pueda llegar pero ese cualquiera se tiene que asesorar con gente que sepa...si pudiera ser investigador sería fuera de la ciudad de México... (P4M-UNAM, 2017).

Otro doctorante comentó:

A lo mejor mi respuesta va diferir... como yo sí lo estoy haciendo por gusto o por tortura porque hay otras formas más fáciles de

ganarte la vida pero queremos estar ahí... como que nos da miedo el mundo real pero como vengo de una familia de comerciantes me gustaría poner mi propio negocio porque pienso que los cambios se pueden hacer desde afuera...desde la sociedad civil...también se pueden hacer desde la academia pero pienso que la academia te forma para que... o sea no siempre todo cambio va a venir de la academia... (PM3M-UAM, 2017).

Una doctorante de la misma área de tecnologías y sociedad dijo ante la misma pregunta:

Pues seguir dando clases pero después buscar otra opción...no sé todavía pero por el momento me ayuda mucho esto...me han invitado a dar capacitaciones a restauranteros en ciencias sociales...no sabía que hubiera eso pero se me hace muy interesante...la parte más terrenal en lo que se refiere a los servicios...también estoy con lo de PEMEX...sería cuestión de entrar y empezar desde abajo y a ver qué se puede hacer ahí pero está también esta ruptura de ¡cómo vas a trabajar ahí! Si vienes de sociología rural...es complicado lo de la investigación...pobres maestros los veo corriendo... publicando...no sé creo que no me gustaría ser así...llega un momento en que ya solo son puntos...aquí se generó una competencia que para hacerla estándar pusieron puntitos... eso no me gusta... (P2F-UAM, 2017).

Otra compañera comentó:

Estoy pensando en un posdoctorado pero siento que ya es mucho...ya es mucho tiempo y más en el sentido de que el CONACYT no nos deja trabajar salvo ocho horas...pero no podemos hacer antigüedad....de qué me sirve tener tantos grados si no tengo experiencia y cómo voy a tener experiencia si no puedo trabajar lo cual me está cerrando a que tengo que ser a fuerzas investigadora...que no está mal...siento que ellos son muy libres...tienen libertad de estar investigando... meten sus

proyectos y eso también me gusta....me gusta viajar pero pienso que el CONACYT debería meter un programa más flexible para que nos dejara trabajar...para crear experiencia... (P1F-UAM, 2017).

Las anteriores respuestas dejan ver una problemática común: la falta de expectativas laborales y un desencantamiento de la vida académica. Vale la pena detenerse a analizar esta visión pesimista de la academia y de la investigación. Ateniéndonos a la tesis utilitarista, podemos colegir que las pocas expectativas de encontrar un trabajo remunerador de acuerdo con el máximo grado académico obtenido, son bajas; ello quiere decir que los investigadores en formación “conocen” de la vida precaria del investigador en ciernes y no piensan en resultados a largo plazo, es decir, parece que hay un desajuste óptico de lo que significa <el doctorado> con las ganancias económicas. Se asume que el doctorado es igual a mayores gratificaciones monetarias ($D=M^{(x)}$) sin reflexionar sobre el propio *estatus social* del investigador universitario: “Fuera del mercado estrictamente escolar, el diploma vale lo que vale económica y socialmente su poseedor; ya que el rendimiento del capital escolar está en función del capital económico y social que puede asignarse a su valorización” (Bourdieu, 2011, p. 141). Para Bourdieu, el capital del título universitario es directamente proporcional a los capitales económicos y sociales de su poseedor, por ello, las expectativas y decepciones del mercado académico se agudizan cuando pasamos por alto la perspectiva de clase que atraviesa todo el campo educativo, con sus títulos y sus grados.

Por otra parte, cuando Robert Merton (1997) postuló los valores del científico privilegiaba el llamado desinterés y la búsqueda de la verdad. Este valor del desinterés se relaciona necesariamente con los ingresos económicos que se pueden obtener del trabajo científico, es decir, con la asunción de que el trabajo del investigador no es directamente proporcional a la ganancia económica, en cambio, la ciencia ofrece otro sistema de gratificaciones simbólicas e intelectuales que también Bourdieu ha mencionado.

Lo interesante a resaltar aquí es que los investigadores en formación, aun apelando a su desinterés y a su vocación por la investigación, no pueden

dejar de lado el tema de la remuneración acorde con el grado obtenido, que además consideran debe ser recíproco. En esto observamos una mezcla del desinterés mertoniano con la necesidad pecuniaria y las expectativas del grado, es más, no se trata de una mezcla de intereses sino un conflicto entre la vocación con la necesidad de vivir:

El problema que veo es que cuando metí papeles para trabajar en empresas me dijeron que estaba “sobrecalificada” y entonces pensé en quitar la maestría del currículum para poder encontrar algo...porque si quieres trabajar en una empresa y tienes grados normalmente te van a dar cargos de director o subdirector... es decir, con gente a tu cargo y te piden experiencia para eso... (P1F-UAM, 2017).

Existe una confusión de origen sobre qué es un doctorado y para qué sirve; esta confusión se intensifica cuando no se analiza la *función social* del investigador. Decía Lomnitz (1991) que el científico es un profesional comprometido y creativo. Es un individuo que trabaja a favor de una comunidad dedicada a la producción del conocimiento que a la vez recibe un pago por ese servicio. Pero ese pago pasa a segundo plano cuando observamos que la ciencia y en general la vida académica, se gestiona por un sistema de gratificaciones de otra índole; por otra parte, el doctorado es un requisito de la vida académica, es una carta que juega fuerte en ciertos ámbitos y no en otros. Recordemos lo que menciona Fernández Esquinas:

El título académico, en especial el de doctor, confiere una serie de atributos y expectativas que juegan un papel determinante en el mercado laboral y académico. En particular en el campo académico, el título de doctor es la credencial necesaria para ejercer el trabajo de investigación en una institución académica orientada a la producción de conocimientos (2002).

El título de doctor es una credencial para la trayectoria académica, no para la trayectoria económica. Bourdieu también aporta en este sentido y su comentario se relaciona con lo dicho con anterioridad sobre la falta de visión a largo plazo de los investigadores en formación:

La carrera de investigador supone una trayectoria a largo plazo en el que el ascenso a veces resulta imperceptible porque está basado más en un estatus que una cadena de mando. El prestigio de un investigador no está relacionado con un cargo o un puesto, como en otras profesiones, sino en pertenecer a una serie de redes de saber y de sistemas de recompensas dirigidos a incrementar capitales sociales de autoridad, prestigio y reconocimiento de sus pares (Bourdieu, 1976).

En suma, la caracterización y las motivaciones de los investigadores en ciencias sociales en formación muestran una serie de contradicciones que resultan difíciles de descifrar. La <tesis utilitarista> cobra fuerza al escuchar los motivos y las expectativas que llevaron a estos jóvenes a elegir un posgrado en investigación y a solicitar una beca. Las necesidades pecuniarias entran en conflicto con el gusto y la pasión por la investigación; la desorientación disciplinar también juega un papel fundamental en el desencantamiento de la vida académica así como la confusión sobre los alcances y límites del doctorado se hacen presentes al momento de vislumbrar las posibilidades de desarrollo profesional en el futuro. Hay también una visión no clara a largo plazo, más determinada por los azares coyunturales y las oportunidades económicas que por seguir con la trayectoria que el doctorado supuestamente permitiría.

2. Científicos sociales o académicos de la ciencia

Un aspecto clave en la formación científica es la internalización de una serie de normas, valores, creencias y prácticas que conforman lo que se denomina el *ethos* científico. Este *ethos* es lo que otorga la identidad profesional e incluso de personalidad que permite reconocer a un profesional de un campo de actividad determinado. En el caso de las ciencias sociales, el *ethos* interiorizado durante la formación aspira a formar científicos sociales capaces de producir conocimiento nuevo y relevante de acuerdo al área de especialización.

Durante la investigación, pudimos corroborar que efectivamente existe una internalización de la identidad del investigador universitario y esta se da

prioritariamente durante el proceso de maestría ya que se considera que en el doctorado se debe aplicar lo aprendido en la etapa previa:

Yo pienso que el doctorado no solo es el grado sino todo un proceso de aprendizaje y del desarrollo de habilidades que traes de la maestría e incluso desde la licenciatura...pero ese era el plan aquí en la UAM...pasar de la maestría al doctorado... (P3M-UAM, 2017).

Otro investigador en ciernes comentó:

La investigación la fui descubriendo por el trabajo que tuve...porque muchos de los que estudiaron conmigo como no tuvieron ese trabajo no continuaron...en este caso fue que casi por casualidad empecé a trabajar con sociólogos desde muy temprana edad siendo “asistonto” y fue que empecé a descubrir el oficio... (P5M-UNAM, 2017).

Se percibe que la maestría es la etapa clave entre la licenciatura y el doctorado, no sólo en términos lógicos de grados sino en términos formativos y de internalización del *ethos* investigativo. Es decir, aquellos estudiantes que no logran adquirir la “ideología” del científico, con sus prácticas y sus valores, no podrán continuar al siguiente nivel que es el doctorado:

En este caso en maestría uno ya debe saber si te vas a dedicar a esto...en doctorado ya debes de proponer una investigación original...proactiva y creo que no todo mundo está muy metido... (P5M-UNAM, 2017).

Quienes se encuentran en un doctorado en investigación, en cualquiera de las áreas de las ciencias sociales, han adquirido en un mediano nivel el *ethos* científico. Ello lo podemos observar primeramente en el lenguaje; como decían metafóricamente Berger y Luckmann (2001), se llega a ser hombre de caballería no sólo cuando se adquieren las habilidades necesarias, sino cuando se vuelven capaces de usar y entender dicho lenguaje. Los investigadores en formación usan y entienden el lenguaje del científico social aunque no al nivel que se esperaría. Pocos de ellos utilizaron conceptos y autores para explicarse,

salvo un doctorante, quien parece aventajar a los otros en cuanto al dominio del lenguaje científico y el pensamiento crítico.

Dicho estudiante manifestó un claro proyecto a largo plazo de permanecer en la carrera científica aun conociendo las precariedades, inseguridades y riesgos de la misma. También expresó con mayor coherencia la trayectoria que ha seguido y los puntos clave en su formación como investigador social:

Vengo de un origen poco adinerado y siempre estuve manejándome en instituciones públicas... mi carrera se cortó en Venezuela cuando quise seguir estudiando y fue por eso que vine a México y fracasé en mi primer intento que fue en el Colegio de la Frontera Norte porque no tenía conocimientos de los procesos de selección y por todo lo que significaba...me falló el inglés de hecho...creo que ese fue el gran motivo... pero sí hubo una institución intermedia que me permitió hacer la transición Venezuela-México que fue la UAEM... (P5M-UNAM, 2017).

Otro aspecto a observar en la internalización del *ethos* es el papel que juega la investigación en la vida cotidiana de los entrevistados. A partir de los tiempos y modos de realizar la investigación podemos ver el nivel de interiorización del *estilo de vida* del investigador:

En comparación con la maestría en el doctorado sí trabajo con un calendario semestral...y trato de cumplirlo en la medida de lo posible...sin embargo siempre hay imprevistos...incorporar lo nuevo que va saliendo sobre tu tema...calibrarlo...pero del calendario que tengo cumplo un 80%...como mi tutor es externo que es de la FLACSO y dos de mis lectores son de la UNAM...digamos que es un poco más duro porque tengo que equilibrar lo que me piden ambos... (P4M-UNAM, 2017).

Otro doctorante afirma:

Soy totalmente tiempo completo...dedicado totalmente...es decir me paro en la mañana... hago actividad física y es ponerme a

leer...es una rutina diaria de reflexión...de escribir un poquito...creo que la escritura tiene muchas fases...empiezas a leer mucho...es una etapa en la que acumulas mucho y luego inviertes mucho de lo que has acumulado en el papel...esto es...una persona que no haya leído no puede escribir...pienso que eso es lo que falla en muchos estudiantes de posgrado...que no se dan cuenta que tienen que acumular o sea leer para poder escribir con seguridad...algo más fluido...la experiencia me ha dicho que hay algunos compañeros que no se lo toman en serio y piensan que hacer un posgrado es una pensión de la juventud...(P5M-UNAM, 2017).

El grado de compromiso, de seriedad y de tiempo que invierten en su labor coincide con la percepción general de que el trabajo del investigador es *de tiempo completo*, metódico y por etapas:

Depende de la etapa de la investigación...para el estado del arte leí y busqué muchos artículos...ahorita estoy leyendo libros teóricos para el marco conceptual...estoy leyendo a Habermas...a Bruno Latour...curiosamente Habermas hace todo un recorrido desde Weber...Marx... Durkheim...Parsons...ahorita estoy en lo teórico...es que tienes que tener una base teórica de los clásicos...a mi me encanta Goffman...Giddens...Randall Collins...más “modernones”...Bauman pero sí tienes que ir más atrás para ir viendo las transformaciones de la sociedad...o de las sociedades...premodernas...modernas y actuales...entonces pienso que si tenemos que tener ese conocimiento si no estás construyendo un trabajo sobre las nubes...

Respecto a los artículos son más masticables...más fáciles de leer...hay quienes solo lee los resúmenes de los artículos y es una forma de hacer investigación...no sé si funcione pero veo que a muchos sí les funciona...a mí no...siento que tengo que leerlo bien todo... (P3M-UNAM, 2017).

Si bien lo anterior, no todos piensan que el trabajo de investigación deba ser “de tiempo completo”:

Cada cosa tiene su momento...tiene que ver con la mente y el cuerpo...en artes marciales mientras entreno voy planeando mis clases por ejemplo...yo pienso que por eso el trabajo científico muchos no lo disfrutan porque piensan que si van a estar doce horas al día pensando en lo mismo es desgastante...el trabajo científico es de mucho tiempo...si quieres un buen trabajo es poco a poco y creo que es lo que pasa cuando CONACYT está encima de ti...porque todo es más aprisa para sacar el producto... (P2F-UAM, 2017).

...

A mí me gusta separar bien...en mi trabajo o cuando salgo con mis amigos o con mi familia no me gusta estar hablando de lo que hago...porque ya todo el tiempo estoy pensando en eso como para seguir con eso...pero lo que yo he observado en algunos investigadores que han sido mis asesores o maestros que están por ahí también investigando es que siempre están sacando sus temas...y es bueno para la auto-reflexión y la auto-crítica pero creo que sí los absorbe mucho...es bueno tomarse un tiempo libre para no estar todo el tiempo pensando en la investigación... (P1F-UAM, 2017).

La importancia de la pregunta sobre el tiempo se pensó más en función de observar si existía un “estilo de vida” asumido del investigador y no tanto en el tiempo real dedicado al estudio. Si bien es cierto que cada cosa tiene su momento y que los investigadores, como cualquier persona, tienen diversas ocupaciones y una vida privada, lo que interesaba explorar era la percepción del investigador respecto a su labor. Partimos de la experiencia propia y de otros investigadores ya consolidados de que el trabajo del investigador, más que una profesión en la que se cumple una jornada laboral, se trata de una forma de vivir en la que el control del tiempo y la autodisciplina se vuelven los ejes de la vida cotidiana. Lo importante era, pues, observar si los

investigadores consideran el tiempo en los términos descritos y qué tanto se encuentran dispuestos a asumir un estilo de vida diferente del común de las profesiones.

Otro factor a considerar en la internalización del *ethos* es la percepción que tienen los investigadores en formación de lo que *debe ser* un investigador social. La pregunta se planteó no sólo en términos éticos sino también en términos simbólicos y del imaginario social que se tiene del investigador universitario y de sus valores:

Creo que lo principal es la autodisciplina...respetar tus tiempos... respetar los *deadlines*...planear...evitar problemas con esto de la procrastinación...lo de postergar todo para hacer otras cosas... la idea es no perderse porque como me decía un profesor de San Luis Potosí...no siempre se tiene la inspiración para trabajar pero que la inspiración siempre te encuentre trabajando...y bueno las capacidades básicas que son aprender a hacer *papers*... a redactar...el estilo... todo eso que a veces vienes arrastrando... deficiencias desde la primaria... (P4M-UNAM, 2017).

Una opinión similar:

Creo que la más importante es la disciplina...que seas constante...porque es muy fácil perderse debido a que tú puedes administrar tus tiempos que es una ventaja también...capacidad de controlar el estrés porque a varios de mis compañeros llegaron a tener crisis...me incluyo también...(P3M-UAM, 2017).

Aunada a la disciplina está la libertad. El investigador es percibido como alguien con mucha disciplina pero también con mucha libertad:

Son personas muy libres...la academia es muy libre que tú los ves que no tienen la familia tradicional....pienso que son gente bastante fragmentada...en la que tienes que romper con muchos lazos...necesitas contacto constante con gente como tu pero también necesitas mucho aislamiento para poder escribir...(P5M-UNAM, 2017).

Ya lo comentaba Fernández Esquinas (2002), la ideología de la libertad es una de las cualidades que más resaltan al momento de caracterizar al investigador universitario, aunque esta imagen ha disminuido considerablemente debido a la creciente burocratización y a los constantes mecanismos de evaluación a los que se ve sometido el trabajo investigativo.

Pero hay un elemento además de la disciplina y la libertad presente en el imaginario del investigador en formación y se relaciona con la “vocacionalidad” que mencionaba Weber y es el de la trascendencia. Merton llamó universalismo a uno de los pilares de la ciencia, a su democratización y al bien común. Este postulado es parte de los ideales del investigador universitario, aunque a veces esté velado por intereses más mundanos:

Yo pienso que algo muy importante es que tienes que pensar en trascender aunque sea un poco...no vas a cambiar el mundo pero estas cuestiones de por ejemplo ver más allá...en innovar en los métodos de investigación...eso es bueno porque puedes aportar al campo y fomentar la curiosidad que es algo que ya se olvidó... (P2F-UAM, 2017).

...

Pienso que si tuvieran este ideal de la ciencia de publicar no por conseguir puntos sino publicar para que haya un beneficio porque al final están recibiendo un financiamiento público...en el caso del dinero público pienso que se está tergiversando lo que es lo de todos...ahí vería yo una diferencia entre lo que es y lo que debería ser... (P4M-UNAM, 2017).

En resumen, constatamos la internalización de un *ethos* a través del lenguaje de los entrevistados, de la percepción del trabajo del investigador y de las cualidades que este tiene o debería tener así como del estilo de vida que implica la investigación, sin embargo, no podemos afirmar que el *ethos* que han interiorizado los estudiantes sea *el ethos del científico social*, de hacerlo caeríamos en la prescripción y en la postulación de un perfil, cosa que no se ha pretendido durante esta investigación. No somos partidarios de la

normalización ni de establecer ideales de lo que es o debe ser un científico social, lo que sí podemos afirmar es que el *ethos* que observamos en los investigadores en formación es un *ethos académico* que ha sido lenta y meticulosamente moldeado durante una larga formación institucional.

Si bien la ciencia social actualmente tiene su principal nicho en las instituciones universitarias, no podemos derivar que únicamente quienes están adscritos a una universidad son científicos. El trabajo científico se ha diversificado hacia otros campos donde los *habitus* son también otros, sin embargo, ya que nuestra investigación se basó en científicos en formación y estos sólo pueden formarse en una institución de educación superior, es de esperarse que el *ethos* interiorizado sea un *ethos académico*.

Las fronteras entre lo que es ciencia y lo que no, entre lo que enseña la universidad y lo que no, son difusas e implicarían una discusión epistemológica que no podemos resolver ahora. Por ello, ateniéndonos a la formación académica, podemos decir que la interiorización del *ethos científico* está mezclado y, a veces, francamente confundido con el *ethos académico*; es decir, ni todo lo que se hace en la universidad es ciencia ni toda ciencia se hace en la universidad, de ahí que la formación que observamos en los investigadores está enrevesada con matices de ambos campos y resulta difícil discernir donde termina una y empieza la otra.

3. Científicos prácticos o científicos práxicos

Definimos que la formación científica conlleva dos elementos básicos: un *ethos* y una *praxis*. El *ethos*, que ya analizamos en el apartado anterior y la *praxis*, que la podemos entender en dos aspectos; por una parte como un proceso de aprendizaje técnico en el que los aspirantes a investigadores dominan una serie de técnicas e instrumentos que les permitirán producir investigaciones originales y con contenido relevante; y por otra parte, la *praxis* entendida como capacidad de agencia, es decir, como la capacidad de los investigadores en formación de ejercer la crítica tanto de su entorno como de su propia labor, o para decirlo en términos sociológicos, se trata de ver el nivel de reflexividad de los sujetos entrevistados.

En el caso de esta segunda clase de praxis, también llamada *práctica*,²⁹ podemos observarla en dos preguntas: una referente a la labor del científico social en su entorno, esto es, el impacto de la investigación social en la comunidad; y en la pregunta sobre el propio trabajo del científico social. Es de suma importancia escuchar la crítica y la postura de quienes se encuentran en formación respecto al impacto de su propio trabajo en la sociedad, así como las problemáticas que enfrentan desde la ciencia social.

Así, para los investigadores en formación, la ciencia social concebida desde la academia tiene poco o ningún impacto en la sociedad mexicana:

Creo que no hay un vínculo entre la investigación universitaria y la sociedad...el problema es que como científicos sociales no nos creemos nuestro trabajo...puedes preguntarle a un investigador en medicina ¿oye qué haces? Y te puede responder estoy descubriendo una cura para el cáncer y puedes preguntarle a un investigador en sociales y te responderá no pues hago un doctorado...es decir...por qué no decimos...pues estoy investigando la discriminación racial o estoy tratando de mejorar políticas públicas para hacer visible ciertos temas y entonces la gente dice bueno y eso para qué sirve... (P3M-UAM, 2017).

Para otras doctorantes, la respuesta es parecida, encuentran poca o ninguna relación entre la investigación universitaria y la sociedad:

Lo cierto es que la relación entre la academia y México está separada...es una pregunta muy problemática porque tiene que ver con las características del investigador... la propia educación pública genera diferencias...tiene que ver con los propios perfiles creados en las instituciones de educación superior... (P5M-UNAM, 2017).

...

²⁹ *Vid Supra*, Cap. 2.

Yo siento que no hay un impacto social en México...yo he tenido maestros que por ejemplo han entrevistado al director del CONACYT y nos daban un claro ejemplo de la inseguridad que se vive actualmente en el Estado de México y le preguntaron al funcionario si no se les había ocurrido tener una junta con el Presidente o con el director del CISEN y mostrarles las investigaciones que se han hecho en el campo de la inseguridad y que se le quedó mirando y solo dijo "ha sería buena idea"...entonces vemos que no se consulta a los investigadores para resolver problemas que afectan a todos...

Pienso que en México no hay un vínculo entre la investigación y el gobierno... por ejemplo... a la universidad la ven como una institución a la que hay que invitar de vez en cuando a la cámara de diputados...hacen como que la oyen pero no hay una verdadera relación...a veces hay consultorías pero ya que saben el resultado no lo llevan a cabo...o no les gusta el resultado y los mismos del gobierno luego quieren modificar los resultados a su conveniencia... (P1F-UAM, 2017).

No obstante lo anterior, cabe preguntarse por qué los investigadores tienen tan bajas expectativas del impacto social de su trabajo. La respuesta tal vez esté en la propia percepción que tienen los doctorantes del trabajo de investigador. La *reflexividad* de la labor científica se relaciona con la fuerza disciplinar de cada profesión y con el prestigio social del que gozan ciertas profesiones en un país como México donde, en general, la ciencia y las humanidades no son prioridad:

Creo que se están formando buenos investigadores...no tanto como se quisiera...hace falta en calidad como en cantidad no obstante creo yo es que después de que sales a qué te dedicas...no hay oferta a donde te puedas ir y donde te paguen bien...mucho de eso es lo me desanima a estar de académico sabes...empiezas a dar clases... te piden publicaciones...posdoctorado... uno no puede vivir así...sí hay

educación pero no hay trabajo...por eso se da este fenómeno de la fuga de cerebros...(P4M-UNAM, 2017).

Otra opinión bajo la misma idea:

Las generaciones pasadas... por ejemplo... salieron y ya tenían su plaza para toda la vida pero nosotros no...o sea la generación de hoy es diferente y si uno no se crea su trabajo no vas a tenerlo...yo creo que es una cuestión de contexto social...de situación...pero tampoco se vale que me la pase quejándome...hay que hacer algo...hay que tratar de innovar de buscar otras alternativas....ver de qué otra manera se pueden generar otras oportunidades... (P2F-UAM, 2017).

La inestabilidad y las pocas seguridades que ofrece el mercado laboral mexicano para la ciencia social es un tema muy presente en el discurso de los investigadores en formación. Este riesgo permanente produce incertidumbre respecto al trabajo de investigador.³⁰

Por otra parte, la reflexividad sobre la labor sociológica y científica en general, abona a la preocupación por el futuro:

Aquí en México la gente se pregunta para qué sirve un sociólogo o un filósofo...esto tiene que ver con las metodologías que utilizamos...que muchas veces no alcanzan para realizar investigaciones representativas... son muestras muy pequeñas... otra razón es que ¿quién te va a leer?... desgraciadamente en México la gente tiene que trabajar en un lugar de leer...es decir...cuáles son los instrumentos de un sociólogo...la beca y los libros....y luego vas a la biblioteca y no hay los libros o cuestan dos mil pesos...o sea y piensas o como o compro el libro...(P3M-UAM, 2017).

Aunque no está dicho de forma directa, podemos leer en este comentario una variable que hasta ahora no ha sido considerada pero que

³⁰ Al parecer se cumple una de las características del capitalismo actual que Richard Sennett (2000) describió en *La corrosión del carácter: el riesgo*.

parece atravesar gran parte de las preocupaciones de los doctorantes en formación: la clase social. En efecto, la perspectiva de clase abre una serie de posibilidades de análisis en cuanto a la problemática de expectativas laborales y nivel de estudios.

En el primer apartado de este capítulo mencionamos la discordancia que hay entre las <expectativas del grado> y la remuneración económica, sin embargo, ahora podemos entrar al análisis de la reflexividad del investigador desde la óptica de *la clase social de los investigadores*. Ya Bourdieu afirmó que las labores docentes y educativas son propias de la pequeña burguesía, clase media y media alta, pero es capital escuchar lo que tienen que decir los propios investigadores del problema de clase en el trabajo científico:

Pienso que es una relación muy idealizada... muy romántica en primer lugar porque el investigador por lo regular *pertenece a otra clase social* o lo sacan de una clase baja y lo meten a otra...lo enclasan... (P5M-UNAM, 2017).

Cabe destacar que sólo un doctorante entrevistado mencionó directamente la perspectiva de clase que atraviesa la profesión de investigación. El problema del enclasmiento y el desclasamiento en la ciencia introduce una nueva categoría de análisis en las expectativas de los investigadores en formación.

El hecho de que los investigadores universitarios o científicos en general “pertenezcan a otra clase social” nos permite comprender el problema del poco impacto del trabajo académico en la sociedad común, parece ser que la investigación y sus productos: artículos, libros y publicaciones, tienen su consumo dentro de los mismos ámbitos académicos, son enseres de clase para el goce de los iguales.

En resumen, la praxis definida en términos de agencia, de crítica y reflexividad es evidente en los investigadores en formación. La postura crítica y autocrítica de sus expectativas respecto a la labor investigativa y al impacto de esta en la sociedad es lúcida y permite afirmar que la formación institucional pública tiene claro el tipo de investigador que necesita. Por otra parte, la

perspectiva de clase aun no está lo suficientemente asimilada por los investigadores en formación, parece que cuesta asumir que el trabajo del investigador, o mejor dicho, que el campo científico es también un campo de clase donde existen fenómenos como el enclasmiento, bien definido por el doctorante, donde un individuo con particularidades excepcionales es enclasado en otro campo, o el caso opuesto, en el que individuos son desclasados en el sentido de que no logran introducirse al campo científico por carecer de lo que Bourdieu llamó *los usos sociales del título* (Bourdieu, 2011).

Para terminar, un comentario breve sobre el otro tipo de praxis referida al *saber hacer*, es decir, a la habilidad en el manejo de técnicas, instrumentos y métodos para llevar a cabo una investigación: “en doctorado ya debes de proponer una investigación original...proactiva”, comentó un estudiante.

Los investigadores en formación están al tanto, conscientes y seguros de sus habilidades metodológicas para llevar a cabo su investigación. El aprendizaje de los métodos y las técnicas durante el proceso de la maestría así como la realización de tesis desde la licenciatura, han producido una seguridad metodológica fuera de discusión:

Después de la experiencia de la maestría ya es más fácil entender cómo se hace todo...en la maestría me tardaba más haciendo las cosas...pero ahora con la experiencia previa de la maestría encontré más fácil hacer las cosas... (P2F-UAM, 2017).

Sin embargo, no es así para todos. Algunos doctorantes mencionan haber sido testigos de las dificultades a las que se enfrentaron otros compañeros cuyas carencias metodológicas y de redacción de tesis fueron manifiestas:

Para algunos de nosotros [los de derecho] nos costó mucho trabajo en la maestría las materias de sociología, y ahora a los compañeros del doctorado que no vienen de sociología también les está costando trabajo las materias de sociología. Por ejemplo, el marco teórico...

Se supone que en doctorado todos esos métodos ya los debemos de saber... hay muchos de mis compañeros que no sé donde estudiaron la maestría porque de plano no saben bien la metodología... (P1F-UAM, 2017).

La *praxis* como técnica es una habilidad primaria que se supone es adquirida en la maestría, o al menos eso manifestaron los investigadores entrevistados, las técnicas y el uso de instrumentos metodológicos son aprendizajes que no son puestos a discusión, al contrario, son ponderados como indispensables para el trabajo del investigador social y deben ser ampliamente utilizados durante el doctorado.

En conclusión, el aprendizaje del *saber hacer* trabajo de investigación, lejos de ser una cuestión meramente técnica, es producto de un largo proceso de asimilación que comienza desde la educación media y culmina con el doctorado, cuyos “momentos traumáticos” están en relación con el marco institucional en el cual se llevan a cabo los estudios.

4. El investigador crucificado

Dice el sociólogo español Fernando Gil que la principal sensación del investigador es la ansiedad (Gil, 2013, p.41). De acuerdo con este autor, el paradigma del trabajo de investigación académica está marcado por una constante: el sufrimiento del aspirante. Como en un ritual de iniciación, todos aquellos que buscan entrar a las filas de los investigadores profesionales reconocidos por los colegas, deben de atravesar una serie de pasos o etapas que implican una cantidad de dolor que puede ser mayor o menor dependiendo de la personalidad de cada individuo. Lo cierto es que todos quienes deciden ingresar a esta carrera manifiestan una *transformación*, esto es, una crisis personal, afectiva e intelectual, que los coloca en lo que Erving Goffman llamó la carrera moral.

Esta carrera moral se define por la *resignificación* que tuvieron que hacer los investigadores en formación para ajustarse a los requerimientos del nuevo campo al que desean pertenecer:

En mi experiencia te puedo decir que ha sido duro en el sentido de que me han tocado tutores muy estrictos...que te exigen muchísimo...creo yo que eso está bien... te va formando... a veces uno tiene bastantes indisciplinas para seguir ese camino pero creo que está bien... te va formando un carácter... (P4M-UNAM, 2017).

...

Hay que tener capacidad de controlar el estrés porque a varios de mis compañeros llegaron a tener crisis...me incluyo también...llegué a tener crisis...ataques de pánico al final de la maestría...curiosamente a los que nos dio la crisis somos los que llegamos al doctorado...ahora veo a mis compañeros pero ya los veo más al tanto...con más competencia... (P3M-UAM, 2017).

...

La maestría fue tan estresante que ya no quise pedir beca en el doctorado porque me molestaba mucho que la coordinación te estuviera pidiendo a cada rato reportes y reportes y reportes y yo la verdad sí quería disfrutarlo...entré al doctorado para disfrutarlo...para hacer el tema que me guste y para hacer todo tranquilo... (P2F-UAM, 2017).

Sin embargo, la crisis puede llegar incluso tardíamente. Por ejemplo, el caso de un investigador en ciernes que fue bien acogido durante las etapas de licenciatura y maestría debido a su talento, pero cuando ingresó al doctorado en una institución de élite sintió más fuerte sus desventajas respecto a sus compañeros:

Por ejemplo, cuando entras a la [...] la actitud de muchos estudiantes es de que somos los mejores...te lo dicen a cada rato...es decir...el tema del ego... de cómo se construye con tu formación... yo tengo un problema con eso porque vengo de la [...] y te dicen que es eso...no la conocen...y bueno sí me consideran como el estudiante raro...empiezas a ser nulificado o

“negreado”... en la [...] me trataban bien por ser extranjero mientras que en la [...] todos los procesos burocráticos los tienes que hacer tú mismo...en la otra institución tuve apoyo creo que aquí es más burocratizado... hay que activar redes...y esas redes se activan más rápido si fuiste siempre de aquí o de algunas instituciones de élite de la Ciudad de México que se saben por encima de la media y se reconocen entre ellas... (P5M-UNAM, 2017).

La “crisis”, la “nulificación”, el “estrés”, los “ataques de pánico”, son experiencias que los estudiantes tuvieron que aprender a controlar, sobre todo en la maestría, para poder continuar con su formación científica; pero incluso desde la licenciatura se dan este tipo de experiencias dolorosas, ortopédicas, que dejan una huella en la personalidad del estudiante. El trabajo de Larissa Lomnitz y Jaqueline Fortes (1991) con estudiantes de ciencias exactas en licenciatura es rico en testimonios de la misma índole que los comentados por los doctorantes, a saber, el proceso catártico que tuvieron que atravesar durante su formación.

Es claro que la socialización secundaria, en cualquier “submundo” que esta se dé, implica una *resignificación* como dice Goffman (1995), pero también una *catarsis psíquica* como apunta Bachelard (1990), que involucra toda la personalidad del individuo. En el caso de la socialización secundaria del investigador, la catarsis parece nunca acabar. Siguiendo a Gil Villa y su metáfora cristiana del investigador sacrificado, el sufrimiento del investigador nunca concluye:

La sensación de haber sido víctima de una vana ilusión aumenta cuando el doctor, es decir, quien logró superar con éxito las tres travesías, observa que la carrera continúa en la práctica. Oye en los corrillos académicos con desazón el rumor de nuevos y remotos *Dorados*. Algunos colegas ya se han embarcado en la nueva aventura de los posdoctorados. Así pues, los que se vendió como un fin no lo era. La carrera parece no acabar nunca. Un

sudor frío lo embarga, deberá seguir sufriendo ¿Hasta cuándo?
Toda la vida (Gil Villa, 2013, p. 42).

La tesis doctoral parece no ser el fin sino el comienzo *verdadero* de la vida académica; en México, por ejemplo, sólo con el doctorado y, ahora con el posdoctorado, se puede concursar para una plaza de Profesor-Investigador en alguna universidad, lo cual permite concursar para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual consta de tres niveles...es decir, la carrera académica y moral del investigador parece no tener fin, como de forma irónica comenta Gil.

Aquí es donde el término *tiempo completo* deja de ser metafórico para convertirse en una significación literal. El investigador lo es de tiempo completo como lo es quien ha internalizado después de una larga y meticulosa formación, una segunda piel que lo identifica como parte de un grupo hiper-especializado.

Sólo se puede ser investigador de tiempo completo como se es intelectual de tiempo completo, es decir, *se tiene que llegar a ser lo que se es*, como dijo Nietzsche en el *Ecce homo*, de tal manera que no quede duda de lo que se es. “Soy totalmente tiempo completo...dedicado totalmente”, sentenció un doctorante entrevistado.

En resumen, la carrera moral de la formación científica es permanente, es una socialización que nunca termina en la medida en la que el mismo camino del trabajo de investigación no es una línea sino una sinuosidad con altibajos y una subida que, como en el mito de Sísifo, cuando parece que se ha llegado a la cúspide, vuelve a empezar la cuesta arriba. Empero, el sufrimiento parece disminuir cuando se asumen los riesgos y se bajan las expectativas de la relación título=remuneración. El vínculo entre estas dos variables, que se comentó en el primer apartado de este capítulo, es la principal fuente de ansiedad de los investigadores en formación. La idea de un “futuro asegurado” no es viable en ninguna carrera, pero en particular en aquellas en las que es muy difícil medir la “eficacia” o la “calidad” puesto que, como en el arte, se basa en criterios de apreciación colegiada y no de resultados pragmáticos.

CONCLUSIONES

Este trabajo versó sobre las dimensiones sociológicas de la formación científica, esto es, la formación de investigadores como parte de procesos más amplios de socialización en la práctica científica profesional. Si bien el núcleo de la tesis es la socialización científica a través del doctorado, se hizo un breve recorrido por la parte teórica e institucional de las ciencias sociales en México, como marco contextual para ubicarnos mejor en el tema.

El concepto de formación científica no puede deslindarse del tema de la educación superior. Los cambios ocurridos, la *transformación* que ha sufrido la Universidad durante las últimas décadas, han resultado en el aumento de estudiantes, en la expansión y difusión del conocimiento científico y en el papel diversificado de las universidades. Sabemos que la mayor parte del conocimiento científico es producido y reproducido en las universidades, y que es en los ámbitos académicos donde mejor podemos hallar los procesos de formación científica. Ello no deriva en el menoscabo de otras formas de aprender ciencia o de otros ámbitos donde se ejerce la producción científica.

De hecho, de acuerdo con la investigación de Fernández Esquinas (2002) sobre la formación científica en España, podemos observar dos modelos de formación de investigadores: el Modelo I, que corresponde a la reproducción autónoma de las comunidades científicas, en las que son los propios científicos quienes deciden qué investigadores formar y cómo formarlos, y donde el objetivo principal es la producción de conocimientos relevantes para el desarrollo de la disciplina; el Modelo II corresponde a la organización de la actividad científica en sectores de la sociedad más amplios. Los objetivos en este modelo se establecen en función de la pertinencia de la ciencia en calificaciones técnicas y tecnológicas, así como en el intercambio y transferencia de conocimientos.

Sin embargo, existe en la actualidad una fuerte transición del primer modelo al segundo, esto es, observamos tendencias, en México también, de un traslado de los ámbitos académicos hacia otros sectores de la sociedad donde se da una mayor relevancia a la aplicación de los conocimientos producidos en las aulas.

Esta transición, no exenta de dificultades, en particular las que se relacionan con la hegemonía de los científicos en la formación y en la toma de decisiones respecto a cuál es el conocimiento socialmente relevante, ha tenido grandes implicaciones en los modelos de formación y está reconfigurando el clásico modelo de recompensas simbólicas de la ciencia por recompensas más utilitarias, por llamarlas de alguna manera. Aunque se sigue privilegiando la investigación básica, también se busca que esta se realice de acuerdo con temas que puedan tener una significación social, e incluso una aplicación directa. Es decir, la influencia del Modelo II de formación científica ha cobrado mayor importancia en los últimos años.

Esta tesis no aspiró nunca a convertirse en un manual de procedimientos ni en un código de políticas públicas, no obstante, tratamos de no perder de vista los posibles vectores a través de los cuales podríamos conectarla con problemas sociales relevantes. De esa manera, obtuvimos algunos hallazgos que valen la pena recapitular a modo de conclusión:

1. Analizamos las motivaciones y las expectativas principales de quienes decidieron realizar un doctorado en ciencias sociales en dos instituciones públicas consolidadas de la Ciudad de México, encontrando contradicciones y ambigüedad en los móviles de los investigadores en formación, así como expectativas poco claras respecto a la investigación. Si bien existe un componente vocacional, que parece haberse desarrollado *durante el proceso formativo* y no previamente, como en el estudio sobre la formación científica en España, donde los estudiantes parecen elegir la carrera científica en etapas tempranas de la licenciatura, aquí observamos una elección tardía por lo que refiere a las Ciencias Sociales, motivada más por factores socioeconómicos que intelectuales. Las motivaciones utilitarias y pecuniarias tienen mayor peso al momento de elegir realizar un doctorado, por ello, propusimos la <tesis utilitarista> como la principal motivación para realizar un doctorado de calidad, en detrimento de la <tesis vocacional>.

Otro aspecto de las motivaciones es la debilidad subyacente de las disciplinas en ciencias sociales en relación con otras ciencias más duras o que representan en el imaginario social un mayor prestigio o reconocimiento. Las

ciencias sociales en México muestran un menor poder de convocatoria como primeras opciones, aunque, paradójicamente, es el área que mayor crecimiento matricular demuestra, esto debido a la gran cantidad de estudiantes que optan mejor por un posgrado en ciencias sociales que por ninguno, esto es, parece que la elección de las ciencias sociales es una decisión coyuntural al momento de evaluar el futuro profesional y la obtención de grados para un posible incremento del “auto-valor” en el mercado laboral. Además, observamos la debilidad disciplinar precisamente en las pocas expectativas que mostraron los entrevistados al momento de vislumbrar un futuro como científicos sociales. Las contradicciones entre la vocación, la utilidad y la expectativa dificultan la toma de decisiones de los investigadores en formación respecto a su futuro inmediato.

Cabe mencionar que no encontramos diferencias formativas sustanciales entre ambas instituciones ello debido a la acción uniformadora de los estándares de los programas de calidad del CONACYT que definen y delimitan de manera global los perfiles y requerimientos en sus mecanismos de reclutamiento, selección y egreso de los PNPC.

2. La formación científica implica la adquisición de un *ethos*. El *ethos* del investigador académico, representado por los valores, las creencias, las ideas, en una palabra, la ideología que permite la cohesión del grupo, está presente en la formación de los doctorantes; este lo pudimos observar en un primer momento en el lenguaje. Si bien los investigadores tienden a utilizar un lenguaje formal y científico, pensamos que el uso de conceptos y de teoría social es débil e insuficiente para el nivel en el que se encuentran. Recordemos que son *actores expertos*, en términos de Schütz. La falta de un marco conceptual y teórico con el cual manifiesten sus representaciones de la realidad y de los problemas sociales, deja ver un mediano dominio del mismo. Insistimos, aunque sí está presente una visión teórica de la realidad, no podemos llamarla *científica* en la medida en que aún encontramos elementos del sentido común y prenociones. La vigilancia epistemológica, aunque presente, está relajada en términos de construcción de un discurso científico en el cual los investigadores en formación apoyen sus ideas.

En otro momento, observamos el *ethos* en la estima que tienen acerca de ciertos valores que se reconocen propios del investigador: la disciplina, la creatividad, la honestidad, la trascendencia, la libertad. Sin embargo, no podemos, a partir de estas premisas, dar un salto y afirmar que este sea *el ethos del científico social*. Existe un *ethos*, muy marcado y manifiesto que, sostenemos, está más relacionado con lo académico que con lo científico. Afirmar que el *ethos académico* es el *ethos científico*, es retroceder décadas en la concepción de lo que es el conocimiento y es entrar en una discusión epistemológica que aquí no es lugar para resolver. No obstante, es imposible negar que gran parte del conocimiento científico sea producido en las universidades. Esta situación está cambiando y observamos una fuerte transición, como ya se mencionó, hacia otros modelos de producción de ciencia, más relacionados con objetivos de aplicación y de objetivaciones en técnicas y tecnología. Es indudable que el papel de las empresas en el reclutamiento de científicos y en la producción de su propio cuerpo de conocimientos ha abierto otros nichos para la ciencia, sin embargo, la universidad y los institutos de educación superior siguen siendo los lugares hegemónicos de la producción y reproducción científica a través de la formación y la selección de investigadores.

3. La praxis del investigador está definida por el dominio de técnicas que permitan la realización de una investigación original y que aporte conocimiento relevante a la disciplina. Este dominio se objetiva en la tesis doctoral. Los investigadores en formación saben que la tesis doctoral representa la primera cima de una larga carrera iniciada desde la licenciatura pero también saben que representa el inicio de la carrera como investigador aceptado dentro de la comunidad científica. La praxis, en este sentido, es una internalización de métodos e instrumentos a través de un largo proceso formativo que incluso puede rastrearse hasta la educación media, es decir, el dominio, por ejemplo, del idioma, de la escritura, de la ortografía y de la lectura, son habilidades que se manifiestan a edades muy tempranas; otras son más tardías como las propias de la metodología de la investigación, lo cierto es que la formación científica se basa en habilidades muy básicas que se han desarrollado en cada una de las trayectorias académicas formativas, son habilidades “acumuladas”

donde el capital cultural y escolar hace eclosión en una tesis doctoral que represente el culmen de una carrera académica sobresaliente.

La otra forma de praxis que se halló es la que tiene que ver con el pensamiento crítico y la capacidad de agencia de los investigadores en formación. La reflexión sobre las ciencias sociales en México y sobre el impacto del trabajo científico en la sociedad fueron los ejes desde los cuáles pudimos corroborar el pensamiento crítico de los investigadores. Si bien la reflexión y las propuestas son parte de la valoración y de la agencia puesta en marcha, la reflexividad sobre la propia labor nos condujo a temas que no estaban previstos, por ejemplo, el tema de la clase social en la organización de la ciencia.

La reflexividad y la capacidad de agencia parecen obnubilarse al momento de introducir la perspectiva de clase en las acciones de los investigadores y en la propia configuración del campo científico. Aunque no pudimos profundizar en este factor, sí pudimos sacar a la luz que la perspectiva de clase introduce un *conflicto* y genera también *estrategias de dominación* al momento de que los agentes luchan por una posición dentro del campo.

4.- La carrera moral, definida en relación con la formación científica como una *resignificación* del individuo en su personalidad y en su relación con los otros, nos brindó la oportunidad de entrar en la subjetividad de los entrevistados, en su experiencia más íntima durante su formación y en la catarsis que sufrieron y que los “convirtió” a la carrera académica.

Metáforas aparte, lo interesante de la *catarsis psíquica* como la llama Bachelard, es que coloca a la formación científica como un proceso permanente, oblicuo, no lineal, con altibajos y sinuosidades que hacen de la carrera científica una de las que más exigen en cuanto al total de los componentes de la personalidad que deben ponerse en juego. Ya apuntamos que no se puede ser científico de medio tiempo, se es científico de tiempo completo o no se es. Aquí la metáfora de la *completud* adquiere toda su realidad si asumimos que la ciencia, como el arte, como en general toda actividad intelectual, no es un uniforme que se ponga a modo; es, por el contrario, una forma de vida que implica sus sacrificios y sus reconocimientos,

muchos de ellos simbólicos, no por ello menos reales que los tangibles, pero, sobre todo, son reconocimientos que fortalecen la identidad y los lazos del investigador con el grupo, mismos que producen una integración mayor de la personalidad y, probablemente, una mayor capacidad de goce.

Para terminar, una tesis que no arroja más inquietudes que respuestas no está completa. Durante esta investigación surgieron nuevas preguntas, nuevos focos de atención, otras perspectivas que enriquecen más que simplifican lo aquí obtenido. Algunos de los temas que quedaron pendientes pero que son material para futuras investigaciones son:

- 1.- La figura del tutor en los procesos de formación científica.
¿Cuál es su papel en la formación? ¿Hay que replantearla, restringirla, fortalecerla?
- 2.- Profundizar en las dimensiones socioeconómicas de la organización de la ciencia.
- 3.- Abrir el debate epistemológico e institucional en relación con la formación de científicos en México.
- 4.- El problema de las disciplinas. ¿Cómo fortalecer las ciencias sociales en un contexto de precariedad institucional y científica como el de México? ¿Cómo hablar de transdisciplinas cuando no hay disciplinas?
- 5.- Las ciencias sociales en otros ámbitos fuera de la universidad.
- 6.- Juventud y ciencias sociales. Los jóvenes y su percepción de las ciencias sociales en México. ¿Cómo acercarlos a éstas?
- 7.- La perspectiva de clase en la organización del campo científico.
- 8.- La agencia de los investigadores. Estrategias de dominación y mantenimiento del estatus.

El tema de la formación científica en México, y en general, los estudios sobre la vida académica y docente, son escasos. Esperamos haber, si no

contribuido de manera sustancial al tema, sí haber abierto vías de discusión y de investigación para futuros trabajos. La sociología de la ciencia nos ayuda a entender que los procesos de producción del conocimiento no son tan “puros” como creían los clásicos, ni tan “desinteresados” como todavía en tiempos de Merton se pensaba; ello tampoco implica desprestigiar el trabajo científico, solo se trata de hacer más realista nuestra visión del conocimiento humano, que como decía Nietzsche, detrás de su claridad y figura apolínea, oculta su carácter problemático, conflictivo, sujeto a intereses, pasiones y arrebatos que jalonean para un lado o para otro. El conocimiento humano, incluida la ciencia, es una construcción social, histórica y, muchas veces, política; por lo tanto, es falible.

Una de las limitaciones a la que nos enfrentamos fue la del tiempo. En dos años no tuvimos el suficiente tiempo para indagar otros aspectos que fueron surgiendo durante la investigación y que habría sido necesario profundizar como las relaciones de poder y la perspectiva de clase dentro del campo científico. La idea primera de este trabajo fue hacer una exploración de la formación en ciencias sociales tomando en consideración conceptos que nos permitieron analizar la formación científica desde un aspecto formal, sin embargo, conforme avanzamos en la construcción del marco teórico y del trabajo de campo, surgieron temas que habíamos pensado pero que por motivos del diseño de investigación no estuvieron contemplados desde el inicio. No obstante, tales temas son mencionados y quedan como elementos a considerar en posteriores trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, Jeffrey (1994) “La acción y sus ambientes” en Alexander, Jeffrey , Bernhard , Giesen, Münch, Richard y Smelser, Neil (compiladores), *El vínculo micro-macro*, Universidad de Guadalajara y Gamma Editorial, Colección Laberinto de Cristal, Guadalajara, México.

ARCE GONZÁLEZ, Ana María (2015) “Internacionalización y Educación Superior” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES.

BACHELARD, Gastón (1990) *La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI, México.

BARNES, Barry (1994) “Cómo hacer sociología del conocimiento” en *Política y sociedad*, Universidad de Exeter, Madrid. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/>. Fecha de consulta: 7 de septiembre de 2016.

BECK, Ulrich (2008) *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona.

BÉJAR NAVARRO, Raúl y Héctor Hernández Bringas (1996) *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Porrúa, México.

BEN DAVID, J. (1971) *The scientist's role in society*, Englewood Cliffs, N.Y., Prentice Hall.

BENÍTEZ ZENTENO, Raúl y Gilberto Silva Ruíz (1984) *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios del posgrado en México*, UAM-Xochimilco, México.

BENITEZ ZENTENO, Raúl (1988) *Las ciencias sociales en México*, IIS-UNAM, México.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

BERMÚDEZ, Pino y Alfonso Gallegos (2011) “Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*,

octubre de 2011. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/14/. Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2016.

BRICEÑO-LEÓN, Roberto y Susan R. Sonntag (1999) *El legado de la Sociología. La promesa de la ciencia social*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

BONVECCHIO, Claudio (2002) *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México

BOURDIEU, Pierre (1985) *El oficio de Sociólogo*, Editorial Siglo XXI, México

BOURDIEU, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI, México.

BOURDIEU, Pierre (1991) “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*, Siglo XXI, México.

BOURDIEU, Pierre (1976) “El campo científico”, Publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2, 1976, bajo el título “Le champ scientifique”. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.

BOURDIEU, Pierre (2003) *Los usos sociales de la ciencia*, Nueva visión, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (2011) “Enclasmiento, desclasmiento y reenclasmiento”, en *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI, México.

BUJ, Joseba y Carlos Gómez Camarena, (coords.) (2011) *La fábrica del porvenir. El ambiguo futuro de la universidad*, Universidad Iberoamericana, México

CAMBIASSO, Mariela (2011) “La teoría de la estructuración de Anthony Giddens: un ensayo crítico”, en *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

CASTAÑOS-LOMNITZ, Heriberta (2008) *La Encrucijada de los saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México*, México, D.F. UNAM, Instituto de investigaciones Económicas, Miguel Ángel Porrúa.

CLARK, Burton (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM-Porrúa, México.

CLARK, Burton (1997) *Creando Universidades Innovadoras, Estrategias organizacionales para la transformación*, UNAM-Porrúa, México.

COLEMAN J.S. (1994) "Microfundamentos y conducta macrosocial", en Alexander, Jeffrey C., Bernhard Giesen, Richard Münch y Neil J. Smelser (compiladores), *El vínculo micro-macro*, Universidad de Guadalajara y Gamma Editorial, Colección Laberinto de Cristal, Guadalajara, México.

COLLER PORTA, Xavier (2005) *Estudios de caso*, Cuadernos metodológicos, Centro de Investigaciones Sociológicas, Barcelona.

CONACYT, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, <http://www.conacyt.gob.mx/>

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2000) "Un discurso sobre las ciencias", en *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, México.

DURKHEIM, Émile (1992) *La División del Trabajo Social*, Colofón, México.

DURKHEIM, Émile (2009) *Las reglas del método sociológico y otros escritos*, Alianza Editorial, Madrid.

ELIADE, Mircea, (1992) *Mito y realidad*, Editorial Labor, Barcelona.

FERNÁNDEZ ESQUINAS, Manuel (2002) *La Formación de investigadores científicos en España*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

FORTES, Jaqueline y Larissa Lomnitz (1991) *La formación del científico en México, Adquiriendo una nueva identidad*, Siglo XXI, México.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne (2005) "La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: el caso de México" en *Cuadernos de Investigación en la Educación*

GERMANI, Gino (1977) *El concepto de marginalidad*, Nueva Visión, Buenos Aires

GIL VILLA, Fernando (2013) *¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación*, Fondo de Cultura Económica, México.

GOFFMAN, Erving (1995) *Estigma, la identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires.

GOFFMAN, Erving (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.

GOFFMAN, Erving (1991) "La persuasión interpersonal" en *Los momentos y sus hombres*, Paidós, Barcelona.

GOFFMAN, Erving (1970) "Sobre el trabajo de la cara", en *Ritual de Interacción*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, Argentina.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1994) "Ciencias sociales, agenda para los próximos veinte años" en Perlo Cohen, Manuel, *Las Ciencias sociales en México: análisis y perspectivas* (coord.), México: COMECOSO.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1992). "Paradigmas y ciencias sociales: una aproximación", en *Dialéctica*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. N° 22. Puebla.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (21 de junio de 2001). "Los sentimientos intelectuales", en *La Jornada*, México.

GÜNDERMANN KROLL, Hans (2001) "El método de los estudios de caso" en María Luisa Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, FLACSO-Porrúa, México.

HARFI, Mohamed (2006): "Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate", *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) Vol. 3, No 7, Centro REDES - Universidad de Salamanca- OEI, BuenosAires, septiembre, pp. 87-104.

HILL, Stephen (1995) "The formation of the identity as a scientist", en M. Alestalo (ed.), *Social Studies of Science*, vol. 8, núm 1, pp 53-72.

HORTAL, Augusto (2013) *Ética profesional en la formación universitaria*, Capítulo 1 y 2, Desclee, España.

INAYATULLAH, Sohail y Gidley, Jennifer (2003) *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Ediciones Pomares, Barcelona.

INFORME *Mundial sobre las Ciencias Sociales, Divisorias del conocimiento* (2010), UNESCO, Consejo Internacional de Ciencias Sociales.

IZQUIERDO, Isabel (2006) *La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM*, Revista de Educación Superior, Octubre-Diciembre de 2006.

JIMÉNEZ, Marco A. (2015) *Sociología y Cultura. Transformar la universidad*, UNAM-Juan Pablos Editores, México.

KNIGHT, Jane (2011) "Cinco mitos sobre la internacionalización", en *Educación Superior Internacional*. Disponible en:

LUCHILO, Lucas (2006) "Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior", *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)* Vol. 3 No 7, Centro REDES - Universidad de Salamanca- OEI, Buenos Aires, septiembre 2006.

MARMOLEJO, Francisco (2010) *Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos*.

KUHN, Thomas (1983) *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

MERTON, Robert (1997) *La estructura normativa de la ciencia*, Alianza, Madrid.

MILLS, Wright, C., (1986) *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México.

NIETZSCHE, Friedrich (2000) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Editorial Diálogo, Valencia.

PAOLI BOLIO, Francisco José, (1990) *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, México.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa (coord.) (2005) *Universidad, sociedad y modernidad en el contexto de las ciencias sociales*, Fontamara, México.

PERLÓ, Manuel (1994) *Las Ciencias sociales en México: análisis y perspectivas*. COMECOSO, Mexico.

POZAS, Ricardo (coord.) (1993) *Las ciencias sociales en los años noventa*, UNAM-IIS, México.

REYNA, José Luis (1979) *Ciencias sociales en México, Desarrollo y perspectivas*, El Colegio de México, México.

RAMÍREZ GARCÍA, Rosalba Genoveva, *et al*, (2017) “Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo 2017, UNAM, México.

RIVERO WEBER, Paulina (2004) *Apología de la inmoralidad*. Disponible en: http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2004/ponencia_ene_2k4.htm

RIZO García, Marta (2011) “De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal” en *Quórum Académico*, Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Universidad de Zulia, pp.28-94.

SÁEZ, Hugo Enrique (2008) *Cómo investigar en Ciencias Sociales*, UAM, México.

SCHÜTZ, Alfred (2008) *El problema de la realidad social, Escritos 1*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

SCOTT, Johan (2001) “Experiencia” en *Revista de Estudios de Género La Ventana*, Volumen 2, Número 13, Universidad de Guadalajara, México.

SENNETT, Richard (2000) *La corrosión del carácter, Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.

SILVIO VACCARAZZA, Leonardo (2000) “Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario” en *Redes*, vol.7, núm. 15, agosto 2000, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

SONNTAG, H *et al*, (1987) *Ciencias sociales y política en América Latina*, Cuadernos de discusión, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS, Quito, Ecuador.

TARRÉS, María Luisa (2001) “Lo cualitativo como tradición”, en María Luisa Tarrés (editora) *Observar, escuchar, comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO.

TOURAINÉ, Alain (1987) *El regreso del actor*, EUDEBA, Buenos Aires,

TÚNNERMANN, Carlos (2003) *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior*, París, UNESCO Papers Series, Forum Ocasional, Paper nº 4/S. Disponible en: http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios_la_universidad.pdf.

VALENTI NIGRINI, Giovanna (1990) “El posgrado y la investigación en ciencias sociales en la coyuntura actual: su expansión y algunos problemas” en Paoli Bolio, Francisco José, (1990) *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, México.

VALLE, Ana María (2014) *Sociología y Educación. Imaginar la universidad*, UNAM-Juan Pablos Editores, México

VALLES, Miguel (2013) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Síntesis, Madrid.

VEBLEN, Thorstein (2004) *Teoría de la clase ociosa*, Fondo de Cultura Económica, México.

VELA PEÓN, Fortino (2001) “Un método básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en María Luisa Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y*

comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, FLACSO-Porrúa, México.

VESSURI, Hebe (2013) “¿Quién es el científico social en el siglo XXI? Comentarios desde los contextos académicos y aplicados y desde la corriente principal y la periferia” en *Sociológica*, año 28, núm. 79, pp.201-231, mayo-agosto de 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel (2013) *Abrir las ciencias sociales*, Ediciones Siglo XXI - UNAM, México.

WEBER, Max (1985) *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid.

YACAMÁN, Miguel José y Fausto Alzati Araiza, (1994) “El perfil del SNI y los posgrados de excelencia en México”, en Perlo Cohen, Manuel (coord.), *Las Ciencias sociales en México: análisis y perspectivas*, COMECOSO, México.

YURÉN, Teresa (2013) “Ética profesional y praxis” en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XX., UNAM, México.

YURÉN, Teresa e Isabel Izquierdo, “Ética y quehacer científico, de la estrategia identitaria a la estrategia política” en *Perfiles educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.

YURÉN, Teresa (2006) “De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad. Efectos de un dispositivo de formación ciudadana” en *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, Ana Hirsch Adler (coord.), Gernika, México.

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA

1.- PERFIL SOCIAL

Indicadores:

Edad, sexo, lugar de nacimiento, estado civil, hijos/as, edad de los hijos/as (los dos últimos en caso de tenerlos/as), escolaridad de los padres, escolaridad de los hermanos.

2.- PERFIL EDUCATIVO

Indicadores:

Licenciatura y maestría de primera opción e institución.

Licenciatura y maestría antes del doctorado actual.

Doctorado de primera opción e institución.

Doctorado que cursas actualmente.

Periodo escolar del primer ingreso al doctorado.

Semestre/trimestre.

Línea de especialidad del doctorado de adscripción.

Título de la tesis o temática de investigación para la tesis.

Tipo de posgrado: a) de investigación (PNPC del CONACYT) b) Profesionalizante c) Otro

3.- PERFIL ECONÓMICO

Indicadores:

¿Trabajas para sostener tus estudios de doctorado o eres becario?

Si es lo primero, cuál es tu empleo actual? Si es lo segundo, ¿quién otorga la beca?

¿En qué empleo piensas incorporarte una vez que culmines tu doctorado?

PREGUNTAS DE MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DEL INVESTIGADOR

- 1.- ¿Por qué elegiste estudiar un posgrado en investigación, en particular cómo llegaste al posgrado que estás realizando? (Antecedentes académicos, familiares, profesionales).
- 2.- ¿Tenías información previa sobre los posgrados del PNPC? (¿Qué es un Posgrado PNPC?)
- 3.- ¿Cuál ha sido tu experiencia académica dentro de un posgrado de calidad?

PREGUNTAS DE ADQUISICIÓN DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA

- 4.- ¿Cómo llevas a cabo tus actividades de investigación diaria?
- 5.- ¿Qué habilidades/aprendizajes consideras se requieren para ser investigador universitario?
- 6.- ¿Complementas tus actividades de investigación con alguna otra actividad cultural o académica? (¿cuáles? descripción)
- 7.- ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura, escritura, análisis, a la búsqueda de material? (qué tipo de lecturas realizas, libros, artículos, bibliotecas/internet?)

PREGUNTAS DE ADQUISICIÓN DEL ETHOS INVESTIGATIVO

- 8.- ¿Qué lugar tiene en tu vida el trabajo de investigación?
- 9.- ¿Te consideras parte de una comunidad científica en las ciencias sociales? (identidad institucional) ¿Por qué?
- 10.- ¿De acuerdo con tu experiencia, cuál sería el perfil del investigador universitario?
- 11.- ¿Qué valores son importantes/cuáles menos importantes, desde tu reflexión, para el trabajo científico?

PREGUNTAS SOBRE EXPECTATIVAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- 12.- ¿Piensas que es importante la investigación universitaria para resolver problemas sociales? ¿Por qué?
- 13.- ¿Cómo percibes la investigación universitaria en ciencias sociales en México? (Impacto social del trabajo universitario).

14.- ¿Qué opinas del modelo académico que propone el PNPC para los posgrados en Ciencia Sociales?

CIERRE DE ENTREVISTA

15.- ¿Cómo te visualizas en el futuro profesionalmente, piensas continuar con la carrera de investigación? (Instituciones, disciplina, grupos).