



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LECTURA PEDAGÓGICA DE LA “TUTORÍA” COMO RACIONALIDAD
INSTRUMENTAL EN LA “FORMACIÓN” PARA LA INVESTIGACIÓN, EN EL
POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
MTRA. IRMA GRACIELA ALVARADO MARTÍNEZ**

**TUTOR PRINCIPAL:
DR. ARTURO TORRES BARRETO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. ROSARIO LETICIA CORTÉS RÍOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO JUNIO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo Uno: La tutoría y la formación para la investigación en el contexto internacional neoconservador de las políticas dirigidas a la educación superior....	28
1.1 Configuraciones históricas y sociales de la figura educativa del «tutor».....	30
1.2 Formación para la investigación como eje privilegiado del capitalismo académico y comercialización de la educación superior.....	52
1.3 Políticas dirigidas al desarrollo científico y tecnológico en México y su vínculo con el impulso para la formación de investigadores.....	69
Capítulo Dos: La racionalidad <i>tecnocrática de la enseñanza de la investigación</i> pedagógica mediante la tutoría en el Posgrado de la UNAM en el contexto profesionalizante del modelo educativo de mercado.....	83
2.1 Elementos de la Pedagogía Tecnocrática en el currículum del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.....	86
2.2 La tutoría en la UNAM y su proyecto de formación de investigadores en el Posgrado de Pedagogía.....	106
2.3 La «racionalidad instrumental» en la formación de investigadores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.....	119
Capítulo Tres: Principios de la Pedagogía Crítica para la formación de investigadores en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. La relación tutorial como espacio de humanización de los sujetos educativos.....	128
3.1 Didáctica crítica para la formación de investigadores mediante los principios de la Pedagogía Crítica en la práctica tutorial.....	130
3.2 Formación epistémica y filosófica crítica de los investigadores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.....	144
3.3 Finalidades éticas y políticas desde un modelo emancipador de proyectos de investigación pedagógica y educativa.....	155
Conclusiones.....	165
Fuentes de apoyo a la investigación.....	172
Anexo.....	184

Introducción

«La formación para la investigación» es uno de los ejes que atraviesa la propuesta del programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Por una parte, bien pueda entenderse como práctica consolidada o como ejercicio académico que contribuya a un primer acercamiento de la investigación en sí misma; por otra parte, la tutoría es concebida, predominantemente, como una “estrategia” proveedora de orientación y acompañamiento a partir de la experiencia de un docente-tutor, éste se piensa como el “experto”, en términos metodológicos, o “especialista” en el tema a investigar, o bien, como una mezcla de ambos.

Plantear la tutoría como objeto de investigación al interior de un programa específico, como el del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, permite exponer algunas problemáticas en las que participamos como sujetos activos en nuestra calidad de estudiantes, constituyendo el elemento “educando” en los procesos pedagógicos que refieren a la formación para la investigación brindados en este espacio educativo, uno de ellos es, la “reproducción de conocimientos ideológicos conservadores”, expresados en las posturas teóricas-metodológicas con las que tratamos las indagatorias de la disciplina pedagógica.

Para ello, la tutoría, entendida como proceso pedagógico-didáctico, incluido en un contexto particular como el de la acreditación-evaluación que imbrica a las instituciones de educación superior y al sistema educativo en general, no es ajena a los signos del exacerbamiento, tanto del lenguaje como de las formas del ámbito empresarial, con los que se caracterizan al proyecto neo-conservador, el cual, se apoya en la propuesta educativa de mercado para el conocimiento de la pedagogía y la educación. De aquí el carácter de *estrategia remedial* con el cual suele conceptualizarse y estudiarse.

Tanto la tutoría como la titulación redundan en la configuración de un indicador de eficiencia del Posgrado, que expresa contradicciones respecto a su orientación; el planteamiento desde el ámbito institucional y curricular (formal), en donde se dice, perfilar hacia la formación de investigadores para el campo de la

pedagogía-educativa,¹ cuyos aportes tendrían el propósito de abonar a la construcción de conocimiento y proporcionar un tipo de “innovación” de la disciplina. Todo ello reflejado en la construcción de propuestas que incidan los contextos en donde se dan las problemáticas. Lo cual no ocurre en tanto que las tesis, si bien representan un ejercicio incipiente o introductorio a la práctica de la investigación, no llegan a tener un impacto social o disciplinar en un sentido transformador.

De lo anterior se desprende otra práctica, la formación, entendida como una instrucción tecnificada que promueve, de manera velada, un conservadurismo expresado en la instrumentalización de la investigación que descontextualiza, despolitiza a los sujetos y construye contenidos abstractos de los problemas educativos y pedagógicos² que trata; la cual se presenta con mayor frecuencia al interior del posgrado enfilándose hacia la credencialización mediante la profesionalización de los sujetos educativos. Esta práctica de investigación se encuentra sustentada en el uso hegemónico de la postura epistemológica del hipotético-deductivo amalgamado en propuestas hermenéuticas, fenomenológicas, posmodernas u otras del conocimiento de las disciplinas sociales y humanas.

En un contexto de evaluación y acreditación, y mediante las políticas educativas modernizadoras que incidieron en el desarrollo de la práctica de la investigación y su enseñanza, el trabajo de investigación intenta dar cuenta del

¹ Nuestro trabajo no tiene la pretensión de exponer en extenso el debate entre las particularidades de la investigación pedagógica y la investigación educativa. Sin embargo, baste la aclaración que para nosotros la Pedagogía refiere al campo de estudio en sí mismo de la disciplina, lo cual involucra un espectro más complejo dentro de la discusión filosófica y epistemológica que la integran; mientras que la educación es concebida como el objeto de estudio de la primera (y estamos de acuerdo en ello). Nuestra distinción parte de la instrumentalización que desde la concepción tecnocrática reduce la educación a instrucción, desprovista de un análisis social-cultural, ético y político que revele las formas ocultas de la dominación y la opresión, así como de las prácticas discursivas que despliegan los sujetos para luchar y resistirlos en el espacio escolar.

² [...] Weiss (2003) también plantea que la noción de campo referida al ámbito de la investigación educativa se distingue de la disciplina pedagógica, como de las nociones de ciencia o ciencias de la educación, agrega que el campo de la investigación educativa remite a un referente multireferencial [sic.], el cual se caracteriza por el aporte de distintas perspectivas disciplinarias, que abren diferentes dimensiones sobre la educación como objeto de estudio. Para un debate más extendido, Véase, Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Delimitación teórica del campo educativa, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)*, Tesis Doctoral, México, UNAM, 2006, p. 2.

vínculo pedagógico entre el eje de la investigación (como uno de los rubros del trabajo académico) y la tutoría (como prácticas formativas de los estudiantes dentro de los sistemas de educación superior, en específico del posgrado de pedagogía de la UNAM). En este posgrado se suscita la producción y reproducción de un discurso y una práctica ideológica conservadora que se ejercita en los trabajos de investigación de los estudiantes del posgrado.

Dentro de la orientación profesionalizante e instructiva en espacios educativos destinados a la investigación de la disciplina pedagógica, intentaremos caracterizar la pedagogía tecnocrática; también, en paralelo, ubicaremos las pedagógicas críticas-comprensivas, las cuales se apoyan en la dialéctica como forma de razonamiento, para ello nos hemos basado en las herramientas de la “teoría pedagógica radical o crítica”.³

La figura del tutor, y por ende de la tutoría, tiene un papel crucial en el sentido de convertirse en un espacio pedagógico en donde se atienden, fundamentalmente, las formas de enseñanza y aprendizaje de la práctica de la investigación (aún con tutores y tutorados ausentes o parcialmente presentes), así como las finalidades éticas y políticas del ejercicio, es decir, el ¿por qué? y el ¿para qué? de la investigación, que son parte fundamental a rescatar en este ejercicio de indagación.

La tutoría, como una tarea institucionalizada para el Posgrado en la UNAM, tiene su cimiento en la segunda mitad del siglo XX en la Facultad de Ciencias. Sin embargo, no se corresponde con el concepto que hoy día se tiene de ella: siguiendo a Ricardo Sánchez Puentes,⁴ como una modalidad de enseñanza-aprendizaje

³ Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Véase, “Introducción” de Paulo Freire en Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 29.

⁴ Sánchez Puentes, Ricardo, *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, UNAM, México, 1995.

integrada a distintos programas de posgrado que alcanza su formalización en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (durante la década de los noventa). Ahora bien, el aspecto normativo de una actividad que, sin ser ajena o desconocida al interior de la vida académica dentro de las aulas y espacios de la UNAM, se convierte en una actividad normada y reglamentada para su implementación dentro del posgrado como una estrategia remedial al problema de la eficiencia terminal y el rezago educativo del cual la universidad no es ajena.

Es imperativo mencionar uno de los signos característicos de la práctica tutorial, así como otras tantas labores académicas: la subordinación a las formas de trabajo de las ciencias naturales o experimentales, por parte de las disciplinas sociales y en humanidades, de una forma acrítica para volverlas “más científicas”, “más veraces” y “profesionalizarlas”. Hoy día, nos es familiar hablar en términos de colectivos de investigación (cuerpos académicos), realizar publicaciones indexadas (para que valgan) en revistas especializadas, asistir a congresos, talleres y coloquios, es decir, hacer lo más parecido posible las destrezas de trabajo como lo han venido haciendo quienes conforman las comunidades de las ciencias experimentales. Lo más importante es el establecimiento de prácticas legitimadas y reproducidas de lo que debe ser considerado como un investigador y, por ende, hacer investigación en sí misma, sin reparar en diferencias o particularidades de las concepciones y quehaceres tanto de las disciplinas sociales como aquellas avocadas a la naturaleza.

Las distintas orientaciones políticas y sociales que subyacen en la práctica de la tutoría al interior del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, nos permiten situar campos de tensión, ubicando la “formación” para la investigación pedagógica-educativa, asociada en una primera instancia al ideal de sujeto sustentado en la crítica y la tradición académica, en el cual, el capital cultural y experiencial redundará en la figura profesional de un “intelectual”, “sabio” o “especialista”, es decir: un maestro, un ser docto.

No obstante, ese perfil ha transitado por una diferenciación del espíritu crítico, con mayor frecuencia presentándose al interior del posgrado con una demanda distinta por parte de los estudiantes y complementándose con la de los docentes-tutores, a los cuales se les “solicita mostrar resultados” en aras de una eficiencia que pueda satisfacer los niveles de “excelencia” del programa en cuestión, enfilándose así, hacia la credencialización mediante la profesionalización de los sujetos educativos. Reanimando una propuesta ideológica instrumental, presente en la conformación sociohistórica de la UNAM, la cual se manifiesta hoy día por un posicionamiento hegemónico de dicha racionalidad, presentándose en procesos de despolitización de los sujetos (tanto tutores como tutorados) mediando entre ellos una práctica educativa, como lo es la tutoría.

Materializado lo anterior, en objeto (producto) de conocimiento por medio de los trabajos de tesis, y como práctica de la investigación (con los cuales se dice formar en ella) para posteriormente titular a los estudiantes del posgrado. De igual forma se manifiesta en la deshumanización de los sujetos en los que se fomentan una serie de principios y comportamientos propios del neoconservadurismo, tales como la competencia y el individualismo, los cuales no permiten una praxis solidaria que permitiera una práctica académica desde lo colectivo o comunitario.

Sin duda uno de los elementos fundamentales para argumentar los procesos hegemónicos de los cuales se alimenta la racionalidad tecnocrática mediante la función del tutor, es el desarrollo del currículum oculto, el cual se construye ubicando de manera velada una serie de valores y principios propios de una práctica instrumental por parte del docente-tutor, pero también encontrando su contraparte en la demanda de un sector de los estudiantes del posgrado, que en el presente transita por un predominio de intereses egoístas y funcionales, donde la certificación y la credencialización del contexto de la evaluación/acreditación de la ES son elementos legitimadores. Por lo que consideramos, un desplazamiento y/o desconocimiento de los saberes y las posturas críticas, que son vistos como poco prácticos, anquilosados y caducos.

Dentro de la práctica de la investigación, se pondera entonces una orientación tecnocrática profesionalizante en espacios educativos donde se presume (hasta nuestro presente) que la formación para la investigación que se proporcionaba anteriormente se daba desde un marco ético y político, desde perspectivas más críticas del sujeto, considerado como “intelectual” o “sabio” o para decirlo de una manera más sencilla, “pensante”. Sin embargo, en el desarrollo de nuestro trabajo, nos ha sido posible asistir a dicha añoranza como un constructo cultural que evocaría en todo caso a una *edad de oro*, llena de nostalgia, la cual, considera como los tiempos que nos anteceden más virtuosos y más humanos.

Tomando en consideración las distintas coyunturas políticas y sociales, es que podemos apreciar los distintos proyectos educativos sobrepuestos con sus respectivas orientaciones que, en su conjunto, han impregnado a la idea de universidad y construido distintas hegemonías en su interior, no anula, dentro del espacio universitario, su carácter de confrontación política. Por lo tanto, su comunidad también refleja esa diversidad de intereses y prácticas pedagógicas que en cada tiempo histórico no permite aglutinar a sus sujetos como “todos críticos” o “todos técnicos”.

La categoría de «hegemonía» nos ayuda a entender cómo se generan los conformismos sociales, de los cuales es importante rescatar dentro de la práctica de la investigación cómo se construyen, se forman y se abordan los objetos de estudio de la educación, pero también, en sí misma, la propia disciplina de la pedagogía desde la configuración de un discurso hegemónico en detrimento de otros.

En el presente contexto identificamos lo que se ha denominado como: «capitalismo académico», que como discurso traduce y acentúa, con mayor fuerza los rasgos que desde la años cuarenta por lo menos en México, han orientado los proyectos educativos basados en la industrialización de la vida social, en el que la educación aparece como un medio de desarrollo al servicio del capital, promoviendo

la comercialización de lo público y en donde la educación se considera como un servicio, más que un derecho social:

La diferencia está en entender a la educación, no como un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado que debiera contribuir a la transformación social y humana impulsada por la modernidad, sino como un servicio y una actividad empresarial que busca la apropiación de capital cultural por parte de quienes acceden a ella.

Las razones que se aducen para este cambio son múltiples: algunas tienen que ver con el desarrollo del conocimiento y su nuevo estatus social; otras con los cambios en los mercados de trabajo y las condiciones del ejercicio profesional; y otras más con la falta de planeación, de evaluación y de control de los procesos curriculares o administrativos, y con prácticas excesivamente burocráticas y de dispendio de recursos en las instituciones.⁵

La tendencia empresarial de la educación superior se caracteriza por un tránsito del lenguaje y comportamientos del mercado hacia el campo de lo educativo. De ahí su relación con el uso de estándares e indicadores que buscan traducir (desde la lógica pragmática que caracteriza las relaciones económicas y administrativas con las que opera el mercado bajo los signos de la eficiencia y eficacia), a una aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al trabajo académico que implican la docencia, la investigación y la extensión universitaria, de manera que la infraestructura de las universidades, los programas de posgrado y los centros de investigación e innovación tecnológica tienden, por ende, a ver los resultados de lo académico en términos de productos y servicios.

En el ámbito de la investigación educativa, en el campo de la tutoría, la formación, en y para la investigación, se ha realizado desde posturas más proclives

⁵ Miguel de la Torre Gamboa, "La conversión de un derecho en mercancía", en Glazman Nowalski, Raquel (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, México, FFyL, UNAM, 2005, p. 45.

a enfoques psicopedagógicos y prescriptivos. En relación a la eficiencia terminal y como estrategia remedial mediante la promoción de una serie de manuales organizacionales que buscan la promoción de propuestas operativas del cómo deben desarrollarse las tutorías, *naturalizando* el papel del tutor y la acción tutorial dentro de un campo optimista de la misma. En este sentido se plantea la habilitación del o los estudiantes, pero en ausencia de un espacio reflexivo y de cuestionamiento que explique el ¿por qué? y ¿para qué? de la tutoría, es decir, haciendo explícito así su propósito ético, político y social desde donde se planteó la tarea educativa del tutor y en consecuencia se le conciba como proceso formativo y de conocimiento.

Si bien es cierto, las investigaciones (aún las prescriptivas) reconocen y enfatizan la trama institucional, los contextos nacional e internacional, sobre la cual se erige el desarrollo de la tutoría como estrategia de aprendizaje, mediante la promoción de las políticas educativas que buscan fomentar la adopción de dicha actividad como elemento indispensable de las tareas que llevan a cabo las instituciones de nivel superior. Estas se realizan de igual manera, en ausencia de una propuesta comprensiva y crítica que considere a los proyectos educativos desde contextos sociales marcados por la desigualdad económica, política y social en donde están insertas las escuelas y/o instituciones, apoyándose por el contrario en propuestas de origen distantes de nuestras necesidades nacionales y locales.

En contraparte, los trabajos fundamentados en un lenguaje psicopedagógico a manera de manuales de auto-ayuda, al igual que los documentos oficiales de la universidad y de la propia de la política educativa en la materia, que dicen “explicar” el trabajo del tutor y la tutoría en sí misma, se apoyan (en buena medida) en las propuestas del constructivismo psicológico, donde a partir del desarrollo de ciertas competencias se pretende dar dirección en lo normativo e instituir el tipo de educación de los sujetos.

La constante en materia de tutoría (desde los requerimientos y/o documentos expedidos por organismos internacionales como el BM, la OCDE y UNESCO, hasta los nacionales como la SEP; en el caso de la educación superior el Conacyt y la ANUIES) es el enfoque conservador “tecnocrático”, para que las IES se inscriban y normen como estrategias de la política neoliberal en materia educativa.

La educación y sus actores, envueltos en un contexto neoconservador, han alcanzado mediante las políticas educativas (como las de evaluación y acreditación) el espacio que no sólo legitima, legaliza y da cuerpo a las demandas del neoliberalismo, sino, en un espacio generador en el cual se alienten y fomenten esas formas de pensamiento. En el caso de la tutoría, como estrategia educativa desde la racionalidad instrumental, puede ser leída como vehículo de procesos de alienación por medio de la ideología, pero de igual forma, de emancipación.

La relación tutorial, en tanto representa un campo formativo y educativo donde se establece una relación de enseñanza-aprendizaje, articula la labor docente (tutor) y la tarea formativa en el campo de la investigación del estudiante (tutorado) desde un posicionamiento epistémico del conocimiento, pero también uno “formativo” (humano); involucrando una serie de valores y principios que van más allá del espacio formal, lo cual alude a la educación de los sujetos, insertándose en prácticas ocultas que a la postre tienen mucho más efecto en la vida social, en tanto, no se guarda consciencia de la generación de éstas. Dando pie a la promoción de una ideología conservadora que despolitiza a los sujetos.

El ascenso del capitalismo académico niega, por un lado, el carácter “intelectual” del docente y del estudiante, por otro, delinea formas de construcción improvisadas de trabajos de investigación de la disciplina pedagógica, sobreponiendo la racionalidad instrumental basada en el eficientismo al quehacer académico por encima de una formación académica epistémico-filosófica

emancipadora, que llevada a la práctica del aprendiz de investigador⁶ derivará en posicionamientos más críticos que den cuenta de problemáticas sociales de nuestro contexto actual.

Hoy día, los intereses de una parte representativa del estudiantado del posgrado no acude a las aulas universitarias en la búsqueda de “formación” que le haga cuestionarse desde posturas emancipadoras y libertarias del conocimiento de lo pedagógico, ni formarse como investigador, por el contrario, ubicamos una tendencia a la habilitación mediante su certificación, realizar turismo académico, o bien, para permanecer y/o incluirse en el campo laboral (no es que no debamos de considerar este rubro fundamental para la vida de los sujetos, o algo ajeno a las finalidades de la escuela, desde luego es considerado una necesidad, pero el cuestionamiento es desde qué principios éticos se configura el sujeto y a qué demandas está satisfaciendo). Para la propuesta educativa de mercado quienes acuden como docentes, estudiantes y/o administrativos se ofertan y demandan como capital humano,⁷ bajo el supuesto de la educación como una mercancía.

Finalmente, se ha redundando en un perfil académico diferente que va poblando paulatinamente el programa de posgrado tanto de estudiantes como de académicos (tutores), cuyas exigencias no necesariamente se asocian a la

⁶ [...] es interesante referirse al sistema de aprendizaje en la transmisión de un oficio, así como a la relación entre el artesano y su aprendiz. El artesano no da clases; enseña prácticamente. No generaliza ni hace conceptualizaciones, más bien enseña con el ejemplo. [...] Su salón de clases es el taller donde él trabaja, codo a codo, al lado de sus aprendices. Enseña haciendo, y el aprendiz aprende viendo y haciendo. Se trata de una transmisión directa e inmediata en la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca vigila y corrige, supervisando así el proceso del aprendiz. [...] enseñar a investigar es una práctica compleja y laboriosa que se asemeja, realizando la vigilancia epistemológica. Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, CESU/Plaza y Valdés, México, 2004, p. 58.

⁷ En la secuencia que va desde el discurso ideológico de la Economía de la Educación hasta las técnicas de planificación hay un momento articulador, por así decirlo, que es el concepto de capital humano [...] si la educación es desde esta perspectiva fuente directa de crecimiento económico y redituable, tanto social como individualmente, es necesario reconsiderar su papel, no ya como mero consumo, para deleite individual, sino positivamente como una inversión.

Pero no toda inversión en educación es productiva, sólo lo son “aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre y capaces de aumentar la capacidad de trabajo”. Estas son, en términos de Schultz, capital y más concretamente capital humano. Véase, Finkel, Sara, “El “capital humano” concepto ideológico”, en *La Educación Burguesa*, G. Labarca, T. Vasconi, S. Finkel y I. Recca, Nueva Imagen, 1977, p. 273.

formación para la investigación desde posturas donde lo primordial sean los saberes y la construcción de los mismos. La lógica empresarial trasladada a los espacios educativos por medio de la ideologización de los sujetos mediante el currículum oculto, en un espacio como la universidad asienta una tendencia a reproducir formas sin crítica y descontextualizadas en el campo de la investigación y en la enseñanza de la misma.

Entendemos por lectura pedagógica,⁸ el ejercicio crítico de construir un problema de formación de sujetos, ya sea en campos de la educación formal o informal desde una mirada dialéctica de la realidad, en la cual, se destacan ejes específicos como: el papel de quien enseña-aprende, los contenidos seleccionados en el proceso de formación, la didáctica que se emplea para enseñarlos-aprenderlos, a quién va destinada dicha enseñanza-aprendizaje, en dónde se realiza, así como, responder a los cuestionamientos ¿por qué? y ¿para qué se enseña-aprende? Por ello, no partimos de las determinaciones de la enseñanza sobre el aprendizaje y viceversa, por el contrario, consideramos el acto educativo dentro de una relación dialéctica.

⁸ La lectura pedagógica consiste en reconocer como problemas las relaciones intencionales de enseñanza y aprendizaje en los procesos sociales, identificando a los sujetos de la educación que participan en ellos, quién es el educador y quién el educando en tanto que, se relacionan con un fin político, económico, etcétera que puede ser consciente o no, por los actores que participan pero que los une y dirige hacia un proyecto social diferenciado de otro, para qué se enseña-aprende; a través de un determinado contenido de conocimiento, qué se enseña-aprende, como saberes, costumbres, conocimientos diversos, que al interactuar dichos sujetos de la educación en cualquier contexto áulico, se entabla una relación que es eminentemente humana, por lo que las estrategias y los recursos didácticos varían de acuerdo a las situaciones y las características de los sujetos de la educación, cómo se enseña-aprende, en un contexto y tiempo determinados.

En la reconstrucción de la realidad desde una lectura pedagógica se establece el sentido y significado de la trama educativa, que como totalidad articulada da cuenta de procesos pedagógicos en el que se encuentran dichos sujetos, posibilita reconocer la contradicción en la práctica y el discurso educativo y proponiendo ideas y acciones que en la praxis transformativa orienten hacia la ruptura de la Pedagogía del Oprimido, la anulación de la sociedad diferenciada

por clases sociales y la construcción de propuestas pedagógicas para la creación de condiciones materiales objetivas y subjetivas para la liberación de los seres humanos. Lucero Argott, "Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica", *XIII Congreso de Investigación Educativa*, Chihuahua, 2015, p. 9 en:

<https://es.scribd.com/doc/296204024/Epistemologia-Filosofia-y-Pedagogia-Critica-en-la-Investigacion-Pedagogica>.

Una lectura pedagógica implica entonces la construcción de un objeto de estudio, el cual, se integra por una búsqueda de lo no superficial, de lo implícito, de lo que no puede ser aprendido a simple vista, a cuestionar lo cotidiano y a no dar por hecho aquello sobre lo que indagamos. Leemos con herramientas de un posicionamiento crítico de la realidad, esto es, el uso de teorías dialécticas que cuestionan lo educativo y sus agentes en contextos repletos de contradicciones en las que se encuentran imbricados los niveles económico, político y cultural de la realidad que nos circunda, pero, sobre la cual tenemos un papel activo que desarrollamos con nuestras acciones. Dichos niveles de la realidad son concebidos desde la desigualdad y la opresión que unos ejercen sobre otros.

A diferencia del discurso educativo tecnocrático que propone ver a la escuela y a lo educativo como un espacio aséptico de ideología y desigualdades sociales y culturales, en donde el “humanismo” es entendido desde una visión asistencialista, una lectura pedagógica crítica, ve a la escuela como un espacio de lucha política marcada por la exclusión social, la cual puede estar dada, en función de la clase social, raza, género, religión y poder como ocurre dentro del aparato de autoridad del centro escolar sobre el que realizamos la investigación.

Las relaciones que establecemos desde la gestión escolar, aquellas que se construyen en el currículum, hasta las producidas en las aulas, los auditorios, los patios recreativos y las que producimos por medio de otros discursos sociales, como es nuestro caso, a la hora de construir objetos de estudio de lo pedagógico y lo educativo mediante los ejercicios de investigación para la obtención del grado. Implican una producción y reproducción ideológica, construyendo conformismos sociales, o bien, como la tradición crítica lo menciona, una hegemonía.

En nuestra investigación hemos intentado privilegiar una lectura que rescate los procesos ideológicos que se producen y reproducen mediante la práctica de la investigación, la cual, nos permita acercarnos a una comprensión sobre el tipo de conformismo social que se pondera al interior del posgrado de pedagogía de la

UNAM. Para ello, nos hemos servido de una práctica concreta como es la tutoría, y ha sido mediante ella, que hemos trazado los ejes de la lectura pedagógica: el papel de un enseñante, tutor; de un aprendiz, el estudiante del posgrado de pedagogía, un contenido y una práctica didáctica expresada en el uso de teorías y herramientas metodológicas que se proponen en dicha práctica, el lugar físico dado por los espacios institucionales de la propia universidad, el por qué y para qué de la investigación y la tutoría complementando la lectura pedagógica, las cuales aluden al nivel ético y político de las mismas.

Es importante señalar que nuestro ejercicio metodológicamente ha sido construido en dos niveles de reflexión: la explícita a partir de lo mencionado por los propios tutores y estudiantes que integran como “actores” del posgrado, y un segundo nivel que implica la reflexión sobre lo que encubre el lenguaje del que se sirven dichos “actores” pero que delata el patrón hegemónico mediante la ideología que subyace en sus prácticas concretas mediante el ejercicio de investigación en el posgrado en pedagogía de la UNAM.

La **tesis** que sostenemos a lo largo del trabajo de investigación es ubicar a la tutoría como práctica pedagógica y educativa al interior del posgrado de la UNAM, como proceso vinculante a la formación para la investigación, en la cual se pondera una ideología hegemónica de corte conservador respecto a la construcción de objetos de estudio educativos y de la disciplina pedagógica mediante el posicionamiento de la instrumentalización de los cuerpos teóricos y metodológicos con los que se pretenden llevar a cabo las investigaciones, por lo que los sujetos participantes en el acto pedagógico recurrentemente quedan despolitizados, a la vez que descontextualizan sus propios discursos explicativos de sus investigaciones.

El **objetivo general** del trabajo es comprender cómo se genera y promueve desde la construcción del currículum oculto y el currículum formal la *racionalidad instrumental* en la práctica de investigación mediando en dicho proceso, la tutoría,

en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Comenzando por destacar el papel histórico y social de la figura del tutor, su propuesta de formación dirigiéndola hacia el campo de la investigación y su tránsito por el contexto neoconservador de la política modernizadora, al mismo tiempo, trabajando desde los principios de la pedagogía crítica, para ubicar las contradicciones y conformación de hegemonías en el campo de la investigación educativa y/o pedagógica.

Los apartados del trabajo se dividen en tres capítulos. El primero recupera la exposición de la configuración histórica y social de la figura educativa del tutor y su tránsito por el contexto neoconservador de la política modernizadora respecto al papel asignado a la práctica de la tutoría como estrategia tecnocrática en materia de formación para la investigación. En el segundo apartado se realiza un ejercicio de crítica desde los conceptos tanto de currículum oculto, así como el formal, sobre la propuesta formativa en materia de formación para la investigación que se promueve desde la práctica de la tutoría bajo una propuesta didáctica tecnocrática que despolitiza a los sujetos que desarrollan trabajos de investigación pedagógica-educativa en el posgrado de pedagogía de la UNAM y por último se propone la configuración de una alternativa para la práctica de la tutoría como un proceso formativo desde la didáctica crítica para desarrollarse como investigadores en el campo de la pedagogía.

Los **referentes teóricos** para nuestro trabajo se apoyan en primera instancia en la conceptualización de **Charles Taylor** sobre la **racionalidad instrumental**:

[...] Por «razón instrumental» entiendo la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado. La eficiencia máxima, la mejor relación coste-rendimiento, es su medida del éxito.⁹

⁹ Charles Taylor, *La ética de la autenticidad*, tr. Pablo Carbajosa Pérez, Barcelona, Paidós, 1994, p. 87.

Desde la tradición de la Pedagogía Crítica con el trabajo de **Henry Giroux**, retomamos sus reflexiones en torno al concepto de **ideología instrumental**:

Las premisas principales de la ideología instrumental son extraídas de la lógica y del método de indagación asociados con las ciencias naturales, especialmente los principios de predicción, eficiencia y control derivados de las ciencias naturales del siglo XVIII [...] en esta perspectiva la teoría es reducida a la noción lineal de causalidad cuyo poder reside en el uso de técnicas empíricas rigurosas, [...] el conocimiento en esta perspectiva es visto como objetivo fuera de la existencia del conocedor y sujeto de las demandas de la formulación exacta y precisa. Claramente separado de los valores del mundo, el conocimiento encuentra su distinción más importante dentro de la categoría de “hecho”.¹⁰

Así mismo, utilizamos el concepto de **pensamiento dialéctico** de **Karel Kosik**:

La dialéctica trata de la “cosa misma”. Pero la “cosa misma” no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo. Por esta razón el pensamiento dialéctico distingue entre representación y concepto de las cosas, y por ello entiende no sólo dos formas y grados de conocimiento de la realidad, sino dos cualidades de la praxis humana. La actitud que el hombre adopta primaria e inmediatamente hacia la realidad no es la de un sujeto abstracto cognoscente, o la de una mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo, sino la de un ser que actúa objetiva y prácticamente, la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la

¹⁰ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Prólogo de Paulo Freire, Siglo XXI, UNAM, México, 7a. reimpresión 2011, pp. 263-264.

naturaleza y los hombre y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales.¹¹

En lo que refiere a concepción de **hegemonía**, optamos por la interpretación de **Michael Apple** de **Gramsci**:

[...] La hegemonía actua “saturando” nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court*, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de “la bóveda de nuestro cerebro”, sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son *vividos*.¹²

Para el concepto de **currículum oculto** retomamos nuevamente a **Henry Giroux**:

El currículum oculto en las escuelas se refiere a aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases. Enfatizando en la conformidad con las reglas, en la pasividad y la obediencia, comprende una de las principales fuerzas de socialización usadas para producir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo.¹³

¹¹ Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*, tr. Adolfo Sánchez Vázquez, Grijalbo, México, 1967, p. 25.

¹² Michael Apple, *Ideología y currículo*, tr. Rafael Lassaletta, Ediciones Akal, España, 2008, pp. 15-16.

¹³ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 250.

En el campo de la comercialización de la educación superior, por el análisis de las políticas educativas para la educación superior, en concreto del contexto de la **evaluación** desde el punto de vista de **Hugo Aboites**:

[...] La nueva evaluación tiene un papel clave en la construcción de un mercado de “productos educativos” (programas, especialidades, títulos, investigaciones, servicios, etcétera) [...] la medición presta un servicio estratégico como instrumento para regular, además de la circulación de conocimiento a través de la fronteras, la compra-venta de productos y servicios; garantizar que éstos tienen determinada “calidad” (sean cursos, investigaciones o egresados) y evitar los abusos al consumidor mediante la provisión de información confiable. Estos propósitos regulatorios del mercado están tomando el lugar de los propósitos eminentemente educativos de la formación profesionales y búsqueda de la verdad en la investigación científica.¹⁴

Para dar cuenta del estudio de la **formación**, entendida como *bildung* desde una perspectiva del *presente*, ubicamos los trabajos de **Yurén Camarena**:

La formación es el tránsito de lo “subjetivo a lo objetivo”. Esto significa que el sujeto no sólo se apropia de la cultura y los órdenes institucionales, sino que es capaz de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente. Desde este punto de vista, la formación no es un proceso evolutivo, sino dialéctico: la cultura y los órdenes sociales son objetivaciones de los sujetos, en tanto que sujetos libres, críticos y creativos; el sujeto conquista su libertad y su humanidad en la medida en que transforma

¹⁴ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, UAM/ CLACSO/ ITACA, México, 2012, pp. 769-770.

la cultura y los órdenes sociales. En suma, la cultura y la sociedad se humanizan al tiempo que el sujeto se objetiva.¹⁵

Conjuntamente a **Norma Paviglianiti**¹⁶ desde el enfoque del **neoconservadurismo** en los sistemas de educación superior:

La relación entre el mercado y el Estado Asistencial se plantea según ellos, en términos conflictivos: son las contradicciones que se generan entre la libertad económica – que tiende a maximizar los beneficios del empresariado – y el mercado político- que tiende a la maximización del poder, para lo cual debe obtener votos a cambio de una forma de redistribución-, lo que conlleva a la “ingobernabilidad de las democracias”, porque no hay ninguna instancia que armonice estos dos intereses contrapuestos.

La respuesta del neoconservadurismo frente a esta contradicción, a la que magnifica en extremo, consiste en reducir la tensión achicando el funcionamiento del mercado político dejando libres las manos al mercado económico; por lo tanto para esta concepción el único regulador real del funcionamiento de las sociedades es el “libre mercado”.¹⁷

El sustento del análisis pedagógico de la **tutoría**, en lo que toca a la “formación” como un **proceso didáctico para la investigación** encontramos a **Ricardo Sánchez Puentes**:

El tutor experimentado tiene ciertamente un dibujo mental de los conocimientos, valores, y las habilidades, aptitudes y actitudes que se

¹⁵ María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Buenos Aires, Paidós, 2000 (Educador), pp. 29-30.

¹⁶ Norma Paviglianiti, *Recomposición neoconservadora, lugar afectado: la universidad*, UBA, Buenos Aires, Argentina, 1996.

¹⁷ Norma Paviglianiti, *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Coquena Grupo Editor Libros Quirquincho, Buenos Aires, 1991, p. 18.

requieren para investigar en su propio campo. Sabe también de procedimientos y procesos, de condiciones y requisitos, de quehaceres y operaciones, de técnicas e instrumentos que integran la generación de conocimientos por los que pasa el investigador. Por otra parte, también está atento a lo que sucede al joven cuando se inicia en este oficio de investigar: lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, así como lo que requiere para hacerlo bien. Aprovecha cualquier oportunidad para guiarlo y así va dando coherencia conceptual y consistencia práctica al proceso efectivo por el que va pasando el investigador que se inicia. No se trata simplemente de congruencias *post factum*, sino más bien de una dirección sobre la marcha.¹⁸

Los trabajos de **Adolfo Sánchez Vázquez**¹⁹ y **Pablo González Casanova** para el desarrollo de la investigación en México en el campo de las ciencias sociales y humanidades en donde representa un reto la mirada interdisciplinaria, capaz de articular de una manera crítica proyectos transformadores:

[...] El pensamiento crítico de las actuales disciplinas intelectuales y morales habrá de ser tan disciplinado como pueda respecto a sus objetivos prácticos y a sus *propias normas epistemológicas y éticas*. Su enfrentamiento a las disciplinas opresivas; o su indisciplina frente a la opresión teórica y metodológica implicará la construcción de «disciplinas» liberadoras, uno de cuyos objetivos consistirá en articular especialidades del saber para ver qué escapa al saber hegemónico que sea significativo cuando se quiere conocer algo, por ejemplo, las raíces de la injusticia social, o construir algo, como «un mundo menos injusto».

En efecto, a la necesidad de dividir y articular la investigación y la enseñanza del conocimiento sobre el mundo y las circunstancias en

¹⁸ Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, CESU/Plaza y Valdés, México, 2004, pp. 54-55.

¹⁹ Adolfo Sánchez Vázquez, *La filosofía de la praxis*, Grijalbo, México, 1973.

que uno vive, lucha y construye, se añade la de comprender al conjunto, a la totalidad o al universo en que se insertan las distintas disciplinas, especialidades o facultades en sus esfuerzos interdisciplinarios.²⁰

El trabajo de investigación descansa en una serie de **principios teóricos-epistemológicos** fuertemente arraigados en la perspectiva crítica del materialismo histórico dialéctico²¹, perspectiva que ha sido trabajada por muchos epistemólogos a partir de los años ochenta en México y que se ha venido consolidando en un fundamento teórico que establece las pautas generales y particulares de la lógica de razonamiento o forma de pensamiento alternativa, ha sido trabajado en América Latina por Hugo Zemelman en su propuesta denominada Presente Potencial y también, aunque en menor medida por Enrique de la Garza Toledo quién expuso el método del Concreto abstracto, concreto, formando parte con ello del movimiento denominado configuracionismo latinoamericano.²²

²⁰ Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Anthropos/IIS/UNAM, México, 2004.

²¹ La dialéctica materialista como método de explicación científica de la realidad humano-social no significa, por tanto, la búsqueda del núcleo terreno de las configuraciones espirituales (como supone el materialismo reduccionista, espinosiano de Feuerbach), ni el acercamiento de los fenómenos culturales a los equivalentes económicos (como enseñaba Plejánov siguiendo la misma tradición espinosiana), o la reducción de la cultura al factor económico. La dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad, el método del desarrollo, o explicación, de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, 8ª. ed., México, Grijalbo, 1980, p. 52.

²² [...] el configuracionismo latinoamericano de inicios del siglo XXI resulta del debate con el positivismo, con su pretensión de ley y método universal, de demarcación, de teoría estándar y, como veremos, de dato dado. Viene de la reivindicación de ver la realidad en movimiento pero no en un devenir finalista sino en función del sujeto-objeto, de la no negación del concepto de estructura reconociendo el aporte del estructuralismo, del papel de los procesos de objetivación que no son independientes de los subjetivos, y que no se reducen a éstos; del debate con la idea de sistema, de coherencia, de no contradicción (Dal Pra, 1971), de homogeneidad con los conceptos más actuales de configuración y cultura. En esta medida, así como movimiento y espacio de posibilidades son nociones epistemológicas fundamentales, el enunciado de configuración se vuelve el concepto central metodológicamente, que permite escapar al determinismo, del objetivismo y el estructuralismo, sin caer en lo aleatorio o en el subjetivismo. Además, permite recuperar la preocupación de ver una parte de la realidad como ámbito de creación de sentido, analizable a partir de la ciencia, es decir con componentes objetivados y subjetivados. Enrique de la Garza, "La metodología marxista y el Configuracionismo Latinoamericano" en De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México, FCE/UAM-I, 2012, p. 246.

El presente potencial constituye una forma de razonamiento que **cuestiona** el paradigma de conocimiento con el cual se investiga (estudia) la realidad social y humana, a partir de una concepción idealista y mecanicista de la misma, en ésta, por ejemplo, existe la necesidad imperiosa de la formulación de hipótesis a corroborar entre el dato “recolectado” y el uso de la teoría como un entramado que se ajusta a la realidad estudiada. De ahí que se constituya en una forma de razonamiento que diluye la complejidad de la realidad:

[...] la pauta metodológica masivamente aceptada forma parte de una lógica de razonamiento, de un modo de pensar la investigación que busca la reducción de la complejidad mediante el recorte orientado por la teoría, es decir, una lógica que opera no mediante la inclusión de aspectos y dimensiones que den cuenta de la complejidad de lo real, sino orientada por un recorte que excluye aquellos elementos que, en primera instancia, desbordan la hipótesis a comprobar o resultan irrelevantes para la teoría que oficia de guía.²³

Autores como Larry Andrade y Andrea Bedacarrtx recuperan la propuesta de Hugo Zemelman, advirtiéndole que no se trata de desechar el uso y relevancia de la hipótesis y las teorías respectivamente, sino, que el problema radica en el reduccionismo a los objetos de estudio a partir de éstas, esto es, pensar que la teoría es la realidad y no únicamente una herramienta que explica la misma:

[...] se debería evitar que la relación teórica que establecemos con el fenómeno en estudio, a partir de la cual lo nombramos y le damos un cierto y determinado estatuto, se confunda con el fenómeno mismo. Expresado de otro modo, lo que la teoría sostiene no es la realidad, sino un esquema abstracto acerca de ella. Asimismo, se trata de un esquema válido para unas ciertas coordenadas temporo-espaciales y,

²³ Larry Andrade y Andrea Bedacarrtx, “La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios”, Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional, *Folios*, Colombia, Segunda época, No. 38, segundo semestre, 2013, p. 16.

especialmente, para ciertas condiciones históricas. Aquí se asume a la realidad social como realidad en movimiento, mutando y reconfigurándose cada vez, como totalización compleja de procesos y relaciones.²⁴

De ahí la importancia de contextualizar social e históricamente²⁵ los objetos de estudio que construimos. La impronta del presente potencial parte del principio ético y político de transformar la realidad de la que formamos parte, no únicamente como individuos sino como proyecto²⁶ que incluya a otros para constituirnos en sujetos sociales, esto requiere de la “direccionalidad” y “posibilidad” que como categoría nos permita la construcción de utopías viables:

Desde una lectura política, y en estricta relación con la noción de utopía, razonar desde estas categorías tiene por objetivo abrir un panorama de posibilidades de concreción, cuya activación está directamente relacionada con las opciones que un sujeto visualice como posibles. En este caso, se habla de análisis de coyuntura. Es en el marco de tal análisis donde cobra pertinencia la utopía como *posible concreteable*, en su vinculación con la política y la acción colectiva. Es por ello que, en este marco de análisis, sujeto es un concepto que no refiere a individuo, sino que alude a fuerza colectiva. La investigación, como es pensada habitualmente, no se plantea utopías, sino objetivos.

²⁴ *Ibíd.*, p. 17.

²⁵ Si se quiere construir un proyecto viable, resulta imprescindible reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales, pero hacerlo exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole, cuyas manifestaciones transcurren en distintos planos, momentos y espacios. Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, con la colaboración de Alicia Martínez, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), La Paz Bolivia, 2011, p. 39.

²⁶ En este sentido, el proyecto es la concreción de cómo el hombre se apropia de la dimensión del largo tiempo en el corte del presente, que es donde el hombre como sujeto despliega su capacidad de constructor de realidades. Lo que significa que la influencia sobre la realidad se desdoble, por una parte, en el plano de las prácticas actuantes en los diferentes momentos de un proceso, y, de otra, en el proyecto que confiere sentido a la praxis en una perspectiva transcoyuntural. Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, COLMEX, 1996, p. 43.

El planteo de utopías es lo que hace de la propuesta de Zemelman, además de una modalidad para construir conocimiento, una propuesta política: es conocer para transformar, no para acumular.²⁷

Un razonamiento dialéctico parte del estudio de la realidad, concibiéndola como la *totalidad* en la que el reto es la construcción del concreto real: “[...] la necesidad de una actividad conjugada entre la crítica de la realidad, objeto de estudio y de la autocrítica del sujeto que se apropia de esa realidad”.²⁸ Bajo los principios de la crítica materialista dialéctica los sujetos somos productores de historicidad y no únicamente productos de la historia:

La dialéctica no considera los productos como algo fijo, ni las configuraciones y los objetos, o sea, todo el conjunto del mundo material cosificado, como algo originario e independiente; del mismo modo tampoco considera así el mundo de las representaciones y del pensamiento común ni los acepta bajo su aspecto inmediato, sino que los somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen, pierden su fijeza, su naturaleza y su pretendida originariedad, para mostrarse como fenómenos derivados y mediatos, como sedimentos y productos de las praxis social de la humanidad.²⁹

Para esta forma de estudio no se comprueban hipótesis ni existe la pretensión de aplicar una teoría para su verificación, por ello, el lenguaje que utilizamos evita el uso de estos términos (comprobar o verificar); por el contrario se centra en la construcción de un problema eje que permita generar lo viable a partir de la teorización mediante conceptos ordenadores que permitan el acomodo de los

²⁷ Larry Andrade y Andrea Bedacarratx, “La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios”, Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional, *Folios*, Colombia, Segunda época, No. 38, segundo semestre, 2013, p. 31.

²⁸ Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón Tomo I*, Barcelona, Anthropos/COLMEX, 1992, p. 80.

²⁹ Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, 8ª. ed., México, Grijalbo, 1980, p. 33.

distintos niveles de la realidad (social, cultural, político, económico, etc.) para su articulación. Así mismo se toman en cuenta tres supuestos que caracterizan a la totalidad: el movimiento, la articulación de procesos y el supuesto de direccionalidad.

Ahora bien, la totalidad concreta³⁰ es una forma de razonamiento que articula los distintos niveles que la componen (económico, cultural, social y político) y que debe ser desestructurada en las partes que la constituyen, suponiendo que aquello que se conoce es una pseudoconcreción,³¹ ascendiendo al abstracto históricamente determinado,³² por medio del proceso de investigación y regresando a esa misma totalidad pero ahora como un todo pensado (articulado) mediante de la exposición que, como lo afirma Enrique de la Garza siguiendo a Marx: “que el todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible; de lo que se trata es de transformar a través del trabajo de elaboración, las instituciones y representaciones en conceptos”.³³

³⁰ [...] constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico. Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón Tomo I*, Barcelona, Anthropos/COLMEX, 1992, p. 133.

³¹ El conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudoconcreción. [...] El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno sólo de manera inadecuada, parcialmente en algunas de sus facetas y ciertos aspectos. El fenómeno indica algo que no es él mismo, y existe solamente gracias a su contrario. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, 8ª. ed., México, Grijalbo, 1980, p. 27.

³² El ascenso de lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional), sino un movimiento del pensamiento y en el pensamiento. Para que éste pueda avanzar de lo abstracto a lo concreto debe moverse en su propio elemento, es decir, en el plano abstracto, que es la negación de lo inmediato, de la evidencia y de lo concreto sensible. El ascenso de lo abstracto a lo concreto es un movimiento en el que cada comienzo es abstracto, y cuya dialéctica consiste en la superación de esta abstracción. Dicho ascenso es, pues, en general, un movimiento de la parte al todo y del todo a la parte, del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno, de la totalidad a la contradicción y de la contradicción a la totalidad, del objeto al sujeto y del sujeto al objeto. El progreso de lo abstracto a lo concreto como método materialista del conocimiento de la realidad es la dialéctica de la totalidad concreta, en la que se reproduce idealmente la realidad en *todos sus planos y dimensiones*. *Ibíd.*, p. 49.

³³ Enrique de la Gaza Toledo, *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, Porrúa/UNAM, 1988, pp. 20-21.

Los criterios metodológicos de la propuesta del estudio del “presente” son: definición del problema eje, delimitación de la problemática, definición de los observables, determinación de los polos de articulación y elección de alternativas.

El problema que construimos no queda subordinado a una teoría específica, ya que se intenta la construcción de esquemas y categorías analíticas que sean pertinentes a la historicidad del problema, mediante su articulación. Por diseño de investigación referimos entonces, a la prefiguración del camino que hemos de seguir para desarrollar el trabajo de la misma, que a la postre contribuya a la argumentación y así sustentar las afirmaciones que realizaremos durante la indagación.

Los niveles de problematización que se desprenden del contexto general de nuestro tema fueron aquellos que confrontan a las IES ante el escenario de la competencia, el individualismo, la evaluación, la acreditación, el conocimiento “útil” y la comercialización de la educación, cuyos rasgos impregnan a las políticas educativas dirigidas al campo de la investigación y de los estudios de posgrado en México, en donde ubicamos el contexto intermedio de nuestro trabajo, haciendo énfasis en la orientación profesionalizante del trabajo académico y del desarrollo del campo formativo para la investigación en materia educativa. Donde el posgrado tiene la impronta institucional de ser y/o convertirse en espacios de formación de investigadores que desde el lenguaje de las políticas en materia de ciencia y tecnología la mayoría quedan reducidos al concepto de capital humano.

Mientras, en el contexto específico, ubicamos el desarrollo histórico del posgrado y el campo de la investigación educativa, apoyándonos en el análisis del plan de estudios del Posgrado de Pedagogía de la UNAM desde una lectura pedagógica de la tutoría como práctica vinculante que permite un tipo de reproducción ideológica-cultural sustentada en la propuesta de la formación de sujetos educativos (investigadores), enfatizando los aspectos que refieren a: concebir el papel del profesor, del estudiante, los contenidos de aprendizaje, los

objetivos de enseñanza, las estrategias didácticas, el modelo educativo, los contextos institucionales y sociales del mismo; es decir, ponderando la esfera política y social del conocimiento sobre el que se busca indagar.

La construcción de nuestros empíricos observables se apoyaron en documentos de carácter institucional en materia de la tutoría y la formación para la investigación como fueron: *El Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría académica y la calidad de la educación (ANUIES)*; *El plan de estudios del Posgrado en Pedagogía de la UNAM*; *El sistema institucional de tutorías de la UNAM*; el *Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM*; el *Plan de Desarrollo Institucional UNAM (2008-2011)*; el *Plan de Desarrollo Institucional UNAM (2011-2015) correspondientes al rectorado de José Narro Robles*; *Planes de Desarrollo Institucional de la FES-Acatlán comprendidos del (2009-2013) y (2013-2017)* y, finalmente, el documento *Importancia de la Tutoría en el Vida Universitaria*.

Otro empírico observable los constituyeron cincuenta tesis elaboradas en el Programa de Pedagogía de la UNAM, en los últimos 8 años, constituyéndose en una parcialidad de la realidad estudiada que nos permitió ilustrar algunos argumentos que ofrecemos en este trabajo. En las tesis nos concentramos en aquellos apartados específicos respecto a la utilización y concepción de términos como: pedagogía, educación, método, metodología, técnicas de investigación, teoría y dato, sujeto, individuo y actor, “literales” que aparecen en los trabajos elaborados por los estudiantes del posgrado; en los índices (esquemas), los cuales consideramos ilustrativos respecto a la forma organizativa de razonamiento de los sujetos que hacen una propuesta explicativa de los objetos que construyen; en las fuentes de apoyo a la investigación (bibliografía, hemerografía y fuentes electrónicas) que complementan las investigaciones.

Por último ubicamos aquellos trabajos de investigación del propio posgrado que versan sobre el tema de la tutoría y la formación para y en la investigación.

Entre los conceptos ordenadores más importantes podemos señalar: *tutoría, racionalidad instrumental, currículum oculto, hegemonía, investigación, conocimiento, evaluación, formación, ideología y poder.*

Es fundamental anotar la búsqueda de puntos de articulación entre los conceptos; en este rubro no se busca la verificación de los mismos, sino la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos. En la descripción articulada ubicaríamos el conocimiento específico con respecto a la formación para la investigación desde la propuesta educativa de mercado que remarca la visión empresarial y profesionalizante del trabajo de los académicos (tutores) de la UNAM, pero también del perfil de estudiante (tutorados) que hoy día se encuentra desarrollando estudios de posgrado y por último destacar en la reconstrucción las finalidades de los trabajos de investigación, que se expresan en forma de productos del conocimiento.

CAPÍTULO UNO

LA TUTORÍA Y LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL NEOCONSERVADOR DE LAS POLÍTICAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La primera parte del capítulo está dedicada a realizar un recorrido cronológico desde la configuración histórica y social del papel educativo del tutor (enseñante). Para ello, como punto de partida hemos de situarnos en un plano descriptivo del contexto de la antigüedad clásica y transitar a la concepción moderna, recuperando en particular: los ejes que componen la función del depositario de la enseñanza, los contenidos que suscribe, los “métodos” propuestos para tal enseñanza, así como la finalidad de tales conocimientos y los porqués que entrañan tales propuestas pedagógicas.³⁴

La exposición busca establecer los elementos que propicien la reflexión sobre los sentidos de la educación, evidenciando dentro de ésta labor, sus finalidades políticas y éticas desarrolladas por el papel del «maestro-guía» en los contextos socioculturales específicos en el que emergieron. Dado que se ha reconfigurado constantemente como un proyecto de (formación) “humanización”, otorgándole importancia inherentes tanto a las prácticas como a los discursos que dan forma respectivamente a tales procesos en tiempos históricos determinados.

Es importante anotar que la situación histórica y social corresponderá, preponderantemente, a la visión occidental del pensamiento filosófico e histórico de la educación. Esto como aviso de que no desechamos u obviamos (pero sí ignoramos frecuentemente) la repercusión de las tradiciones de oriente sobre

³⁴ Hacemos la advertencia a nuestro lector de que únicamente hemos retomado las características principales de las propuestas educativas en el tránsito histórico a partir de las necesidades particulares de este ejercicio de investigación. Por ello, no ambicionamos una presentación exhaustiva de la historia de la educación.

occidente, para así comenzar a ejercitar sobre la investigación en curso, una suerte de precomprensión y consciencia sobre los discursos que utilizaremos en ella. Uno de los ejes fundamentales de la misma es posibilitar la crítica a la conformación de los principios del pensamiento ideológico subyacente en la práctica del “tutor” con el “tutorado” en distintos momentos del proceso civilizatorio occidental de la humanidad.

En la segunda parte del capítulo ubicamos el contexto del neoconservadurismo, sirviéndonos de algunas reflexiones sobre el capitalismo académico, en el cual, la comercialización de la educación mediante signos como la evaluación, acreditación de las prácticas y los sujetos, así como la introducción del lenguaje de la competencia, la calidad, la eficiencia y la eficacia (mediado por la lógica de los indicadores todos cuantitativos), localiza cuestionamientos sobre el quehacer de la práctica de la investigación y de los procesos de formación de sujetos en las IES, en las cuales se producen y reproducen finalidades éticas y políticas en el acto mismo de enseñar a investigar, redundando en una idea de sujeto.

El tercer apartado busca situar las políticas educativas dirigidas a la formación para o en la investigación de la ES en México; específicamente en el caso de la UNAM como contexto intermedio, en el cual se traza la tutoría como estrategia de un proyecto institucional en el posgrado en el que se genera un proceso hegemónico en materia formativa de investigadores desde la racionalidad instrumental, esto influido por la conformación de los currícula formal y oculto que se generan al interior del Posgrado.

1.1 Configuraciones históricas y sociales de la figura educativa del «tutor»

La palabra “tutor” remite en su definición a: (del latín *tutor*) **1 n.** Persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por ley para administrarse por sí misma. **3 n.*** Guía, protector o defensor de alguien en cualquier aspecto. **4** Profesor encargado de orientar más de cerca ha determinado grupo de alumnos, y hacer de coordinador entre ellos y los demás profesores o los padres.³⁵

La práctica de la tutoría es parte constitutiva de la civilización, en tanto acto de formación de los seres humanos y es diferente respecto del instructor, docente, padre, preceptor, maestro, sabio, filósofo y del pedagogo de la antigüedad clásica. En el contexto actual el tutor es concebido como un profesional y tiene aparejada también la acción de *formar*, por lo tanto, integra un elemento imprescindible del acto pedagógico, integrando una enseñanza, la cual es determinada por factores de índole histórica, tanto como, por la actividad de los seres humanos concebidos como productores de esa misma historicidad.

Una de las discusiones respecto del tema de la tutoría³⁶ es la distancia que guarda con el termino del *acompañamiento*,³⁷ entendido éste como un acto más personal, reconociendo “dicen” al sujeto cuyo rasgo más visible es advertir la voz

³⁵ María Moliner, *Diccionario de usos del español J-Z*, Madrid, Gredos, 2007, p. 2975.

³⁶ El vocablo tutor proviene del latín “tutor, tutrix” y se inscribe en dos ámbitos: el de la horticultura y el jurídico (Blanquez, 1988:723). En el caso del primero se refiere a la vara, caña o estaca que se clava junto al tallo de una planta o junto a un arbusto para obligarlos a crecer derechos y hacia arriba. En cuanto al mundo jurídico, alude al oficio que algún individuo despliega como protector, defensor o director de alguien, es decir, a la persona que ejerce la tutela (Real Academia Española, 1984:1353). Véase, Patricia Ducoing. “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, en *Tutoría y mediación I*, Patricia Ducoing (coordinadora), UNAM, IISUE, AFIRSE, México, 2009, p. 60.

³⁷ [...] el acompañamiento igual que la tutoría coloca a dos o más sujetos en posiciones asimétricas, en virtud de que el acompañante así como el tutor ejercen una función específica y el lugar que ocupan frente al tutorado o el acompañado no puede confundirse con el de éstos. Sin embargo es preciso puntualizar algunas distinciones. La noción de acompañamiento revela una visión más cercana al sujeto, donde éste, el sujeto acompañado asume la centralidad y prevalece, por lo menos, una tendencia a buscar disminuir la asimetría. [...] En el acompañamiento, el acompañante ejerce fundamentalmente una capacidad de escucha activa y el acompañado acude a él para hablar, para interactuar. El acompañante, al escuchar, reconoce la existencia del otro, de aquel que tiene derecho a la palabra. *Ibíd.*, pp. 73-74.

activa del educando. Otro tema es el de la tutoría en sí misma, entendida como acto normativo donde lo que se genera es dirección, imposición, lo cual sitúa al educando incapacitado para dirigirse por sí mismo:

De ahí que podemos distinguir bien dos procesos con finalidades similares, pero no idénticas. Se trata, consecuencia, de dos visiones teóricas y prácticas en cuyos fundamentos puede apreciarse divergencias. El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado –el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se revela, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad.³⁸

Entonces la acción pasiva o activa del sujeto respectivamente, compone esta discusión. La “incapacidad” legitimada por los discursos legales,³⁹ médicos, así como los de la psicología clínica, ponderan la cualidad del tutor para la toma de decisiones sobre asuntos que la persona “incapacitada” no puede tomar por cuenta propia, a estos discursos los ampara otro meta-discurso: el asistencialismo, en el cual no se reconoce al “otro”. El acompañamiento por otro lado define una relación personalizada, en la cual se reconoce y se elabora una tarea de escucha entre los participantes, este discurso se emparenta con los trabajos que reflexionan sobre la tutoría como campo de tratamiento de la psicología.

³⁸ *Ibíd.*, p. 59.

³⁹ [...] de manera genérica que, una estrategia de tutoría y en el marco del lenguaje de derecho, el tutorado es reconocido como un *no sujeto*, esto es, una persona que no es capaz de comprender y que nada puede hacer por sí misma; que se encuentra desprovisto de toda singularidad; que está reducido a una definición de incapacitado. *Ibíd.*, p. 61.

Para nosotros, la tutoría no se considera a partir de la incapacidad o incompetencia, pero sí toma en cuenta *la falta* en el acto pedagógico de quien asiste en busca de un conocimiento, esto es: buscar dirección, el desarrollo de una habilidad, a indagar sobre el conocimiento de una disciplina o ciencia, solicitar consejo para ubicar literatura pertinente al tema, y también, por qué no, por el impulso narcisista de la imposición irreflexiva de juicios propios sin posibilidad de establecer un diálogo con el tutor o viceversa.

Otra forma de ubicar un campo de discusión en torno a la tutoría institucionalizada en los centros escolares, es el plantear la cuestión de si el ser tutor es accesorio a la práctica docente, o bien, si requiere de una instrucción particular para formarse como tutor. Al respecto, habría de tomar en cuenta la siguiente disyuntiva, de si es suficiente un saber para ejercer el acto pedagógico de la docencia.

En el tránsito de la conformación sociohistórica de las sociedades se ha hecho presente la labor característica del pedagogo, como depositario de la tarea de enseñar-aprender “un conocimiento”, a partir de él se configuran o construyen cargas de sentidos y significados políticos y éticos expresados en las prácticas de los sujetos, en las cuales median fines de aquellos que detentan un poder para hegemonizar su propuesta formativa, la cual se plantea, idealmente, desde necesidades que deberán ser cubiertas comenzando con ese ideal por los sujetos de un contexto histórico y social preciso.

El sentido de la tarea educativa del maestro, en donde ubicamos la figura del tutor como practicante de un proceso pedagógico, involucra una enseñanza-aprendizaje de un conocimiento (contenido), una forma de enseñar (didáctica), en un contexto social alentado por una idea de “hombre” (formación) específicos, condicionada por intereses (humanos) del poder político y económico principalmente, he aquí el sentido ético y social del acto educativo.

En las prácticas pedagógicas y educativas se encarnan estos anhelos o finalidades de un proyecto educativo. Es en el campo de lo cotidiano donde se convierten en acciones concretas que propician lecturas ya sean de consenso o conflicto, por ello, la institución educativa es un espacio de lucha política marcada por la desigualdad económica, política y sociocultural y así es como lo entenderemos a lo largo de nuestra exposición.

En la antigüedad, la formación fue entendida como *paideia*,⁴⁰ mediante el cultivo de *la virtud*, o bien, en tanto acto modelador que involucra el auto-perfeccionamiento; en el cristianismo representa el estudio del libro sagrado para formar al hombre moral a imagen y semejanza de una divinidad. Otro camino quedó trazado por los distintos renacimientos mediante *el arte* expresado en el cuerpo humano; *la luz* mediante lo que fue denominándose *la razón* depositada en ese otro gran constructo que reconocemos hoy día como *ciencia*. Por tal motivo, las tareas de guiar, acompañar, instruir, proteger, direccionar y formar, son acciones, todas, del acto pedagógico. Cada una responde a prácticas y discursos cuyos sentidos y significados son en ocasiones opuestos o antagónicos en un mismo tiempo y espacio cultural específico.

Desde la antigüedad, el sujeto que enseña-aprende un conocimiento ha estado marcado por un quehacer acompañado de un fin específico. Por ejemplo, antes de los sofistas la educación estaba en manos de los entrenadores deportivos y de armas, pues fueron el deporte y la guerra (dar forma al cuerpo) donde reposó la reflexión pedagógica de lo que se entiende por *cultura o cultura arcaica*,

⁴⁰ Es la formación en el sentido griego y platónico. Se trata de un proceso de “construcción consciente” del ser humano que se realiza de la misma manera en que un alfarero trabaja con arcilla. Desde este punto de vista, educar equivale a “modelar” a una persona conforme a la idea (*eidos* o esencia) del ser humano. [...] En el alma residen, en potencia, los rasgos propios del ser humano. La educación y el esfuerzo personal contribuyen a que dichas potencialidades se manifiesten, se desarrollen y se hagan realidad.

No se puede realizar aquello para lo que no se tiene potencia. El para qué de la existencia del ser humano, su finalidad última (en griego *telos*), está inscrito en su esencia. [...] La formación entendida como *paideia* es, por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador, es transmisión de conocimiento, trabajo modelado, conducción. Véase, María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Buenos Aires, Paidós, 2000 (Educador), pp. 27-28.

descansando ésta en un tipo de educación caballeresca cuya finalidad fue la preparación para la guerra, la cual se brindaba en un espacio específico como era el gimnasio. Baste mencionar que este tipo de educación no fue impartida ni proporcionada a la población en general, sino que estuvo destinada a un grupo social privilegiado por sus características económicas. Rasgo constante de este trabajo, es el de ubicar que la educación ha transitado del privilegio de unos cuantos a la necesidad de salvación de muchos. De renacimiento como hombres de ciencia a derecho de las masas y dentro de este último la educación es una mercancía para quien pueda pagarla.

El salto cualitativo de un tipo de educación deportiva a una cerebral (intelectual) estuvo dado por una condicionante de tipo económica, política y social, mediante las invasiones bélicas y conquistas comerciales basadas en una forma de vida esclavista que reconfiguran constantemente la geopolítica. Inherente a la conformación histórica de la educación como a la civilización misma, es que éstas, sucedan en contextos de desigualdad social y económica, en medio de proyectos de sociedad y una idea de ser humano en particular, de ahí que los intereses educativos no se nos presenten como esquemas acabados sin oposición o antagonismos. Por el contrario, lo que hemos de ubicar es una lucha ideológica por alcanzar una hegemonía mediante las propuestas para educar (formar) al hombre.

Las exposiciones provenientes de la historia de la educación, desde la antigüedad hasta el presente, son un ejemplo de mostrar los rasgos predominantes en distintos tiempos históricos acerca de lo que involucra el acto educativo. Esto implica: qué conocimientos eran o son importantes de aprender; mediante qué herramientas se propone alcanzar ese conocimiento; en dónde debe brindarse y cuáles son las finalidades en las que pretendían o pretenden formar. Y desde luego, quién debe ser considerado el depositario de dichos conocimientos conjuntamente a una serie de características para su enseñanza, es decir la consideración a eso que se ha denominado, el *maestro*.

En la conformación de las ciudades posteriores al tiempo de la tiranía del siglo VI se dio el tránsito hacia el periodo de la educación de la Grecia clásica, pues la vida política, entendida como el ejercicio del poder y la dirección de los negocios públicos, es lo que dotará de *nobleza* la actividad de los sujetos (hombres). Por lo tanto, la finalidad del acto pedagógico habría sido la de armar la personalidad política para imponerse como jefe de la ciudad. Es labor de los primeros educadores “intelectuales” la “formación” de ciudadanos capaces de conducir con acierto su propia casa y manejar con eficacia los asuntos del Estado: *enseñar el arte de la política*.

En la educación antigua, por ejemplo, encontramos distintos elementos: los antecedentes de la práctica de los sofistas y las diferencias en sus propuestas pedagógicas; para después superponer las prácticas educativas de dos maestros importantes, Isócrates y Platón, que dieron entrada al periodo clásico (en donde se ubica al Helenismo). La paideia y la areté representaron el constructo social cultural en el que se depositó el sentido y práctica de lo ético y lo político.

No será sino hasta la segunda mitad del siglo V que los sofistas serían antecesores y encargados de propiciar la revolución pedagógica que le dio su esplendor a la Grecia clásica. El trabajo de los sofistas estuvo vinculado a la formación política del ser humano (hombre) inherente a un sistema de “vida democrática” que requería de dirigentes en la administración de los bienes públicos y la práctica del poder:

El problema que éstos procuraron y lograron resolver era el referente, muy general por cierto, a la formación del hombre político. Tal era, en esos tiempos, la cuestión que exigía más rápida resolución. [...] Los sofistas ponen su enseñanza al servicio de este nuevo ideal de la *arete* política: equipar el espíritu para la carrera del hombre de Estado,

formar la personalidad del futuro líder de la ciudad, tal sería su programa.⁴¹

El tipo de pedagogía asociado a los sofistas incluyen características tales como la exigencia de un pago por el ejercicio de la práctica de la enseñanza, y por lo tanto, la exclusión de aquellos que no puedan cubrirlo, así como, desplegar una serie de demostraciones para la adhesión de los sujetos a formar en una suerte de *preceptorado*, ambos mediante el ejercicio de la conferencia:

Protágoras fue el primero en ofrecer un tipo de enseñanza remunerada; anteriormente no existía ninguna institución semejante, de modo que los sofistas no encontraron una clientela instituida: tuvieron que crearla, persuadir al público para que recurriese a sus servicios por medio de toda una serie de procedimientos publicitarios. [...] Para darse a conocer, demostrar la calidad de su enseñanza y dar algunas muestras de su habilidad, los sofistas daban voluntariamente una exhibición. [...] Con ello inauguraron el género literario de la conferencia, destinado ya desde la Antigüedad a tener una asombrosa fortuna.⁴²

De igual forma, para el caso de los conocimientos en el ámbito de la enseñanza de los sofistas, ubicamos el carácter de la *eficiencia* de estos reflejados en la práctica de la persuasión. Para esta pedagogía la *eficacia* de la educación está dada por el carácter utilitario y pragmático de la misma:

[...] ni Protágoras ni Gorgias pretenden aclarar una doctrina, sino simplemente formular reglas de orden práctico; no enseñan a sus

⁴¹ Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, 2ª.reimpr., trad. Yago Barja de Quiroga, México, FCE, 2004, pp. 81-82.

⁴² *Ibíd.*, p. 84.

alumnos ninguna verdad sobre el ser o sobre el hombre, sino sólo la dificultad de tener siempre razón en cualquier circunstancia.⁴³

Se servirán de la dialéctica y la retórica, respectivamente, la primera habría retomado los principios de lo que se denominó “erística”,⁴⁴ cuya finalidad fue la obtención del máximo beneficio sobre cualquier tema puesto a discusión. Conjuntamente al arte de expresarse mediante la palabra, la retórica, fue la otra herramienta formativa del sujeto como jefe político de la naciente polis.

La retórica se constituyó como el pilar de la Antigüedad que sobrevivió a la decadencia de ésta. La elocuencia sobre asuntos de la moral, lo político y lo poético, estuvo supeditada a toda una serie de principios metódicos y el uso de la técnica que los sofistas habrían de elaborar, además de desarrollar un carácter que destacara la polimatía.⁴⁵ Pero un discurso eficaz supone algo más que este arte formal: es preciso saber acomodar el contenido, las ideas, los argumentos que el caso requiriera; toda una parte de la retórica estaba consagrada a la invención: dónde y cómo hallar ideas.⁴⁶

Por último, respecto a la propuesta de los sofistas, debemos destacar la inclusión en su pedagogía de la enseñanza de la matemática como parte de la formación, destacando la importancia de estos conocimientos, que más tarde, durante el medioevo, conformarían el *quadrivium*: la acústica, la astronomía, la aritmética y la geometría. De igual forma el carácter literario de los sofistas en cuanto disertaron sobre las normas del lenguaje y la estructura del mismo. Con ello, los

⁴³ *Ibíd.*, p. 86

⁴⁴ “[...] de un método de discusión que tiende a confundir al adversario, quienquiera que sea, utilizando como hipótesis de partida las concesiones que éste admita.” *Ibíd.*, p. 87.

⁴⁵ El perfecto sofista, como se vanagloriaba de serlo Gorgias o Hippias, en Platón, debe ser capaz de hablar de todo y de enfrentarse a cualquiera sobre cualquier tema: semejante ambición supone una competencia universal, un saber que abarca todas las especialidades técnicas o, para decirlo en griego, una polimatía. *Ibíd.*, p. 91.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 90.

sofistas forjaron cimientos del otro pilar de la educación literaria: la ciencia gramatical.⁴⁷

El carácter práctico y eficaz con que los sofistas consideraron el proceso pedagógico como algo que dotaba de habilidad a los sujetos mediante sus enseñanzas, no se encontraban consideradas en una única propuesta de educación, sino, dentro de este grupo de hombres existen diferencias que les daban un sello de particularidad. Sin embargo, en oposición a estos, aparecería la figura de Sócrates, en quien no sólo la virtud política desarrollada por la pura técnica de la elocuencia, le sería suficiente al hombre para ser “habilitado” como dirigente de los asuntos de la vida pública. Necesitaría la *virtud* en la búsqueda de la *verdad*, por ello, la finalidad formativa de la escuela de Sócrates parte del cuestionamiento: ¿se puede enseñar la virtud?

La herencia de la cultura clásica griega fue el resultado de un proceso que comenzó con la incipiente aparición de los primeros educadores, cuya función fue la de ser “sabios puros”, exentos de responsabilidades de trabajos pesados (con dispensa de la guerra), podían recrearse mediante su ocio a otro tipo de cultivo, es decir, a su mente, su espíritu y su alma mediante la filosofía; y no es, sino la exposición de su doctrina (el proceso de escritura) el elemento que detonó en la generación de los primeros espacios destinados a la difusión e imposición de un estilo de vida determinado, cuyo orden estuvo dado por una reglamentación y congregados en primera instancia al culto de las musas y al del sabio fundador, rasgo característico de la escuela filosófica griega. La educación se repartió en dos formas nucleares, filosófica y oratoria. La finalidad descansó en la sabiduría como base del helenismo.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 93.

El ideal de sabiduría por encima de la adquisición de una práctica eficiente fue la finalidad de la educación de Platón y los que fueron llamados “pequeños socráticos”, para quienes el punto nodal del proceso pedagógico se ubicó en la cuestión de la vida interior del sujeto, la práctica moral de éste. Conjuntamente conforman el constructo cultural de la Paideia que descansa en el ejercicio didáctico de la dialéctica pero caracterizada por un ejercicio virtuoso de una educación más literaria.

La academia platónica⁴⁸ es, por un lado, la representación de la unión de la propuesta de una educación filosófica y, por otra, la del cultivo de la virtud del jefe de Estado, del consejero de rey, esto mediante el ejercicio en las ciencias políticas. La *areté* no se inclinó por la excelencia militar sino por proveer la virtud a los futuros dirigentes de la democrática Atenas, rasgo que segregó no sólo a los no ciudadanos, sino inclusive a la masa de la *polis* de ese entonces, lo que nos permite apreciar el carácter aristocrático de este ideal educativo.

La *verdad* y no el éxito alcanzado por la eficacia del conocimiento persuasivo de algunos sofistas fue el valor del modelo platónico en tanto que ejercicio racional, el cual será retomado y transitará hasta el presente por medio de uno de los principios de la concepción hegemónica de la ciencia, más estricto en su acepción de método de investigación, *la verdad*:

El verdadero hombre de Estado, ese jefe, ese “rey” ideal que se trata de formar, se distinguirá de todas sus demás falsificaciones por el hecho de que aquél domina la ciencia, la ciencia crítica y directa del mando, [...] ciencia verdadera fundada en la razón, en oposición a la *doxa*, opinión vulgar. [...] Su enseñanza tiende a formar un hombre, a lo sumo un pequeño grupo de hombres reunidos en escuela, formando

⁴⁸ “La Academia posee una sólida estructura institucional: no se presenta como una empresa comercial, sino bajo la forma de una cofradía, de una secta cuyos miembros se sienten todos estrechamente unidos por la amistad (siempre el mismo vínculo afectivo, si no pasional, entre el maestro y sus discípulos).” *Ibíd.*, p.107.

una secta cerrada, un islote cultural sano en medio de una sociedad podrida. El sabio, puesto que el platonismo desemboca ya en una sabiduría de tipo personalista consagrará su vida a la atención de sus propios asuntos.⁴⁹

En oposición a la propuesta e ideal de la formación filosófica platónica, tenemos a Isócrates, para quien la educación adquirió un carácter totalmente literario, rasgo que se convirtió en uno de los pilares de la educación del Helenismo e inclusive en su adaptación latina durante el mundo romano:

Isócrates fue un profesor de la elocuencia [...] creador del “discurso de aparato”, [...] deja de ser pura y simplemente [...] un instrumento de reclamo, un muestra-tipo de elocuencia, para convertirse en un instrumento de acción, particularmente política, en un medio del que se vale el pensador para hacer circular sus ideas e influir con ellas sobre sus contemporáneos. A partir de Isócrates el género de la conferencia pública toma la importancia decisiva que conservará la cultura helenística y romana.⁵⁰

La tarea formativa estuvo dada en la virtud de la palabra y el desarrollo de la elocuencia más que en la búsqueda de la verdad como lo era para Platón. Por lo tanto, fue la enseñanza hacia otros mediante la discusión la que dio el sentido a la educación de la que proveía Isócrates, y cuya finalidad ética descansa en la formación del carácter ciudadano y de los líderes políticos, haciéndolos hombres, esto es, humanizándolos, de ahí el cultivo del espíritu de sus discípulos.

⁴⁹ *Ibíd.*, pp. 106-121.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 124.

Es en el arribo de la época clásica en donde la educación, sin renunciar a su carácter oral, pasó a ser lo que se denominó “libresca”, es decir, en donde podemos rastrear los orígenes de la enseñanza más escolarizada que el autor Henri-Irénee Marrou denomina como el tránsito definitivo a una educación de escribas:

Aristóteles lo había formulado de manera categórica: el estudio de las primeras letras, dice, desempeña un papel de primera magnitud en la educación, pues, además de su utilidad práctica en el plano de la vida profesional, familiar y política, ellas son el instrumento “por medio del cual se puede adquirir un sinnúmero de otros conocimientos”, y constituyen en consecuencia, la base de toda formación.⁵¹

El humanismo, que caracterizó la educación antigua y trascendió a las conquistas hasta los distintos renacimientos, parte del principio de la autoformación mediante el perfeccionamiento de cada uno de los sujetos por medio de lo que estos proponían como la paideia en su acepción de cultura. Esta construcción, ya social, es lo que dota de sentido una forma de vida característica, que separa definitivamente al Hombre de la bestia.

Para el pensamiento helenístico, la existencia humana no tiene otro objeto que el de alcanzar la forma más rica y más perfecta de la personalidad; como el coroplasta modela decora sus figuras de arcilla, así cada hombre debe imponerse como tarea fundamental la de modelar su propia estatua. [...] Formarse a sí mismo, extraer del niño que uno ha sido antes, de ese ser mal bosquejado en que puede uno correr el riesgo de quedarse, el hombre plenamente hombre cuya figura posible entrever: he ahí la obra a que esta vida puede consagrarse noblemente.⁵²

⁵¹ *Ibíd.*, p. 142.

⁵² *Ibíd.*, p. 145.

La relación de una propuesta formativa va aparejada al desarrollo económico y político de las sociedades, ubicadas a lo largo del proceso civilizatorio. Por ello, la desigualdad social se nos presenta como rasgo predominante del proceso educativo, la cual influye en todo proyecto que implique normar al ser humano, esto es, educarlo. En el caso de la antigüedad, fue la esclavitud el principio sociológico donde descansó la posibilidad de “educación” entendida como humanismo para algunos grupos integrantes de las polis quienes eran formados como ciudadanos de las mismas, en detrimento de otros, que también tendrían que ser “educados”, claro está, para ser esclavos.

Así, en el transcurso social e histórico de la humanidad, las conquistas territoriales-culturales, alcanzadas por las guerras, representaron el elemento político que dinamizó la conformación del proyecto educativo occidental así como de los sentidos y significados que estos adquirieron con el devenir histórico.

El curso a la escuela cristiana y el clímax de ésta, estuvo acompañado de distintas coyunturas, hasta llegar a la conformación de un particular modo de producción: el feudalismo, en el cual se acentuaron y originaron otros rasgos característicos de este tipo de educación.

Un orden geopolítico marcado por las invasiones bárbaras⁵³ y por el ascenso del cristianismo como la religión del imperio romano posterior al movimiento de evangelización apostólica, contribuyó a la legitimación de la Iglesia (cristiana) como instancia del poder político y económico. Haciéndola detentar el dominio de la educación por siglos, no sin contar, por supuesto, con fuertes movimientos políticos y sociales en oposición a ella. Es importante hacer notar que para la conformación

⁵³ La decadencia del Imperio romano y las invasiones de los llamados “barbaros” determinaron el límite de la influencia de la cultura grecoromana. Una nueva fuerza espiritual sucedió a la cultura antigua, preservándola pero sometiéndola a su filtro ideológico: la Iglesia cristiana. “El pensamiento pedagógico medieval”, en *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti, Trad. Noemi Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, p. 41.

de los sistemas educativos modernos, la instancia religiosa seguirá teniendo influencia dentro de los proyectos educativos.

En este periodo, la educación continuó al servicio de la concepción y práctica “Estado” como lo venía haciendo en la antigüedad, sin embargo, un cambio a destacar es la conformación de los clérigos como clase política fuerte y, en el equilibrio de fuerzas, el lugar predominante lo detentó la Iglesia, para lo cual, la educación, si bien promovió un tipo de formación y acción moral, fue para ser llevado a cabo en la ciudad celestial que, será administrada por Dios. Por ello, la formación moral —entendida ésta desde la iniciación en el dogma de la cristiandad— y conjuntamente con la familia, fueron los medios instituyentes para formar. Esto fue a partir de una ley específica promovida por la Iglesia, pero no de cualquiera, la de la figura de Cristo:

A partir de Constantino (siglo IV), el Imperio adoptó el cristianismo como religión oficial y por primera vez hizo que la escuela se convirtiera en el aparato ideológico del Estado.

Surge un nuevo tipo histórico de educación, una nueva visión del mundo y de la vida. Las culturas precedentes fundadas en el heroísmo, en la aristocracia, en la existencia terrena fueron sustituidos por el poder de Cristo, criterio de vida y verdad: “Yo soy el camino, la verdad, la vida... Todo el poder me fue dado”.⁵⁴

La noción del “enseñante” fue entonces la de un doctrinario que formaba en el método característico de este periodo: *la escolástica*, que como didáctica se consolidaría con la aparición de las primeras universidades medievales. El estudio dedicado al libro sagrado (la Biblia), era el contenido primario de esta propuesta de enseñanza, mediando los recursos de la *lectio (lectura de textos)* y la *disputatio (discusión pública)*. El “enseñante” era un intermediario de la palabra de Dios y los

⁵⁴ “El pensamiento pedagógico medieval” en *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti, Trad. Noemi Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, p. 41.

hombres, para ello la lectura y la explicación quedaron subordinadas al dogma; la propuesta didáctica descansó en la memorización y repetición de la lección. La escolástica⁵⁵ representó el vínculo entre la cultura greco-romana y el cristianismo.

La educación se organizó y modificó en el curso histórico de varios siglos en los que el cristianismo como movimiento dominante, adquirió rasgos de los cuales se desprenden distintos modos de concebir el acto pedagógico.

La enseñanza descansó en la composición del humanismo clásico y su versión latina, para posteriormente distanciarse y cambiar las finalidades de la autoformación y perfeccionamiento del individuo que quedaron subordinadas al principio del servilismo, y éste al de la obediencia con que hombres y mujeres debían de dirigirse en el más allá.

Las escuelas catequísticas que se propagaron por el imperio sirvieron para difundir una idea de ser humano que no abandonó las armas mediante el culto al cuerpo, ni renunció al legado de la elocuencia y la filosofía que caracterizaron la propuesta del humanismo de la escuela antigua, ni a la formación del ciudadano. Todo ello se transfiguró en un sometimiento a las leyes de Dios, para ello, la razón y la filosofía sirvieron a la causa de la teología (la ciudad de Dios) disciplina del cuerpo marcada por la vía de la vida ascética: *La Iglesia no se preocupaba por la*

⁵⁵ En sentido estricto -y limitando la cuestión al occidente cristiano- se llama «Escolástica» a la filosofía y la teología que se enseñó durante el período de la Edad Media, a la denominada filosofía medieval; propiamente, la «ciencia que se enseñaba en la escuela»: primero las artes liberales y luego la filosofía y la teología. El nombre proviene del término latino schola, escuela, y de aquí scholasticus, aplicado en un principio a los que frecuentaban determinado tipo de escuela, como maestros o como alumnos, y luego a los que se caracterizaban definitivamente por utilizar en sus enseñanzas e investigaciones el método con que se desarrollaba la filosofía medieval.

[...] La temática general, sin embargo, quedaba determinada por los encuentros problemáticos entre fe y razón a que aquella temática en concreto obligaba. Los estudios eran, claro está, de índole teológica, pero no únicamente, y la mayoría de cuestiones manifiestamente religiosas encerraban en su explicación y exposición cuestiones epistemológicas, lógicas, antropológicas, cosmológicas, éticas o psicológicas. Si el hombre es, para el escolástico, imagen de Dios, nada impide que, al abordar problemas teológicos sobre la Trinidad, por ejemplo, se trataran también cuestiones psicológicas del espíritu humano. La Escolástica se caracteriza preferentemente por su método; justamente del respeto y cultivo excesivo del método nace el sentido despectivo del término de «escolástico» con que se conoce la preferencia por las cuestiones formales respecto de las de contenido. http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_em_9.html

*educación física. Consideraba pecaminoso el cuerpo: éste debía ser sujetado y dominado.*⁵⁶

Los valores enseñados y aprendidos son: obediencia, humildad, castidad y pobreza. Claro ésta que no se manifestaron con la misma intensidad en toda la sociedad sino en función del grupo y jerarquía social del sujeto en cuestión. Para los que servían a la nobleza y alto clero eran pues indispensables estos valores.

La organización social de la educación durante el cristianismo se dividió en: *escuelas parroquiales* (catequísticas), destinadas al grueso de la población, cuyo rasgo es el dogmatismo y el adoctrinamiento; los conventos (*escuelas monásticas*) consignados al nivel secundaria y, las *escuelas imperiales* de educación superior, donde se formaba a los futuros clérigos basadas en una instrucción de corte filosófica teológica.

Durante el cristianismo, dentro de los grupos dominantes, los apologistas, seguidos de los padres de la Iglesia, conformaron lo que se denominó como patrística y se consolidó con la escolástica, en su conjunto, trasladaron el legado histórico de la cultura grecorromana.⁵⁷

También encontramos una educación particular dedicada a los nobles cuyo ideal de formación fue el de caballero.⁵⁸ En la prolongación hacia un nuevo orden

⁵⁶ "El pensamiento pedagógico medieval" en *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti, Trad. Noemi Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, p. 45.

⁵⁷ Dentro de los apologistas, quienes se erigieron como defensores de la fe cristiana entre ellos destacan San Hipólito, San Ireneo y Tertuliano Patrística: Los escritores considerados Padres de la Iglesia cumplen ciertos criterios: antigüedad (hasta el siglo IV) santidad de vida, ortodoxia doctrinal, aprobación de la autoridad eclesiástica. Entre ellos se cuentan San Ambrosio (339-397) San Agustín (354-430) San Gregorio Magno (540-604) San Gregorio Nacienceno (330-390) San Juan Crisóstomo (354-407). En ellos predomina el fondo platónico. Sus puntos doctrinales más destacados son: -El hombre es una criatura regia. Es libre. -Su esencia es alma, no cuerpo, pero el cuerpo no es cárcel del alma, sino un instrumento para su salvación. -Dios ha creado el mundo y lo gobierna aunque el hombre es responsable de sus acciones y del mal que ocasiona: el bien moral consiste en cumplir la ley de Dios. La conciencia es la voz de Dios y resuena en el interior de la mente humana. http://iesvictoriomacho.com/web/assets/medievla_FilosofiaMedieval.pdf

⁵⁸ [...] su ideal era el caballero perfecto con formación musical y guerrera, experimentando las siete artes liberales: cabalgar, tirar con arco, luchar, cazar, nadar, jugar ajedrez y hacer versos. La

de producción, como fue el feudalismo, se fundaron las primeras universidades en las cuales la organización gremial y los avances científicos (desarrollados por los árabes) fueron los cimientos de esta institución y la filosofía con la teología fueron las bases del conocimiento destinados a la nobleza y al alto clero.

Durante el cristianismo los ideales de la cultura se constituyeron en una amalgama vinculada con la recuperación de la educación clásica, siendo un acomodo de las ideas filosóficas (el hombre, la vida, la verdad, la moral, la formación del ciudadano, la naturaleza y el cosmos) al misterio y al dogma que los hombres de la doctrina cristiana trataron de perpetuar en la propia educación y el conocimiento que lo integró.

Ahora bien, los dos grupos que detentaron el privilegio de la “educación formal” en ciencias y artes con los signos de una actividad elitista fueron la nobleza y el clero. Sumándose a éstos, la naciente burguesía que, en definitiva, acabó de darle los rasgos dominantes en lo que transitó el sujeto moderno: el individualismo, la burocratización de todos los niveles de la vida social y el auge del pensamiento instrumental. Este nuevo grupo social fue tomando un lugar dentro del campo de la educación y también puede considerarse como promotor de la educación pública:

Los siglos XVI presenciaron la ascensión de una nueva y poderosa clase que se oponía al modo de producción feudal. Ese estrato de la sociedad impulsó, modificó y concentró nuevos medios de producción. Inició el sistema de cooperación, precursor del trabajo en serie del siglo XX. De esa forma, la producción dejó de presentarse de manera aislada para constituirse en un esfuerzo colectivo.

El hombre se lanzó al dominio de la naturaleza desarrollando técnicas, artes, estudios matemática, astronomía, ciencias físicas, geografía,

profesión de la nobleza consistía sólo en cuidar sus intereses, lo cual se reducía a la guerra. “El pensamiento pedagógico medieval” en *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti, Trad. Noemi Alfaro, México, Siglo XXI, 1998, p. 45.

medicina, biología. Todo lo que se enseñaba hasta entonces era considerado sospechoso.⁵⁹

Durante el renacimiento la labor del “enseñante” no removi6 las figuras del cl6rigo (filosof6-te6logo) ni la del preceptor que, sirvieron como gu6a en los grupos de nobles y quienes estaban a cargo de la educaci6n, pero s6 comenzaron a integrarse los elementos de la raz6n y la experiencia que depositada en una idea de ciencia, domin6 por siglos la formaci6n del “enseñante” y el contenido de la enseñanza misma.

La formaci6n del ser humano se plante6 sobre el valor de la libertad en todos los 6mbitos de la vida y la preparaci6n que involucr6 el acto educativo; el cual, estuvo enfocado en la autoimagen que este tuviera sobre s6 mismo y no como hab6a sido de manera dominante la b6squeda del reflejo de la figura de Cristo y la vida que a manera de ejemplo este procur6.

Se restituy6 la formaci6n del cuerpo, no para la vida asc6tica sino para la b6squeda de la belleza y su estudio preciso en aras de una nueva forma de entender e interpretar al ser humano.

Las condiciones hist6ricas y sociales que abrieron las grandes expediciones comerciales, el movimiento de la Reforma Protestante y el avance tecnol6gico fueron definitivos para hacer de la naciente burgues6a y la actividad comercial la base de nuevas relaciones sociales que detonaron en un orden econ6mico distinto que influy6 profundamente en la educaci6n y en las tendencias pedag6gicas:

El renacimiento pedag6gico se uni6 a algunos factores m6s generales de la propia evoluci6n hist6rica. Las grandes navegaciones del siglo XVI, que dieron origen al capitalismo comercial, el invento de la

⁵⁹ *Ib6d.*, p. 69.

impresión realizado por el alemán Gutenberg (entre 1391 y 1400-1468), que difundió el saber y la rebelión, la emigración de los sabios bizantinos que salieron de Constantinopla hacia Italia, ejercieron influencia en el pensamiento pedagógico.⁶⁰

El movimiento de la Reforma protestante constituyó la propuesta opositora que peleó a la hegemonía educativa y aportó para el control de las escuelas a manos de los recientes Estados-nacionales que continuaron manteniendo el elemento angular de la religión en sus propuestas pedagógicas. Confrontándose en los contenidos el nuevo auge de las humanidades al saber de la teología y el elemento de la experiencia a la educación libresca.

El contrataque de la Iglesia católica por el fuero en el campo educativo tuvo sus ecos en el Concilio de Trento (1545-1563) en el que, los jesuitas, una nueva orden religiosa, desempeñó un papel protagónico en la historia de la educación occidental:

[...] Contrarios al espíritu crítico, privilegiaron el dogma, la conservación de la tradición, la educación más científica y moral que humanista. [...] Por fuerza de las circunstancias tenían que actuar en el mundo colonial en dos frentes: la formación burguesa de los dirigentes y la formación catequística de las poblaciones indígenas. Eso significaba: la ciencia del gobierno para unos y la catequesis y la servidumbre para otros. Para el pueblo solamente sobró la enseñanza de los principios de la religión cristiana.⁶¹

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 52.

⁶¹ Los jesuitas tenían como misión convertir a los herejes y alimentar a los cristianos titubeantes. Para orientar su práctica, se escribió el *Ratio atque Intitutio Studiorum*, aprobado en 1599, que contenía los planes, programas y métodos de la educación católica. Su contenido comprendía la formación en latín y griego, en filosofía y teología. Su método, predominantemente verbal, comprendía cinco momentos: la lección, el debate o emulación, la memorización, la expresión y la imitación. *Ibíd.*, p. 56.

La aparición de la pedagogía, como disciplina moderna, buscó reflexionar sobre la práctica educativa y tomó en cuenta de los principios y finalidades del curso histórico y social de las sociedades y pueblos del mundo occidental. Fue la compilación de la tarea del enseñante la que dirigió la mezcla de ética y política para la formación del hombre de ciencia, cuyos contenidos estuvieron y están marcados por la razón, la matemática como modelo de ciencia perfecta y una concepción determinista en la que el valor del conocimiento exterior de las cosas es superior al del mundo interior:

La pedagogía realista se insubordinó contra el formalismo humanista pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior al dominio del mundo interior, la supremacía de las cosas sobre las palabras. Desarrolló la pasión por la razón (Descartes) y el estudio de la naturaleza (Bacon). De humanista, la educación se convirtió en científica. El conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la vida y para la acción.

El impulso de las ciencias naturales, de la física, de la química, de la biología, suscitó interés por los estudios científicos y el abandono progresivo de los estudios de autores clásicos y de las lenguas de la cultura greco-latina. Incluso la moral y la política deberían ser modeladas por las ciencias de la naturaleza. La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre. La educación y la ciencia eran consideradas un fin en sí mismo.⁶²

Durante el periodo que va del Renacimiento a la Ilustración, las desigualdades de índole social y económica se exacerbaban, pues la educación siguió siendo un privilegio para unos cuantos (nobles y el alto clero) quienes ostentaron la organización, administración y suministro de la educación. El estudio de las humanidades ganó auge durante el renacimiento occidental y el conocimiento

⁶² *Ibíd.*, p. 71.

de lenguas como el latín y el griego siguieron formando parte de la propuesta dominante para las clases dirigentes.

Aun y cuando la concepción de la vida construida sobre las bases del discurso del naciente conocimiento científico, los hombres de ciencia rivalizaron con los hombres de Dios (a veces eran los mismos). Dicha rivalidad no impidió que la “ciencia” se colocara en lo más alto del constructo histórico-social y su hegemonía perdura hasta nuestro presente junto con otra idea poderosa, el “progreso”.

Durante el iluminismo,⁶³ y en conjunción con un nuevo constructo histórico-social fundamental para el discurso educativo, la infancia, se estimuló la lucha en nombre de la educación para las mayorías. La formación moderna comprende la apropiación del individuo sobre su cultura:

Entendida como *bildung* (construcción, configuración), implica que la persona se apropia de la cultura y los ordenes institucionales, además de actuar para crearlos o transformar lo ya existente.

La educación, es por el lado del educando, esfuerzo de negación y, por el lado del educador, el acompañamiento en ese esfuerzo del sujeto en formación; el aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta [...] La labor del educador no consiste en modelar, sino en favorecer la praxis del educando, su interacción con otros y la recuperación de su experiencia.⁶⁴

El elemento revolucionario estuvo aparejado a la figura del enseñante y del contenido de la enseñanza misma en contra del dominio ideológico de la Iglesia

⁶³ La ilustración buscó liberar al pensamiento de la represión de los monarcas terrenales y el despotismo sobrenatural del clero. Acentuó el movimiento por la libertad individual iniciado en el periodo anterior y buscó refugio en la naturaleza: el ideal de vida era el “buen salvaje”, libre de todos los condicionamientos sociales. Es evidente que esa libertad sólo podía ser practicada por unos cuantos, aquellos que, de hecho, libres del trabajo material, tenían su sobrevivencia garantizada por un régimen económico de explotación del trabajo. *Ibíd.*, p. 82.

⁶⁴ María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, Buenos Aires, Paidós, 2000 (Educador), p.76.

para pasar a manos del Estado. En paralelo, la función asistencialista de las escuelas religiosas protestantes y católicas promovió la entrada de los niños pobres, siendo este su primer contacto con la escuela.

Las revoluciones burguesas (finales del siglo XVIII y la primera mitad del XIX), en específico la francesa, es ejemplo de la pugna por el control de la educación. La burguesía instituyó la obligatoriedad escolar, de carácter laico, gratuita y en contra de lo que representara el dogma. Es en estas coyunturas donde se gestaron los primeros sistemas educativos nacionales:

La burguesía tenía claridad de lo que quería de la educación: trabajadores con formación de ciudadanos participes de una sociedad liberal y democrática [...] la ilustración educacional representó el fundamento de la pedagogía burguesa, que hasta hoy insiste predominantemente en la transmisión de contenidos y en la formación social individualista. La burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción mínima para la masa trabajadora. Por eso, la educación se dirigió a la formación del ciudadano disciplinado. El surgimiento de los sistemas nacionales de educación, en el siglo XIX, es el resultado y la expresión de la importancia que la burguesía, como clase ascendente, concedió a la educación.⁶⁵

La formación del ser humano pasó a ser la instrucción del ciudadano de las incipientes zonas industriales en donde surgieron nuevas formas de pobreza que, con el devenir se convirtieron en “modernas” formas de exclusión social.

El surgimiento de las disciplinas sociales y humanas estuvo aparejado al paradigma de las ciencias naturales, a la concepción del individuo y a la burocratización en sus formas de incorporar estos conocimientos.

⁶⁵ *Ibíd.*, pp. 84-85.

Para pensadores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart y Froebel, la disciplina de los “instintos” corresponde al individuo. Al igual, la libertad (otro factor sociológico gestado en la Reforma Protestante) se subordinó a la acumulación del capital, permitiendo la explotación económica:

Para los liberales basta tener talento y aptitud, asociados al trabajo individual, para adquirir propiedad y riqueza. Por eso, de acuerdo con esa doctrina, como los hombres no son individualmente iguales, no pueden ser iguales en riqueza.

La igualdad social sería nociva pues provocaría la estandarización. La uniformidad entre los individuos era considerada una falta de respeto a la individualidad. Con ese discurso, que defendía una educación no sometida a ninguna clase, a ningún privilegio de herencia o dinero, a ningún credo religioso o político, que defendía que la educación de cada uno debería estar sujeta sólo al ideal de la humanidad, del hombre total, la burguesía, como clase dominante, presentaba sus intereses como los intereses generales de toda la sociedad.⁶⁶

Así, la finalidad de la educación se enfiló a la construcción de una cultura del esfuerzo, que enmarcada en contextos de desigualdad, dio forma a la educación de la clase dirigente y a la naciente y “moderna” clase trabajadora: la educación para el trabajo, dualismo que se sistematizó en el siglo XIX, constituyéndose en el siglo XX en los modernos y nacientes sistemas educativos en donde se consolidó el triunfo del capitalismo y la vida industrial.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 87.

1.2 Formación para la investigación como eje privilegiado del capitalismo académico y comercialización de la educación superior

El apartado intenta dar cuenta del vínculo entre el eje de la investigación como uno de los rubros del trabajo académico y como práctica formativa docente dentro de los sistemas de educación superior, en específico en los programas de posgrado insertos en un contexto de evaluación y acreditación de la educación que, mediante las políticas educativas modernizadoras han incidido en el desarrollo de la práctica de la investigación y su enseñanza desde el modelo educativo de mercado que subraya el ascenso del capitalismo académico en un contexto neoliberal, ponderando una orientación profesionalizante⁶⁷ e instructiva en espacios educativos donde se confronta con la formación para la investigación desde una perspectiva comprensiva-crítica.

El objetivo es acercarnos a la comprensión del contexto del capitalismo académico y de cómo incide, si es que lo hace, en los procesos formativos que se dan a partir de la práctica de la tutoría, orientada a la formación para la investigación y a la enseñanza de la misma, en el contexto de las políticas educativas modernizadoras signadas por el neo conservadurismo.

Para nuestra exposición resulta importante resumir algunos de los rasgos del discurso sobre el capitalismo académico, y para ello, nos hemos servido de algunas reflexiones de Eduardo Ibarra Colado en su texto del mismo título, en el cual recupera dos obras, en su opinión, importantes respecto al tema: el de Sheila Slaughter, y Gary Rhoades: *Academic Capitalism and the New Economy. Markets,*

⁶⁷ Puesto que el conocimiento intercambiable en el mercado es un elemento crucial de las estructuras modernas de desigualdad social, la profesionalización aparece como una afirmación colectiva de un *status* social especial y como un proceso colectivo de movilidad social ascendente. [...] los movimientos profesionalizantes del siglo XIX prefiguran la reestructuración de la desigualdad social en la sociedad capitalista contemporánea: su fundamento es la jerarquía ocupacional, es decir un sistema distinto de competencias y recompensas; su principio de legitimación se basa en la obtención de saberes especializados socialmente reconocidos, es decir en el sistema de educación y certificación. Cit. por Magali Sarfatti Larson, en Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 135.

State, Higher Education y Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University (1997 y 2004, respectivamente). Las cuales proporcionan reflexiones sobre el surgimiento y consolidación del capitalismo académico,⁶⁸ el cual se ubica en los Estados Unidos y se expande al resto del mundo occidental mediante los discursos del proyecto educativo, instrumentado como políticas de Estado, sobre todo en áreas del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, el cual pretende ocupar un lugar hegemónico.⁶⁹

De lo anterior se destaca el rubro de los mercados globales, que en materia académica, aluden a la producción de conocimientos, de los cuales, los estudios de posgrado y pregrado juegan un papel fundamental, en tanto que son espacios de formación de sujetos, sobre los cuales descansa la encomienda de que su investigación debe contribuir y alentar el desarrollo tecnológico y la innovación éstas deben de satisfacer las necesidades marcadas por el actual modelo económico, mediante su representante, el mercado:

Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos

⁶⁸ El capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, implicando cambios organizativos sustanciales que han conducido a adoptar nuevas formas de organización; cambios asociados a la asignación interna de recursos, que se refleja, por ejemplo en la apertura, cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas; cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y a la investigación y, en consecuencia, en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control; en fin, cambios que inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, parques industriales y los contratos de servicio. Eduardo Ibarra Colado, "Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a *Academic Capitalism* de Slaughter y Leslie)", en *Revista de la Educación Superior*, Vol.XXXI, Núm.2, abril-junio, p. 148.

⁶⁹ [...] La hegemonía actúa "saturando" nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court*, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de "la bóveda de nuestro cerebro", sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son *vividos*. Michael Apple, *Ideología y currículo*, tr. Rafael Lassaletta, Ediciones Akal, España, 2008, pp. 15-16.

en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas.

[...] Este paso, ha implicado el desplazamiento del régimen de bienestar para imponer uno de competencia, nos permite afirmar con claridad que la gran transformación de la universidad se encuentra en la reinención de su identidad en el imaginario social y, a partir de ella, sus prácticas y modos de actuar [...] hoy se encuentra en debate si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir un estatuto menor que poseen las empresas que prestan un servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado.⁷⁰

Inclusive uno de los elementos centrales del capitalismo académico es el lugar asignado al conocimiento y en consecuencia a las relaciones sociales que se generan en torno a él, por ejemplo: como promotor del desarrollo social y de bienestar para las sociedades para lo cual se impone en la jerarquía la cuestión de producción de riqueza que estos “conocimientos” puedan generar:

El punto de partida y el puente entre las argumentaciones del neoliberalismo educativo y de la sociedad del conocimiento, sigue siendo el valor estratégico del conocimiento como generador de nuevos procesos de producción, distribución de la riqueza. Por lo tanto el conocimiento es visto como el mecanismo fundamental por medio del cual la empresa, la nación o la región adquieren capacidad de generar, procesar y aplicar eficientemente la información que se transforma en conocimiento (*knowledge*). [...] Pero no cualquier

⁷⁰ Eduardo Ibarra Colado. “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a Academic Capitalism de Slaughter y Leslie)”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol.XXXI, Núm.2, abril-junio, p.148.
En <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/E005-10204.pdf>

conocimiento es útil para estos propósitos, sino sólo aquel que constituye el valor agregado indispensable en todos los procesos de producción de bienes y servicios que pretende tener la competitividad necesaria en el mundo comercial.⁷¹

Al respecto, no cualquier conocimiento estaría siendo considerado “valioso”, y por lo tanto, tampoco todas las disciplinas, ciencias y artes producirán en consecuencia los conocimientos traducidos en “avances” e “innovación” tecnológica de la misma manera, por lo que su relación con el mercado no se da de igual forma. Así, las empresas o grandes firmas juegan un papel predominante como “benefactoras” de proyectos de investigación y de ahí la importancia de los centros especializados de investigación científica, erigiéndose como protagonistas las “ciencias naturales” o “exactas” en este terreno:

[...] Por eso se dice que en esta visión contemporánea, el “conocimiento se percibe como un activo y aparece como un insumo (competencia) y producto (innovación) en el proceso productivo. Puede ser producido, arbitrado y usado por la economía del mercado”.⁷²

Dentro del discurso neoliberal, la educación además de constituirse como una mercancía, debe de hacer frente a los cuestionamientos entorno a la eficiencia de los sistemas educativos, para ello responsabiliza a las propias instituciones de no responder oportunamente en términos de eficacia y contribuir de una manera óptima al “desarrollo nacional”, resaltando por el contrario las “fallas” del sistema educativo y acentuando las “debilidades de la enseñanza”. Para lo cual una de las vías de subordinación de las IES pasa por temas como el financiamiento y el fomento de proyectos educativos.

⁷¹ Villaseñor, Guillermo. *La función de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*, UAM-X, CESU-UNAM, Universidad Veracruzana, 2004, p. 126.

⁷² Cit. por *Ibíd.* p. 127.

Así, las universidades deben buscar, mediante la asignación de recursos extraordinarios y el autofinanciamiento, solvencia económica. Por lo tanto, desde la lógica neoliberal los espacios educativos dirigen su función hacia principios pragmáticos, esto es:

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible.

En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional.⁷³

A partir de la burocratización del trabajo académico, fundamentado en los principios éticos de la racionalidad administrativa y empresarial,⁷⁴ se ha colocado a los académicos-docentes frente a un modelo competitivo que garantiza una serie de recompensas económicas (estímulos) y prestigio que otorgan las comunidades

⁷³ Adriana Puiggrós, "Educación neoliberal y quiebre educativo", *Nueva Sociedad*, No. 146, noviembre-diciembre, 1996, pp. 90-91, pp. 225-226

⁷⁴ De esta manera, la administración, como condición esencial de la modernidad, tiene la capacidad de subsumir los problemas humanos redefiniéndolos como problemas técnicos propios de especialistas, que recurren a datos y estadísticas para valorar situaciones y comportamientos, y para actuar en consecuencia. Este manejar mediante los números tiene la ventaja de reducir toda acción humana a una hipotética acción racional, es decir, a una acción técnicamente fundada que se libera de las controversias que supera la determinación de los fines y la clarificación de los valores que los sustentan. Por ello, comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de la creación de las poblaciones, afectando sus modos de existencia (Ibarra 2001). Bajo esta orientación fundada en el individualismo, la competencia y la administración desenfrenada de la riqueza, sin reconocer los amplios costos sociales que implican en términos de justicia, equidad y participación. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

académicas y universidades en general, tanto dentro como fuera de ellas. Así la competencia es un rasgo que a la postre toma parte del *ethos* característico del lenguaje utilizado desde el capitalismo académico.

En los últimos veinte años, las acciones que competen a las IES han hecho evidente el énfasis en desarrollar y fortalecer el campo de la investigación, la cual, se erige dentro de las actividades académicas como la de mayor reconocimiento y prestigio, aun y cuando puede generar saturación respecto al resto de las actividades académicas como la docencia y la gestión.

La década de los setenta puede servirnos como referente temporal para observar el tránsito y consolidación a la “sistematización” de la educación en México que, en materia de políticas dirigidas, específicamente, a la educación superior, las áreas destinadas a la investigación y al desarrollo tecnológico fueron prioritarias desde la lógica implementada por el órgano responsable hasta la fecha en dicha materia: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Tomando en cuenta el crecimiento que habría de experimentar la matrícula de la ES.

Posteriormente, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, el Estado mexicano implementó una serie de disposiciones cuya finalidad fue introducir cambios legitimadores de una concepción (ideología) competitiva⁷⁵ de la academia y de la educación en su conjunto y al mismo tiempo propició un nuevo orden institucional en el Sistema de Educación Superior (SES), esto en el marco de la crisis económica de los años ochenta que ya había repercutido en las bajas salariales de los académicos universitarios⁷⁶ y correspondiendo a la tendencia del proyecto educativo neoliberal.

⁷⁵ [...] La nueva relación educativa es entre proveedores y usuarios del conocimiento y, por ende, el saber adquiere progresivamente la forma de una mercancía. Es producido para ser vendido y es consumido para ser valorizado. Miguel de la Torre Gamboa, *Del humanismo a la competitividad*. UNAM, Universidad Autónoma de Nuevo León, Colección Porrúa, 2004, p. 59.

⁷⁶ Si centramos nuestra atención en la política de deshomologación salarial como eje operativo, que ha permitido la reconstitución de las identidades de los académicos a través de la evaluación de los resultados de su trabajo y el aliento de su formación y actualización, es posible observar algunas consecuencias básicas. En primer lugar, en las universidades del país se empieza a delinear una

Lo anterior, es la razón de que la “ideología competitiva” hoy día goce de una hegemonía al interior de los recintos educativos en donde por más de dos décadas han germinado sus principios como lo son: la competencia y el eficientismo cuantitativo. A la postre, éstos se traducen en una cualificación de sujetos para quienes no representa una situación problemática la concepción y el empleo del lenguaje del mercado, esto es, que el sujeto está inmerso en el escenario de la construcción y demostración de sus “productos” y “subproductos” de investigación.

Así, resulta cotidiano que los docentes-tutores se refieran a los resultados (que de igual forma alude a una práctica eficientista) de los trabajos recepcionales como “productos” de la investigación.

Al periodo de la instrumentalización en la década de los noventa correspondió la gestación del Programa para la Modernización Educativa, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y la implementación de estímulos económicos. Esto prefiguró un nuevo escenario para la vigilancia y el ordenamiento del trabajo de los académicos en general, ya fueran en su atributo de investigadores, gestores, o del resto de la comunidad (como los estudiantes y trabajadores de las instituciones de educación superior).

El escenario pensado a principios de los años noventa, encontró en la *acumulación* el signo cuantitativo, la base sobre la que se erigió el trabajo de los académicos. Anterior a la propuesta del Programa para la Modernización Educativa, las características del trabajo académico descansaban sobre la *promoción* como la ruta de ascenso y prestigio, así como al incremento salarial; también se buscaba la originalidad en el conocimiento y desarrollo en los procesos

mayor diferenciación del trabajo académico y una definición más precisa del perfil de cada institución [...] la aplicación de los programas de deshomologación salarial ha modificado profundamente la composición de los ingresos del personal académico, hecho de suma importancia, ya que se ha desplazado el peso del salario tabular base hacia otro tipo de ingresos a concurso que se encuentra al margen de toda negociación bilateral. Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Dirección General de Estudios de Posgrado/FCPyS/UAM-I/ANUIES, México, 2001, p. 400.

tecnológicos de las ciencias y un proceso de evaluación del trabajo académico emitido por pares. Hoy día, estas características permanecen matizadas y por encima de ellas impera la lógica del modelo de estímulos, cuyo origen se remonta al Pago al Mérito⁷⁷ (*Merit Pay*):

La aplicación de estos mecanismos al desempeño de la fuerza de trabajo en el campo educativo para los docentes, supone que redundarán en una mayor calidad de los servicios. Milton y Rose Friedman consideran necesario aplicar las leyes de mercado a la labor que realizan los profesores y proponen la introducción de un sistema de remuneración basado en la valoración del esfuerzo individual, dejando que los principios de la libre competencia logren sus propósitos, y desplazando así a las organizaciones gremiales de los profesores de las decisiones fundamentales en materia de políticas de contratación y de permanencia del personal docente.⁷⁸

De igual forma, en el “discurso” del estímulo se generó un principio ético⁷⁹ importante para reforzar la ideología del capitalismo académico: la competencia,

⁷⁷ Entre los postulados esenciales de esta forma de ajustarse al mercado de trabajo se destaca que la similitud de circunstancias en las que se encuentran los individuos que ofrecen su fuerza de trabajo al mercado a cambio de determinado salario, implica pocas posibilidades de inyectar dinamismo al proceso de producción. En efecto, se dice, si todos los trabajadores obtienen salarios estables y equivalentes a los de sus compañeros independientemente de su preparación, reconocimiento a los distintos desempeños de los sujetos. En cambio, si este reconocimiento se ofrece por medio de salarios diferenciales (“estímulos”), los trabajadores tratarán siempre de desarrollar mayores esfuerzos para conseguir el ingreso más alto, lo cual redundará en que los trabajadores aumenten su desempeño encaminado hacia el incremento de la productividad de las empresas, en la medida en que existan expectativas de incrementar sus ingresos. Guillermo Villaseñor. *La función de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*, UAM-X, CESU-UNAM, Universidad Veracruzana, 2004, p.120.

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ [...] para justificar las condiciones de este proyecto exige a los países del mundo actual, se alude a la necesidad de compartir esquemas de valores que coadyuven a tales propósitos. Para lograrlo se requiere, entre otras cosas, de una nueva proyección de valores que unifiquen esta perspectiva. Por eso hay que despertar en los individuos el aprecio por la competitividad, el amor a la productividad, y valores que faciliten la integración ordenada, pero individual, a una convivencia armónica en la sociedad y en las organizaciones donde habrán de ubicarse las personas. El desplazamiento de valores tradicionales por otros de naturaleza predominantemente utilitarista se proyecta como una tendencia ineludible, a escala mundial, puesto que la sociedad asume

que descansó en el ejercicio de jerga psicológica a la cual el conductismo y la psicología industrial de principios del siglo XX legitimaron y cuya fuerza radicó en la individualización de los problemas sociales. En el tránsito de los lenguajes psicológicos al campo de la educación y viceversa, se fortaleció y reprodujo, mecánicamente este valor neoliberal; conformó una amalgama a la cual debemos de adherir dos vertientes que hasta hoy bien pueden considerarse dominantes: el constructivismo y su variante en el constructivismo social:

Con la concepción que tiene el neoliberalismo de la sociedad, la cual es definida como un enorme agregado de individuos cuyo bienestar familiar e individual dependerá, directa y principalmente, de su integración exitosa a un aparato productivo moderno y globalmente competitivo. [...] Para el pensamiento neoliberal, el individuo es el único que puede conocer perfectamente las circunstancias particulares que le permiten moldear su propia conducta, aparte de ser el más capaz para tomar decisiones económicas sin considerar ninguna autoridad pública, por tanto es innecesaria la intervención del Estado.⁸⁰

Así el concepto de «competencia», adquiere una acepción de *valor ético*, el cual, se reproduce mediante el lenguaje, naturalizándose en las prácticas cotidianas de los sujetos al interior y fuera de las instituciones educativas, para quienes buscan y opinan en función de la calidad y la competencia de las escuelas. Lo que ha llevado a la conformación de una cultura competitiva marcada por el individuo y no por el colectivo:

La doctrina neoliberal sostiene que sólo mediante el *método de la competencia* se genera el espíritu empresarial, el cual produce una nueva mentalidad, obligando a los individuos a trabajar más, a

paulatinamente las reglas del proyecto neoliberal, lo cual provoca grandes repercusiones en el quehacer educativo. *Ibíd*, p. 121.

⁸⁰ *Ibíd*. p. 114.

cambiar sus costumbres y a aportar a su obra mayor cuidado, mayor asiduidad y mayor regularidad. Esto los obliga a desplazar la importancia del sentido de cooperación y colaboración en el proceso de construcción solidaria, y a darle prioridad a los mecanismos individuales de mejoramiento personal. En este orden de ideas, la competencia reemplaza toda forma de convivencia social por una racionalidad exclusivamente determinada por lo económico.⁸¹

En el caso de la UNAM, aunque no se integró a esquemas como: el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) sí participó de las políticas de evaluación, generando sus propios dispositivos como ha venido siendo el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PRIDE), éste cumple la función de genérico para la institución universitaria buscando como finalidad, por medio de la evaluación de las instituciones y las partes que la comprenden, el “mejoramiento” y “calidad” de las mismas.

Antes de plantear el contexto de la heterogenización de las práctica de las instituciones universitarias, a través de los instrumentos de evaluación y destacando el caso de la Universidad Nacional, es importante mencionar los primeros programas que hicieron su aparición en México: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA), la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA) y el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). La finalidad de estos programas vendría dada a través de la vinculación entre recursos económicos y el logro de los objetivos institucionales. Aquí, la relación entre Universidad y Estado se ha venido dando mediante el procedimiento de evaluación al desempeño de las instituciones (pero específicamente en el área del trabajo académico de los profesores) y el financiamiento que desde el Estado está destinado para este rubro.

⁸¹ *Ibíd.* p. 121.

El cambio en la dirección que adquirió al interior de la administración universitaria en el contexto del recorte de recursos económicos, la expansión de la matrícula, la crisis de legitimidad que en general alcanzó a las instituciones de educación pública y de la amenaza que representó políticamente la institución, abonó para que los procesos de reestructuración de la Universidad se plantearan a la luz del proyecto de lo “académico”. Con ello, se implementaron instrumentos que desde la lógica de las políticas de evaluación enfatizaron los estímulos económicos hacia la carrera docente y la investigación, esto permitió que se legitimara desde el discurso y la práctica la figura del docente-investigador. Así mismo, se establecieron los lineamientos para la promoción y el ingreso del personal académico, lo que representó la posibilidad de hablar de un “*mercado académico*.”⁸²

El eje de la reforma lo daba el carácter que por definición y práctica se concentraba en la profesionalización del académico. El nuevo orden se puede caracterizar en la diferenciación, las jerarquías formalizadas y la coordinación burocrática. En este sentido, el modelo de la modernización se convirtió en un movimiento de ajuste y transición hacia un nuevo paradigma ético del quehacer académico, de las relaciones entre las universidades y el Estado que aún posee un perfil fragmentario, caracterizado por múltiples ambigüedades y paradojas.

⁸² [...] utilizaremos la idea de Brunner y Flisflish de que los mercados académicos son estructuras institucionales que constituyen el conjunto de posiciones formalmente definidas que generalmente (aunque no siempre) son específicas y permanentes. En el interior de estas estructuras de puestos se configuran diversas carreras ocupacionales, es decir circuitos de acceso, promoción y movilidad [...] tienen los siguientes rasgos económicos: las posiciones pueden ser escasas en relación con el total de profesionales (el conjunto de individuos dotados de certificados educacionales superiores que los hacen potenciales ocupantes de los puestos), en cuyo caso la oferta supera la demanda; está establecida una jerarquía de posiciones (que en el caso de un profesión consolidada estaría controlada por ella misma) la cual asigna prestigios diferenciales a los diversos puestos; su tercer rasgo de mercado en el sentido económico es la ocupación de vacantes puede ser competitiva, aunque el tipo de competencia y los mecanismos de asignación de vacantes no responda a los mecanismos típicos de oferta y demanda sino al mercado de prestigios académicos. Rollin Kent Serna, *La modernización conservadora en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 134.

Es importante mencionar que las dinámicas de un modelo educativo de mercado y características mencionadas en los párrafos anteriores, también alcanzó a los procesos formativos, y por ende a los sujetos quienes reciben esa instrucción dentro de las universidades. En nuestro caso, los estudiantes del posgrado, en tanto que, sus prácticas de investigación se encuentran circunscritas a esa misma dinámica y sometidas a los mismos requerimientos, esto los hace portadores de una ideología de la competencia, generando un tipo de reproducción cultural, la cual se discutirá en el segundo capítulo de este trabajo.

Así, el estudiante debe emular prácticas como la “productividad”, la “competencia” y el intercambio “académico”, adecuadas a los tiempos institucionales en aras de una eficacia del propio posgrado como lo refleja el indicador de la eficiencia terminal, uno de los ejes fundamentales de la evaluación de la ES, sometiendo en ocasiones sus objetos de estudio a un tratamiento improvisado de los mismos.

La evaluación se erigió como el eje de la política con miras a lograr una mejora en las instituciones desde distintos grupos y sujetos, como lo son: las autoridades del Estado, los organismos internacionales y los grupos de académicos al interior de las instituciones que delinear sus prácticas a partir de una serie de indicadores, descansando en la idealización de un modelo de universidad y dinámica académica. A partir de ello, podemos establecer un escenario repleto de contradicciones en el que la adopción de un modelo propuesto desde contextos de desigualdad económica y social distintos del original, es decir, particularidades de las universidades en América Latina, resultan en prácticas que van de la superficialidad a la simulación en la experiencia académica y escolar de los sujetos, ubicando no sólo a los docentes, sino, también a los estudiantes. Éstos serían los continuadores de reproducir las culturas académicas signadas por la ideología neo conservadora. Este modelo norteamericano, entre tanto, se presentó como el ideal:

[...] de investigación y altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de la riqueza, autoridad académica, recursos académicos y materiales y estatus social, en las universidades líderes. Un modelo muy diferente al que se desarrolló en la mayoría de las naciones, específicamente en aquellas que reivindicaron la contribución de la Universidad a la democracia y la construcción nacional, y coloca a la Universidad de investigación en el centro de la cultura y la política nacional [...] Este modelo universitario se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal dominante de la mayoría de las naciones [...] El modelo se ha traducido en recetas simplistas que se reproducen sin crítica ni reflexión en muchos países⁸³.

De esta manera, fue notoria la franca tendencia a la mercantilización de la Educación Superior que con la entrada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN),⁸⁴ se promovió la movilidad estudiantil y académica, la circulación sin restricciones para el financiamiento de investigaciones, así como el empalme de lo que se puede denominar como servicios educacionales, auspiciado en el discurso hueco del trabajo colaborativo y la calidad. El proyecto se erigía bajo el supuesto de conformar un mercado único y en generar un sólo modelo de Educación Superior para América del Norte.⁸⁵

⁸³ Imanol Ordorika, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, CESU, UNAM, p. 36.

⁸⁴ Hace diecisiete años (1992) se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA, por sus siglas en inglés) entre Canadá, Estados Unidos y México. Con este y otros acuerdos (ALCA) fue posible conocer exactamente qué significaba el libre comercio para la educación de los países latinoamericanos. Como el hecho de que la educación –y la superior en particular- se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica. Apareció también la tendencia que las decisiones sobre educación superior se tomaran en espacios con una participación muy restringida, con fuerte orientación comercial y abiertamente pro-empresarial. Hugo Aboites, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto Tuning de competencias”, en *Gaceta Dossier El Ahuehuete*, Vol.1 No.2, 7 de Abril 2010. p. 1.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 2.

La situación del campo de las ciencias sociales y las humanidades guardan particularidades que no les hacen coincidir en lo superficial con el discurso y práctica consolidada del capitalismo académico, en tanto que no producen en los términos de competencia y generación de “conocimiento” e “innovaciones tecnológicas” que puedan competir con las universidades de otras latitudes designadas de “primer mundo”. Primero, por su no pertenencia al grupo de las ciencias exactas, pues son éstas las que aparecen con un papel protagónico en el panorama de dicho capitalismo académico, al ser sobresalientes y emparentadas con los intereses de las empresas transnacionales mediante la generación de patentes, avances tecnológicos, etcétera y, por ende, su relación con el empresariado⁸⁶ es periférica en lo explícito. Segundo, porque la generación de conocimiento que “producen” a partir del discurso de la educación neoliberal no resulta útil para generar ganancias económicas.

Eduardo Ibarra y Hugo Aboites tienen varios artículos de investigación, en los que han definido el papel que ocupan las universidades mexicanas en esto que hemos ubicado como el contexto del capitalismo académico, colocando al SES fuera de la élite generadora de estos recursos que son los que interesan al mercado como son las “patentes” o el financiamiento de los centros de investigación por desarrollar proyectos de investigación en el campo de la informática, medicina, ingeniería genética y bioquímica. Por el contrario, siguiendo a Ibarra Colado las universidades mexicanas se encuentran dentro de la división internacional del trabajo universitario bajo el rubro de la servidumbre académica, está es:

[...] En la medida en que las instituciones de educación superior se limiten a atender las necesidades de empresas y mercados en el

⁸⁶ La privatización es un proceso en que se advierten las tendencias globales o mundiales de un capitalismo corporativo cuyos márgenes de libertad son mayores que en cualquier etapa anterior, dado el *alto nivel de organización empresarial del conocimiento que se propone alcanzar objetivos*, [...] La privatización del sector público y el incremento del sector privado contribuyen a mejorar el poder y los negocios de los grandes complejos empresariales y de sus asociados. Organizan un innegable *empresariado global* que domina estados, mercados y subsistemas de mediación y represión. Pablo González Casanova. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001, p.17.

ámbito global. La renta de los medios de producción del conocimiento sería pagada así, mediante una parte sustancial de los bienes generados.

Este régimen de servidumbre académica y sus graves consecuencias se explican, [...] por la usencia de un proyecto de nación independiente que no se empeña en modificar, con políticas agresivas de gasto en educación y ciencia, el lugar que tiene México en la división internacional del trabajo como país maquilador fordista, y en los mercados de conocimiento como proveedor marginal y consumidor cautivo.⁸⁷

Sin embargo, aun formando parte del tercer nivel del edificio que Ibarra Colado utiliza como metáfora para ejemplificar el lugar ocupado por los SES del mundo, dentro del contexto del capitalismo académico, en donde coloca a las universidades mexicanas como parte de esa servidumbre. Para nuestra exposición es fundamental recuperar la relación implícita que consideramos existe en los principios del capitalismo académico, reflejado en la ideología dominante de la “producción de conocimiento útil”, la competencia de los sujetos, la eficiencia y la eficacia, el lenguaje de la evaluación de las prácticas concretas, así como, de la gestión de “calidad” como parámetros que define las directrices de lo que ha de considerarse por investigación, y lo que, por lo menos, en el *deber ser* la educación superior con sus institutos de investigación y sus programas de posgrado vistos como espacios semilla debe aprender a emular y a reproducir en sentido aspiracional.

⁸⁷ Eduardo Ibarra Colado, “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a Academic Capitalism de Slaughter y Leslie)”, en Revista de la Educación Superior, Vol.XXXI, Núm.2, abril-junio, p.11.
En <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/E005-10204.pdf>

Por lo tanto, el posgrado en humanidades y ciencias sociales en donde ubicamos a la Pedagogía, no empata con una práctica consolidada del capitalismo académico, es más, aun no formando parte de él, al no generar una utilidad desde los parámetros de eficiencia y eficacia con los que se manejan los mercados globales, a los cuales, responde dicha forma de producción y venta del conocimiento; sin embargo, sí cumple una función de corte ideológica al integrar en su práctica concreta mediante el manejo de los lenguajes, en sus formas de concebir el trabajo (ellos le nombran desempeño) académico, una reproducción cultural de los paradigmas para desarrollar la práctica de la investigación desde el momento que se legitiman formas desde las cuales se ha de entender lo que es investigar y cuáles son las herramientas teóricas conceptuales con las que se validan la supuesta construcción de conocimiento.

1.3 Políticas dirigidas al desarrollo científico y tecnológico en México y su vínculo con el impulso para la formación de investigadores

Nuestro apartado atiende a la exposición de algunos planteamientos generales diseminados en los discursos de las políticas dirigidas al desarrollo tecnológico y científico, concretamente al campo de la investigación, con miras a que se convierta en una práctica consolidada. Los planteamientos se manifiestan afanosamente por el supuesto “cumplimiento” de las demandas del “mundo globalizado”, así como, lo referente a la atención y solución de problemas sociales; conjuntamente a la propuesta que enaltece la correspondencia entre el desarrollo económico y el científico. Para ello, esbozamos algunas ideas respecto al “desarrollo” de las políticas gubernamentales respecto al rubro de la ciencia y la tecnología en México y su vínculo con la formación de investigadores, donde el Posgrado tiene una función promotora de esta actividad.

El impulso dado a partir de los años setenta por parte del Estado y el gobierno mexicano en materia de ciencia y tecnología⁸⁸ responde a un ordenamiento del contexto internacional, al cual, México se adecuó mediante la propuesta denominada “desarrollo compartido”, cuyo objetivo era mitigar las desigualdades sociales, así como introducir los parámetros de eficiencia de un modelo económico desgastado, resultado del periodo posbélico en donde se gestaron las políticas desarrollistas para América Latina, como lo fueron la *Alianza para el Progreso*.⁸⁹

⁸⁸ [...] El Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología de 1976 se había ocupado de resaltar la importancia de vincular la ciencia y la tecnología con el desarrollo nacional, a pesar de que en esa fecha no existía la idea de una planeación global ni el propósito de articularla como parte del conjunto de áreas administrativas. Alejandro Canales Sánchez, *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006*. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 74.

⁸⁹ Desde el inicio de los sesenta hasta comienzo de los ochenta se produjo un cambio sustantivo en la política económica de los Estados Unidos hacia América Latina. En ese periodo se verificó una declinación definitiva de la participación económica del gobierno latinoamericano, y esa participación fue reemplazada por una creciente prescindencia en las relaciones económicas hemisféricas. En la fase actual, el gobierno de los Estados Unidos actúa entendiendo que sus relaciones con América Latina se verifican a través del nivel transnacional y de los organismos internacionales y no a través de mecanismos hemisféricos.

El objetivo de su política es que la ligazón latinoamericana con la economía norteamericana se ciña a regulaciones de carácter general, [...] y que sus vínculos se verifiquen a través del mercado y del

Respondiendo a este contexto, las presiones sobre el Estado se dirigieron respecto al logro modernizador del sector industrial mexicano en paralelo con un aumento de la productividad. Así, aparecen como protagónicos la ciencia y la tecnología concebidos como los pilares del progreso esperanzador para las sociedades en “vías de desarrollo” promovido desde mitad del siglo XX por la perspectiva economicista de la educación.

Y aunque en la práctica concreta no sucedió ni la modernización de la industria mexicana ni el aumento esperado en la productividad, surgieron órganos del Estado, como el Conacyt,⁹⁰ (ocupó el lugar de su antecesor creado en los años cincuenta, el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC)) y el Centro investigaciones de Estudios Avanzados (CINVESTAV) cuya encomienda fue la de fortalecer el aparato científico y tecnológico, además de impulsar la generación de una plantilla de investigadores y promover la formación de los mismos, empatando con demandas modernizadoras, las cuales, se adoptan a partir de las recomendaciones del gran capital por medio de sus promotores, los organismos internacionales, como promesas de “prosperidad” y “progreso” para sociedades periféricas del tercer mundo, subdesarrolladas, en vías de desarrollo o emergentes:

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el aparato gubernamental mexicano instrumentó una serie de políticas públicas

sector privado. Sergio Bitar. De la Alianza para el Progreso a la magia del mercado. Política económica de los Estados Unidos hacia América Latina, *Desarrollo Económico*, vol.24, No. 93, abril-junio, 1984, Instituto de Desarrollo Político y Social, p. 123.

⁹⁰ La exposición de motivos para la creación de Conacyt, en su parte sustantiva, argumentaba diferentes razones [...] Una de ella se refería, claramente, al papel de la ciencia y la tecnología en el progreso del país. Se indicaba que sus resultados se deberían convertir en “poderoso instrumento del desarrollo general e integrado del país”, al mismo tiempo que deberían asegurar la independencia económica de la nación y su participación a nivel regional e internacional. Aunque también prevenía que no se trataba de “adoptar mecánicamente las numerosas técnicas modernas” y la necesidad de complementarse con la “actividad general en cuanto a la aprovechamiento de recursos disponibles, al acervo de inventos e innovaciones, y a los procesos de industrialización y comercializaciones de productos” (Diario de los Debates No. 41 08/12/70). En esa época, cabría recordar, estaba vigente un renovado impulso al discurso nacionalista y la defensa en contra de los intereses extranjeros. Alejandro Canales Sánchez, La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 15.

para impulsar el desarrollo científico, entre las que sobresalen: la dotación y la creación –en la década de los sesenta– del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, destinado a la formación dentro del país de maestros con base en la investigación científica y tecnológica [...] Estas políticas de promoción gubernamental de la ciencia y la tecnología se insertaron en el modelo de desarrollo económico “hacia dentro”, seguido en México durante el periodo de crecimiento estabilizador de la época, sin políticas que ofrecieran a la incipiente planta científica los espacios idóneos para poner en práctica sus conocimientos; tal escenario se vio acompañado del desinterés por parte del sector productivo nacional para contribuir con su desarrollo.⁹¹

Rescatamos que si bien se intentó generar una base para el desarrollo del profesional científico, no existieron las condiciones materiales ni políticas para promover el mismo y, en consecuencia, se contó con una planta científica escasa (característica aplicable al rubro de innovación tecnológica). Es de considerar, que aún hoy en día estos impedimentos perduran, si no como antaño, (pues se ha generado infraestructura dentro de las universidades o centros destinados al desarrollo tecnológico y científico, para promover la formación de investigadores), resulta una inversión insuficiente:

[...] la comunidad científica en activo ha crecido muy lentamente; las plazas disponibles para que se incorporen los investigadores egresados posgrado son pocas y, en su mayoría, no resultan atractivas para quienes desean hacer carrera en la investigación dado que, salvo unas cuantas, no ofrecen un salario digno ni los ambientes adecuados de trabajo, el número de instituciones que se dedican a la investigación es reducido y el proceso de formación de investigadores

⁹¹ Patricia Montes Balderas, “La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación”, en *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coords.), Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, p. 92.

ha sido moroso y errático al favorecer más la cantidad que la calidad de los egresados del posgrado; a todo lo anterior se suman los elementos del contexto y de la coyuntura que ya señalaban Fortes y Lomnitz en 1991 – y que continúan vigentes en la actualidad- tales como: la escasa tradición científica en nuestro país; la falta de comprensión pública acerca del papel de la ciencia en el desarrollo y la carencia de estructuras administrativas que favorezcan el desempeño de la actividad científica.⁹²

Hoy día persisten rasgos estructurales (económicos y políticos) en el contexto nacional e internacional en función de la distribución social del trabajo, que obstaculiza en gran medida que se genere un impulso a las ciencias, disciplinas y al despliegue del avance tecnológico. Esto se encuentra sujeto al poder del bloque económico dominante y al establecimiento en consecuencia de relaciones asimétricas en las cuales, México junto con otros países, figuran más como consumidores e importadores de ciencia y tecnología, que como productores.

Un ejemplo en el contexto nacional es el 1% destinado al rubro de ciencia y tecnología, promesa de cada inicio de gobierno que no termina por hacerse manifiesto, por el contrario, forma parte hasta el momento de los recortes presupuestales junto con otros programas que integran los planes de acción de las “políticas públicas” del gobierno mexicano.⁹³

⁹² *Ibíd.*, p. 95.

⁹³ El recorte que se propone al sector de ciencia, tecnología e innovación (CTI) en conjunto pasará de 91 mil 650 millones de pesos aprobados en 2016, a 85 mil 833 millones para el próximo año. En particular, para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) se plantea asignar 26 mil 963 millones de pesos, esto es, 7 mil millones menos que los 34 mil 10 que se le aprobaron para este año. Esa cifra equivale en términos reales (considerando la inflación) a 23.3 por ciento menos. [...] en los primeros tres años del actual sexenio hubo un incremento importante y necesario. Y si bien, dijo, en el caso del sector de ciencia, tecnología e innovación no se iba a alcanzar uno por ciento del producto interno bruto (PIB) –como se comprometió el titular del Ejecutivo, Enrique Peña Nieto, al principio de su gobierno–, había esperanza en que se mantuvieran los presupuestos al alza. Emir Olivares Alonso, “Enojo de académicos galardonados por el recorte a ciencia y educación en el PEF”, *La Jornada*, México, 19 de septiembre de 2016. <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/19/>

La reformas políticas en materia de ciencia y tecnología guardan un estrecho vínculo respecto al impulso que recibe la formación de investigadores en tanto son las IES las responsables sobre la formación de los futuros investigadores que tienen el cometido de atender los problemas nacionales más urgentes, esto como práctica consolidada de dicha actividad, donde el Posgrado, es pues, el actor protagónico de las reformas emprendidas desde los años setentas, en tanto representa una instancia mucho más amplia ya que no sólo congrega a los recién iniciados en aprender el oficio, sino supone una estructura más sólida compuesta por los especialistas dedicados en llevar a cabo las investigaciones científicas y disciplinares.⁹⁴

Para los años ochenta se integraron instancias⁹⁵ como el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico (PRONDETYC 1984-1987) cuya función era atender y coadyuvar en la política del Estado mexicano en materia de ciencia y tecnología, en la cual, ya se puede apreciar los principios del pragmatismo que caracterizó las propuestas neoliberales del contexto más explícito de la “crisis”

⁹⁴ [...] por estudios de posgrado se pueden entender todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos; en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones.

Al formar parte de la educación superior, no puede desligarse al posgrado de las políticas generales de educación superior, aunque cabe distinguir aquellas que son propiamente políticas dirigidas al posgrado. Habría que empezar reconociendo que el posgrado es un ciclo de estudios posteriores al de la licenciatura, que se encuentra normalmente en las instituciones de educación superior (IES), y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y la problemática de las IES. Víctor Martiniano Arredondo Galván /Graciela Pérez Rivera/ Porfirio Morán Oviedo. “Política del Posgrado en México”, *Reencuentro*, mayo, número 045, UAM-Xochimilco, México, 2006, p. 3.

⁹⁵ A mitad de la década se crearon diferentes instancias y normas de fortalecimiento de la C y T: se expidió la Ley para Coordinar y promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, la Comisión para la Planeación y el Desarrollo Tecnológico y Científico y una normatividad para establecer estímulos fiscales para el fomento científico. Casas y Dettmer, “Hacia la definición de un paradigma para las políticas de ciencia y tecnología en el México del siglo XXI”, en: María Josefa Santos Coral (coord) (2003). *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*. Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM. México; y en Mónica Casalet “Políticas científicas y tecnológicas en México: evaluación e impacto”. *Documentos de Trabajo, Serie avances de investigación y aportes metodológicos-2*. FLACSO - México, Vol. 1, 71 pp. Alejandro Canales Sánchez, *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006*. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 18

durante el gobierno de Miguel de la Madrid, en donde, se antepuso el elemento tecnológico al científico, al definir éste como conocimiento aplicado: “Debe notarse que en los años ochenta todavía prevalecía la idea de la tecnología como conocimiento aplicado derivado de un conocimiento científico, y como tal posterior a la ciencia”.⁹⁶ Dentro del movimiento de expansión de la educación superior se observa la aparición de universidades tecnológicas, sobre todo de iniciativa privada en paralelo a la oferta educativa de este sector que fue rotunda en la década posterior.

Durante los ochenta el enfoque económico sobre la educación impulsó con nuevos bríos el concepto del “capital humano”, el cual (aun habiendo recibido críticas en décadas anteriores) se mantuvo y mantiene como el referente ideológico que caracteriza el lenguaje de las reformas neoliberales. No es de extrañar que, en materia de políticas científicas, y por ende de formación de investigadores, a éstos se les conciba como “capital humano”:

La evidencia empírica muestra que el impulso a la generación, absorción y consolidación de capital humano altamente calificado para llevar a cabo funciones de investigación y la construcción de infraestructura moderna dedicada a este mismo fin, son elementos determinantes para impulsar el desarrollo de un sistema nacional de CTI equilibrado y con alto potencial para construir una economía del conocimiento.

Para cumplir el propósito de generar más investigadores, se reconocen tres estrategias principales:

Formación de capital humano altamente calificado.

Absorción de investigadores en el mercado laboral.

⁹⁶ Leonel Corona Treviño (2004). *La tecnología, siglos XVI al XX*. Serie: Historia económica de México. Coord. Enrique Semo. UNAM Editorial Océano. México en Alejandro Canales Sánchez, La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 77

Fortalecimiento de las labores de investigación.

Al final, el propósito principal consiste en consolidar el acervo de capital humano de alto nivel para desarrollar funciones de investigación. Dentro de esta parte del diagnóstico se presenta el estado de este componente del sistema de ciencia y tecnología.⁹⁷

La política del gobierno mexicano, en la década de los noventa, entró a un nuevo periodo modernizador, el cual estuvo marcado por la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC). En el caso de la Educación Superior se integró bajo una lógica comercial, en tanto se consideró como un servicio, el cual creó una gama de necesidades que, como mercancías, se espera reporten ganancias a grandes empresas nacionales e internacionales; de la misma manera como se ha mencionado sobre el conocimiento, la investigación en sí misma quedó supeditada al grado de utilidad que reportan a la lógica de las prácticas capitalistas.

A partir de los años noventa, sin embargo, nos hemos adentrado en una fase incierta en la que distintos autores destacan como signo más distintivo el cambio en el modo de producción científica (Gibbons, 1994), el abandono del modelo lineal más simple de desarrollo científico y cambio tecnológico y su reemplazo por otro. El primer modelo es el que siguieron los países desarrollados a partir de la segunda guerra mundial y después copiaron los países en desarrollo. El modelo lineal supone como rasgo principal que el conocimiento se descubre y se genera en las instituciones educativas, luego pasa a las empresas, sea por medio de publicaciones, patentes u otros medios, y al final, llega al consumidor en forma de producto o servicio. Una secuencia lineal que va de la producción del conocimiento en las universidades a su aplicación en las industrias, y en el que la

⁹⁷ Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018 *Diario oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5354626&fecha=30/07/2014

innovación y el cambio tecnológico, en la misma secuencia, dependería de investigaciones científicas previas.

Una de las consecuencias más notables de los cambios recientes y de ahí deriva, en parte, la noción de bien público, es el retiro de recursos financieros a la investigación básica o académica si no está vinculada claramente a productos y resultados.⁹⁸

Las políticas dirigidas al campo del desarrollo científico y tecnológico tendrán un énfasis comercial exacerbado respecto a la producción del conocimiento “útil” que, para el contexto de las disciplinas sociales y humanas representó un reto mayor, en tanto que, por sí mismas, no representaron ser una inversión generadora de ganancias económicas, por el contrario resultó precario, puesto que si el gasto público destinado a las áreas del conocimiento que se consideran estratégicas y redituables es escaso respecto a la inversión del 1% que se considera el mínimo indispensable para los estudios disciplinares sociales y humanos. Entendiendo que desde el paradigma tecnológico la ciencia aplicada que deviene en tecnología es evaluada a partir del potencial que como producto se prevea para su comercialización:

México tiene el compromiso impostergable de lograr mejores niveles de bienestar para todos sus ciudadanos. Para ello debe ser capaz de elevar su productividad y competitividad. Existe la convicción de que la inversión en ciencia y tecnología es una herramienta fundamental para acceder a una economía de bienestar, basada en el conocimiento. En esta economía del conocimiento, las actividades productivas se basan en la creación de bienes y servicios de alto valor agregado. Este

⁹⁸ Alejandro Canales Sánchez, *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006*. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, pp.12-13.

supuesto está detrás de la elaboración de este Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación.⁹⁹

Así, bajo los parámetros con los que opera la lógica de mercado¹⁰⁰, cuyo reduccionismo descansa en la cuantificación, la producción respecto a la investigación e impulso de la ciencia, México no figura como país “competitivo” en el contexto internacional, en tanto, “no produce” bajo los parámetros de eficiencia que espera y miden los organismos nacionales e internacionales, que en el presente se encargan de hacer público los niveles de “desarrollo” de los países miembros en dicho rubro (como la OCDE, BID, BM entre otros). Es decir, la constante será un mínimo del gasto público y una mínima e incipiente inversión de la iniciativa privada que, juntos convergen como “promotores” en el desarrollo científico del país, esto, resultado de la dinámica que ejerce y reproduce el gran capital hoy día manifestado en el extractivismo¹⁰¹ de las “reformas estructurales” impulsadas por el Estado.

⁹⁹ El Banco Mundial ha diseñado cuatro pilares que permiten observar el nivel de desarrollo de una economía del conocimiento, a saber:

- Mano de obra educada y calificada: Contar con una población bien educada y calificada es esencial para la creación, adquisición, diseminación y utilización efectiva del conocimiento.
- Sistema de innovación eficaz: Fomento público y privado de la investigación y el desarrollo, que da como resultado nuevos productos o bienes, nuevos procesos y nuevo conocimiento.
- Infraestructura de información y comunicaciones adecuada: Son las capacidades instaladas que posibilitan el desarrollo de actividades innovadoras, científicas y tecnológicas.
- Régimen económico e institucional conductor del conocimiento: Se refiere a la red de instituciones reglas y procedimientos que influyen la forma en que un país adquiere, crea, disemina y usa la información. Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018 *Diario oficial de la Federación* http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5354626&fecha=30/07/2014

¹⁰⁰ Los años noventa, señalan Casas y Dettmer (2003), produjeron cambios sustantivos en las políticas de ciencia y tecnología. Los programas gubernamentales de la década se centraron en la modernización y la apertura comercial. “Se adoptaron algunas de las características del paradigma de la ciencia como solucionador de problemas, basado en el modelo lineal en el que la importancia de la demanda de las empresas para impulsar el desarrollo tecnológico es el punto fundamental de esta nueva concepción, al menos en el nivel del discurso oficial”. Lo sobresaliente es que las políticas introdujeron una orientación de mercado en las actividades científicas y tecnológicas (en la organización, en los fines y en las fuentes de la investigación), a la vez que una asociación a criterios de productividad, calidad y competitividad. Alejandro Canales Sánchez, *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006*. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 18

¹⁰¹ Se reforma la estructura de la propiedad y la distribución. Se convierte en propiedad privada cuanto es de propiedad pública, social o comunal, y con ese y otros dispositivos aumenta la parte del producto social que va a los capitalistas y los ricos, y se reduce la que va a la gente. Es una

Uno de los elementos estructurales que permiten calificar como “rezago científico y tecnológico” a regiones extensas del continente y del mundo entero, bien puede pensarse mediante el concepto de la *dependencia* (que hace varias décadas sirvió para explicar la condición de subdesarrollo económico de la región de América Latina y otras partes del mundo). Si bien, el concepto se encuentra en desuso o puede considerarse desfasado, nos es útil, en tanto que ilustra la condición de subordinación que en el caso mexicano es la de ocupar el papel de importador y consumidor respecto a los “productores” de ciencia y tecnología:

En este sentido cabe recordar que la economía mexicana descansa en empresas con componentes tecnológicos marginales que se limitan a desarrollar productos y servicios concebidos en el extranjero (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2006:32) [...] es el que tiene la comunidad científica más pequeña con respecto a su población; el que menos invierte en investigación y desarrollo y donde las innovaciones provenientes de la ciencia y la tecnología son muy bajas, incluso comparado con economías similares, por lo que de no transformarse las condiciones expuestas nuestro país se mantendrá como un importador de conocimientos, procesos y productos, al ser dependientes de los países que sí realizan investigación.¹⁰²

Es importante mencionar que un tema concebido y desarrollado como problemático es: la desvinculación entre el desarrollo científico y tecnológico respecto a su impacto sobre las realidades en las que intenta hacer su contribución,

gigantesca operación de despojo. Se la ha llamado extractivismo: el minero, el financiero, el urbano. No se ha hablado del extractivismo laboral. Se despoja a los trabajadores y a la gente en general de empleos, salarios, pensiones, prestaciones y servicios gratuitos: educación, salud, vialidad, transporte...

[...] La más perversa de las “privatizaciones” es la que traslada los costos cotidianos que asumía el gobierno. Servicios públicos que fueron producto de prolongada lucha social y gratuidad se consagró constitucionalmente serán ahora pagados por la gente. Gustavo Esteva, “La estructura de las reformas”, *La Jornada*, México, 26 de septiembre de 2016. <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/26/>

¹⁰² Patricia Montes. “La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación”, en *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coordinadores), Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, pp. 92-95.

ya sea como reflexión teórica o práctica, sumada a una lenta conformación de su comunidad científica, la cual sigue resultando escasa:

[...] se indicó el aislamiento de la actividad científica respecto del entorno, tanto en de los centros de investigación como de las firmas o despachos de consultoría, lo mismo que de los cuerpos técnicos gubernamentales o de la industria. Aunque tampoco dejó de señalar el desinterés de las pequeñas y medianas industrias por acercarse a los centros de investigación y los pagos excesivos a las grandes industrias por tecnología importada, o bien, a la excesiva dependencia tecnológica de algunos sectores productivos, y en contraste, otros que funcionaban con tecnologías caducas o de muy baja productividad, resultado en buena medida de las deficiencias de los instrumentos de política tecnológica para orientarla y fomentarla. También advirtió las dificultades derivadas del proceso de sustitución de importaciones y de la protección de empresas, sobre todo para resaltar la creciente dependencia para satisfacer los requerimientos tecnológicos de país.¹⁰³

Para el caso de las investigaciones sociales y humanas, especialmente la que compete a la investigación educativa, su relación con el impacto o “éxito” logrado deberá comprenderse siguiendo a Pablo Latapí, en tanto que ésta resulta en una actividad compleja cuyos fines y utilidad social no se presentan como evidentes, las cuales, se encuentran en función de la posición de poder que ocupe el investigador, tomando en cuenta el contexto político y social en la que se desarrolle, así como de quién utilice los resultados de la misma:

¹⁰³ Alejandro Canales Sánchez, *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006*. Tesis para obtener el título de doctor en Ciencias sociales con Mención en Sociología, FLACSO-México, México, 2007, p. 74.

La concepción de que la investigación es un “producto” con “consumidores” es importante, pero demasiado estrecha. De hecho, la investigación debe concebirse como un proceso sistemático de generación de conocimientos, que tiene muchos y complejos efectos. Que cambios produzca, depende no sólo de la elección de temas y enfoques y de los objetivos específicos de los proyectos [...], sino además de quien sea la persona que investigue, quien llegue a conocer los resultados y quién los aproveche, además de las condiciones políticas y sociales en que la investigación se lleve a cabo.¹⁰⁴

Algunos textos dedicados al desarrollo del Posgrado en México son: Ricardo Sánchez Puentes, *Modalidades institucionales de la práctica de la investigación científica en la UNAM*; Pablo Latapí Sarre, *Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa*; Rollin Kent y Álvarez Mendiola et. al. (coords.), *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*; Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga, *El posgrado en educación en México*. Todos ellos destacan el vínculo respecto al campo de la investigación como una de las actividades fundamentales para el desarrollo del país, así como la formación de investigadores como el pilar que contribuya a realizar las promesas del desarrollo científico y tecnológico:

Un núcleo básico de la discusión actual sobre el papel de las instituciones educativas se refiere a la manera en que éstas posibilitan una formación para la investigación. Aprender a investigar se constituye tanto en una oferta educativa como en una esperanza de que esta formación propicie una mayor capacidad de trabajo y

¹⁰⁴ Pablo Latapí Sarré, “Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm 2, 1978.

creatividad. A la vez se pretende que sea un factor que contribuya al desarrollo nacional.¹⁰⁵

Dentro del contexto económico y social del modelo economicista de la educación en América Latina de los años setenta, de su prolongación y endurecimiento hasta el presente, ahora como propuesta empresarial de la educación, es importante resaltar que en México las reformas educativas con miras a constituir una base para el desarrollo científico y tecnológico trata de responder con la formación y promoción de una base de científicos (investigadores) que se ajusten al paradigma dominante, no sólo para coincidir con demandas externas de los organismos internacionales (OI) sino para concordar también en la concepción, realización y evaluación de lo que conlleva el desarrollo de la investigación.

Se establece una relación de subordinación al paradigma científicista que para el caso de la investigación pedagógica y educativa se refleja en la formación de los investigadores¹⁰⁶ sin reparar en las particularidades de las disciplinas sociales y humanas, las cuales presentan características que le dan un signo distintivo y que reflejan formas particulares de hacer investigación:

De acuerdo con Arredondo (2003), la forma de enseñar a investigar y de hacer investigación dentro de la UNAM plantea de manera

¹⁰⁵ También se postula que el desarrollo de los países avanzados se encuentra ligado a la generación de ciencia y tecnología, por lo que se considera que la formación, sobre todo en el ámbito universitario, se oriente hacia la investigación. Con lo que se busca que estemos en un camino similar al que se observa en aquellas naciones. Así, la llamada formación para la investigación tiene un sentido académico y una dimensión política-económica. Ángel Díaz-Barriga, Ángel. "Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión", en *El concepto de formación en la educación universitaria*, Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), Cuadernos del CESU 31, UNAM, México, 1993, p. 41

¹⁰⁶ A fines del siglo XX, el Conacyt reforzó sus mecanismos de evaluación y acreditación selectiva de los posgrados basados en el modelo de "ciencia pura" como eje rector, con posteridad incorporó programas de fortalecimiento de posgrados "emergentes" o "débiles", entre los que se reconocieron aquéllos enfocados al perfeccionamiento profesional, y continuo impulsando que las universidades adoptaran una visión empresarial al canalizar fondos principalmente para la investigación aplicada. Patricia Montes. "La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación", en *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coordinadores), Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, pp. 92-95.

diferente, según se trate de programas de ciencias experimentales o de ciencias sociales y humanidades. Los primeros enseñan a investigar para la variable tras variables, por lo que la forma de aprender y de hacer investigación es participando en proyectos colectivos definidos por el grupo académico al que se incorpora el estudiante, con la guía permanente de un tutor y un comité tutorial que evalúa el proyecto de investigación y lo retroalimenta.¹⁰⁷

Finalmente ubicamos la entrada de una “estrategia” que va a coadyuvar en el proceso formativo de los futuros investigadores cuyo ejercicio pedagógico también va a descansar en una propuesta tecnocrática que concibe la formación como instrucción y capacitación del sujeto. La tutoría y la investigación como actividades burocratizadas y una perspectiva mecanicista de la naturaleza de estas prácticas donde la evaluación de las instancias como los posgrados y los proyectos de investigación son sometidos a la cuantificación, rasgo predominante del enfoque psicológico y científico de la educación.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 111.

CAPÍTULO DOS

LA RACIONALIDAD *TECNOCRÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN* PEDAGÓGICA MEDIANTE LA TUTORÍA EN EL POSGRADO DE LA UNAM EN EL CONTEXTO PROFESIONALIZANTE DEL MODELO EDUCATIVO DE MERCADO

El apartado busca exponer las características que dotan de contenido a lo que denominamos “pedagogías tecnocráticas” a partir de la categoría de la racionalidad instrumental y de cómo producen y reproducen una ideología conservadora en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación del campo disciplinar de la Pedagogía, mediante la construcción de objetos de estudio, los cuales quedan plasmados en los trabajos de titulación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Ubicamos el contexto específico de nuestro objeto de estudio en la tutoría que se desarrolla al interior del Posgrado de la UNAM y en la figura del docente-tutor que, junto al tutorado, se muestran como los portadores de la ideología tecnocrática-conservadora, la cual se expresa como propuesta dominante para desarrollar investigación al interior del Posgrado. Para ello, nos hemos servido de los trabajos de tesis del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, en específico, nos hemos concentrado en los apartados del contenido teórico y metodológico con las que se han venido elaborando para la obtención del grado, a la par de su experiencia formativa dentro de la disciplina pedagógica.

Recuperamos elementos del análisis de la ideología y el discurso propuesto por J. B. Thompson,¹⁰⁸ para quien es fundamental visibilizar en las expresiones que

¹⁰⁸ [...] las ideas circulan en el mundo social como declaraciones, como expresiones, como palabras que son pronunciadas o escritas. De aquí que estudiar la ideología sea, en cierta parte y en cierto modo, estudiar el lenguaje en el mundo social. Es estudiar los modos en que los múltiples usos del lenguaje se cruzan con el poder, alimentándolo, sosteniéndolo, representándolo. Es estudiar los modos en que ciertas relaciones de poder son mantenidas y reproducidas por la infinita colección de expresiones que movilizan el significado en el mundo social. J. B Thompson, *Lenguaje e ideología*, Discurso No.12, enero-abril, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, UNAM, 1992, p. 13.

construyen los discursos (textuales y prácticos) la prolongación asimétrica de poder, es decir, se sostienen relaciones de dominación social, económica, género, raza, etc...

Otro objetivo del apartado es la construcción de una crítica a los elementos integrantes de lo que hemos denominado como “lectura pedagógica”, es decir, destacar las características de la propuesta didáctica tecnocrática y los contenidos hacia los cuales apunta, con la intención de responder: ¿qué se enseña-aprende? Las finalidades y propósitos que corresponden a los elementos éticos y políticos de tales enseñanzas y aprendizajes recuperados en el ¿por qué y para qué de dicha enseñanza-aprendizaje de esos contenidos? Finalmente, destacar la propuesta formativa que se hace del sujeto.

Para ello retomamos el contexto de la ideología competitiva alentada desde el modelo educativo de mercado, el cual exacerba una idea de instrucción por encima de una vertiente educadora de los sujetos y en la cual se pondera un *ethos* de competencia individualista, en donde los sujetos acuden en una relación de consumidores de un bien o un servicio en detrimento de un derecho del ser humano.

El análisis en la conformación del currículum formal y la práctica oculta,¹⁰⁹ que se desprende de la propuesta “formativa del posgrado”, nos permite apreciar una parte fundamental de nuestra tesis de trabajo: en tanto se genera y continúa un proceso de producción y reproducción social y cultural respecto a los contenidos y acercamientos teóricos y metodológicos desde las finalidades que la crítica¹¹⁰ ha

http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/u8/02_thompson.pdf

¹⁰⁹ El currículum oculto en las escuelas se refiere a aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases. Enfatizando en la conformidad con las reglas, en la pasividad y la obediencia, comprende una de las principales fuerzas de socialización usadas para producir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 250.

¹¹⁰ Las premisas principales de la ideología instrumental son extraídas de la lógica y del método de indagación asociados con las ciencias naturales, especialmente los principios de predicción, eficiencia y control derivados de las ciencias naturales del siglo XVIII [...] en esta perspectiva la teoría

hecho del hipotético-deductivo una formación de sujetos descontextualizados y faltos de crítica expresados en lenguajes y prácticas de la ideología conservadora característica de la actual etapa capitalista globalizada de nuestro presente.

Para complementar el vínculo tutoría e investigación nos hemos servido de los trabajos de tesis elaboradas por los estudiantes del propio Posgrado en Pedagogía de la UNAM que abordan estos temas y los cuales nos han parecido importantes en tanto ilustran los supuestos de nuestra indagatoria; además de constituirse como la práctica concreta en la cual se expresa el acompañamiento o dirección del tutor docente y el conocimiento que éste “propone” como legítimo para desarrollarse en el ejercicio de la construcción de los trabajos de titulación.

es reducida a la noción lineal de causalidad cuyo poder reside en el uso de técnicas empíricas rigurosas, [...] el conocimiento en esta perspectiva es visto como objetivo fuera de la existencia del conocedor y sujeto de las demandas de la formulación exacta y precisa. Claramente separado de los valores del mundo, el conocimiento encuentra su distinción más importante dentro de la categoría de “hecho”. *Ibid.*, pp. 263-264.

2.1 Elementos de la Pedagogía Tecnocrática en el currículum del Posgrado en Pedagogía de la UNAM

El campo del currículum es un área de estudio que puede ser abordada desde diferentes planos epistemológicos. Dentro de estos se encuentra el modelo tecnocrático, el cual centra su atención conforme a criterios de planeación, eficiencia y pondera la perspectiva técnica en el campo de los problemas educativos; todo ello bajo el principio de la habilitación y despolitización de los sujetos, pues:

La aplicación de una racionalidad eficientista en el medio escolar obligó a fijar normas organizativas equivalentes a las normas que funcionaban en las empresas, es decir, “normas de productividad”. Para realizar una eficaz labor, de control y contabilidad de la “productividad académica” se requería inventar unidades “académicas” standards, equivalentes entre sí en tiempo, cantidad y grado. Así nacieron los famosos *credits*. [...] A la invención del crédito se asocia la noción de currículum que tiene el significado de la “oferta” de unidades que hace la escuela.¹¹¹

Este modelo hegemónico ha conformado la base normativa para la elaboración de Planes y Programas de Estudio que, en nuestro caso, es la Universidad Nacional Autónoma de México, en específico el caso del Posgrado en Pedagogía.

El fundamento teórico del cual se sirve el modelo pragmático y que situamos con una tendencia dominante en el campo del currículum, es el trabajo de autores como: Bobbit, Chartets, Ralph Tyler, Hilda Taba, Gagné, Bloom, Popham y Skinner, principalmente.

La parte que regula el desarrollo curricular está considerada desde un entramado institucional, el cual, para la pedagogía crítica —fundamento de este trabajo— supone la institución escolar, sin distinción del nivel educativo que se trate, como un espacio politizado en donde se encarna una lucha ideológica entre grupos

¹¹¹ Gilberto Guevara Niebla, *El saber y el poder*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983, pp. 219-220.

que antagonizan al interior de la misma y pugnan por un proyecto económico y político determinado.

Como institución, la Universidad se rige bajo ciertos estatutos que norman mediante su legislación, a partir de los cuales determinan la elaboración de planes y programas de estudio para cada uno de los programas que constituyen su “oferta educativa;” pero también incide, en ocasiones directa e indirectamente, en las prácticas de los académicos y los procesos administrativos que componen sus prácticas.

En primera instancia, en el desarrollo del Posgrado de la UNAM, es importante enfatizar la subordinación en el nivel del lenguaje institucional, la adopción de un modelo tendencialmente a volverse dominante en el campo del currículum y en la elaboración de planes y programas de estudio adoptado en toda América Latina, el cual obedece a lo que se le ha denominado como pedagogía del control:

Al respecto, los rasgos dominantes de este modelo se asientan en una lógica del pragmatismo que abreva de la propuesta conductista. Así, frente a una pedagogía centrada en la intelectualidad del maestro, se fue gestando una concepción educativa de corte burocrático-administrativo, centrada en la supervisión y en el control de lo que realizan maestros y alumnos.¹¹²

Para la vertiente del constructivismo social la figura del docente “mediador” y “facilitador” ha pasado a ser la de un “administrador de la educación”, que incide con su “intervención” en los espacios educativos:

El sentido último del modelo tecnocrático es el de condensar la vida académica de las universidades a fin de hacerlas más eficientes pero sin cuestionar la función social que éstas se hallan cumpliendo. El

¹¹² Véase, Díaz Barriga, “La conformación de planes y programas de estudio en la Pedagogía del siglo XX”, en: *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, México, Ed. Pomares, 2005, p. 30.

modelo aspira a despolitizar a la institución. El modelo es cerrado y en él lo académico excluye a lo político, cuando lo que se requiere en realidad, es lo contrario, es decir, elevar los niveles de conciencia y de conocimiento sobre los problemas sociales y políticos que bloquean el desarrollo nacional.¹¹³

El desarrollo y consolidación del Posgrado en Pedagogía refiere escenarios que históricamente lo han constituido y que, en lo esencial forma parte de un propósito educativo que durante el siglo XX fue tomando una identidad en consonancia a un proyecto de nación, el cual se sumó a un proceso de industrialización en el campo de la producción como proyecto económico y abanderado por la idea de modernización, no sólo de México, sino en consonancia con toda América Latina:

Roberto Follari señala al respecto:

Sabido es que el proceso de desarrollo del capitalismo avanzado exige para su funcionamiento la progresiva racionalización formal de todas las actividades del aparato productivo y reproductivo, incluyendo el educativo. Tal racionalización cumple varios fines convergentes: a) control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema; b) constitución de una conciencia “positiva” y productivista que evite el surgimiento de posiciones críticas; c) orientación de todas las actividades de formación de sujetos hacia las necesidades del aparato productivo. [...] Es dentro de estas determinaciones que se puede entender la formalización sobre el desarrollo curricular surgida en los países centrales en la década de los 60, y “recibida” en los nuestros desde comienzos en los 70.¹¹⁴

¹¹³ Gilberto Guevara Niebla, *El saber y el poder*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983, p. 222.

¹¹⁴ Cit. por Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar “Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México” en *Panorama del currículum universitario 1970-1990: México y Argentina*, Alicia de Alba et.al, Cuadernos del CESU 33, UNAM, México, 1995, p. 19

Trasladado esto al campo de la Educación Superior, el modelo industrializador penetró como propuesta del cientificismo y pragmatismo en el que la finalidad de la educación fue la de satisfacer las demandas del mercado de trabajo en detrimento de otras propuestas pedagógicas que se plantearon en torno al propósito de la educación, como pueden ser: la formación del ciudadano desde una perspectiva democratizadora del siglo XX, del hombre ilustrado o del sujeto transformador de la realidad (un revolucionario).

Desde la vertiente pragmática, el problema que subyace a la propuesta de la tutoría, sólo como “estrategia”, es que el proceso de enseñanza-aprendizaje se circunscribe a una habilitación acrítica de los sujetos, que repercute en la capacidad de respuesta como sujeto político, enajenado de los procesos que lo conforman y, por ende, sin la capacidad crítica para organizarse políticamente en defensa de sus propias demandas, no sólo educativas sino laborales, políticas, culturales, etc.

Así mismo, al interior de las IES, y en particular el caso que nos ocupa dentro del Posgrado, son innegables los sedimentos que han quedado del modelo tecnocrático a lo largo de la conformación del sistema de educación superior en México: los acercamientos al tema del currículum y los planes y programas de estudio, este último es una noción resultante del posicionamiento pragmático en el campo educativo. Gilberto Guevara Niebla apunta en su texto *El poder y el saber* lo siguiente:

Al modelo tecnocrático se le han hecho los siguientes señalamientos críticos:

- 1) Despolitiza, induce sometimiento y adaptación.
- 2) Despersonaliza. Aspira a eliminar todo tipo de afectividad y de intervención “humana” en el proceso de enseñanza.
- 3) Privilegiar, en la enseñanza, la forma sobre el contenido.
- 4) Elimina la libre iniciativa de maestros y estudiantes.
- 5) Funciona con una lógica que va de medios a fines. Lo importante en el modelo es la técnica o la ciencia, el hombre se somete a lo que ellas disponen. Luego, la cosa domina al sujeto.
- 6) El modelo tecnocrático, tiene a eliminar a las humanidades, en su sentido clásico, de los contenidos curriculares.
- 7) Se fragmenta el conocimiento en forma tal que un objeto se presenta desprendido de sus determinaciones sociales y políticas.

- 8) Presenta el concepto como un concepto “puro” ahistórico, como sucede en general, con el pensamiento científicista.¹¹⁵

El plan de estudios de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía de la UNAM se ha fundamentado tendencialmente en la propuesta tecnocrática de corte conductual,¹¹⁶ desarrollado a lo largo del siglo XX, pero que en la actualidad demuestra ser cauteloso y se muestra *inclusivo* de otras vertientes. Ahora bien, en lo que respecta a la conformación de un sistema educativo formal, éste no alcanzó su clímax sino hasta bien entrada la década de los setenta, sin embargo, la corriente tecnocrática adquirió a través del tiempo histórico distintas formas de nombrarla, entendiendo que el fundamento corresponde a la misma raíz, es decir, un conductismo funcionalista como lo hizo en su momento el modelo pedagógico de la escuela nueva. Así, se sigue considerando como necesidad, la adaptación a las “nuevas” propuestas científicas y tecnológicas que se centra en la jerga psicológica de los aprendizajes y en la “flexibilización” de las prácticas que se dan en los currícula vivido y oculto.

En su relación con los paradigmas constructivistas y psicopedagógicos, términos como «intervención»¹¹⁷ junto al de la «flexibilización» resultan legítimos a un discurso aparentemente neutral sobre la educación, la escuela, la pedagogía y, por ende, a la construcción del currículum en su vínculo con el mundo social. Sin

¹¹⁵ Gilberto Guevara Niebla, *El saber y el poder*, México, Universidad de Sinaloa, 1983, pp. 220-221.

¹¹⁶ La esfera de la enseñanza en el modelo tecnocrático se construye en torno a las nociones de una llamada “pedagogía científica” que se funda en los principios de la psicología de Skinner e integra lo que se ha llamado desde hace unos años la tecnología educativa. *Ibíd.*, p. 220.

¹¹⁷ Para Ander-Egg la intervención no es una técnica, ni una práctica, ni una praxis científica. Es una tecnología social. Con tal afirmación el teórico argentino entiende “el uso y la aplicación del conocimiento articulado con técnicas y prácticas que tienen por objeto la transformación de la realidad social buscando resultados específicos y metas preestablecidas”. [...] La intervención es una tecnología, y por ende, tiene un “carácter instrumental.”

En este sentido la práctica entendida por Ander-Egg es una práctica artificial que supone “la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos.” Tal artificialidad se caracteriza por ese “recorte” que se hace de la realidad, a la dinámica social cotidiana para extraer de ella sus posibilidades científicas y tecnológicas. [...] una consideración de la intervención con este fuerte acento instrumental supone la justificación de la acción tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa. Pero esta modificación se realiza no *desde* la misma práctica sino *sobre* ella. Esta es una precisión que conduce claramente a fenómenos de manipulación y reaccionarismo. Juan Sáez Carreras, “La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad”, *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, ISSN-e 1989-9742, N°. 8, España, 1993, pp. 92-93.

embargo, lo que se esfuerzan en ocultar dichos términos son sus rasgos psicologizantes que a la postre reivindicán sus características tecnocráticas. Por ejemplo, en el Plan de Estudios del Posgrado en Pedagogía se destaca:

[...] circunstancias, aunadas a las políticas de **modernización** de los espacios de formación en México, reclaman que las instituciones educativas ofrezcan programas académicos que respondan a **nuevas formulaciones conceptuales** y a las **necesidades** de un **sector educativo** que se encuentra en un proceso de profundos cambios.

En este contexto, la UNAM responde a ese conjunto de exigencias – entre otras acciones–; con un proceso de transformación en los planes de estudio del posgrado. Tal proceso busca consolidar una formación de alto nivel, **flexible** y que sea el resultado de conjuntar los esfuerzos de entidades académicas –vinculando así a los subsistemas de docencia e investigación–. En suma, este es el marco general en el que se presenta una **nueva alternativa en la formación** del posgrado en pedagogía.¹¹⁸

Dicha alternativa se ajusta a las directrices de las instancias representativas del poder político y económico. Así las IES responden a los requerimientos de instancias como el Conacyt, y de su Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) forma parte el programa del Posgrado en Pedagogía, ubicando al doctorado en el nivel "en desarrollo" y a la maestría en el nivel "consolidado". Lo que implica "se ajuste" de manera velada a su concepción de sujetos (académicos y estudiantes) como "capital humano"; a la evaluación y a la "calidad" de la docencia, la investigación y la gestión desde la lógica de los indicadores y la certificación de cada uno de los rubros que integra el trabajo académico. En la reestructuración del plan de estudios tanto de la maestría como el doctorado se lee:

¹¹⁸ Tomado del Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, p. 6.

[...] se tomaron como referentes tanto la autoevaluación institucional como la evaluación externa que se realiza ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); la información recabada aportó diversos elementos vinculados con la organización académica, las condiciones materiales de trabajo, la caracterización de la planta docente, la eficiencia terminal y las experiencias de los alumnos en su trayectoria, como de los egresados en el ámbito laboral.¹¹⁹

Así mismo, y en consonancia a la demanda del neoliberalismo en materia de Educación Superior, se legitiman las actividades que constituyen el ideal formativo de los estudiantes y son revestidas con actividades propias de la academia, éstas quedan soslayadas a la acumulación de documentos probatorios:

Específicamente en cuanto al doctorado: publicar en revistas arbitradas, realizar estancias académicas en el extranjero, agilizar los trámites de graduación, fomentar la reunión de los comités tutores con sus tutorandos, incrementar el ingreso de aspirantes de otras instituciones y fortalecer la planta académica. Por lo que a la maestría se refiere: definir perfiles de ingreso y egreso, fortalecer el sistema de tutoría y los programas de movilidad estudiantil, para que realicen estancias en el extranjero e implementar un programa de seguimiento de egresados.¹²⁰

En lo que concierne a la investigación, ésta es concebida dentro de una relación de “intervención” que requiere de un esquema para obrar de acuerdo a un grupo definido, en nuestro caso, los futuros investigadores en la disciplina pedagógica. Con el riesgo que implica la de coadyuvar a la reproducción ideológica y cultural del ideal de sujeto, de una forma dominante de estudiar la realidad y la sociedad desde *finalidades* amparadas en paradigmas cientificistas:

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 7.

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 14.

[...] La formación de investigadores y profesionales, descansa básicamente en una actividad diaria, en un *modus operandi*, una pedagogía de la práctica misma y del proceso de investigación. Se requiere de un *habitus* específico; para ello, **es menester que el estudiante tenga un proceso de socialización en el que asimile los componentes indispensables que requiere el trabajo de investigación y de intervención.**¹²¹

El plan concibe el trabajo de la investigación desde el marco de legitimidad que ha caracterizado la tradición del hipotético-deductivo, neo-positivista, analítico, científico entre otras determinaciones, como vamos a mencionar más adelante en este trabajo, la cual se caracteriza por una admiración desdoblada hacia el hecho empírico, a la vertiente que recolecta datos a partir de una perspectiva mecanicista de la realidad. Para ello instrumenta al tutor mediante su acompañamiento para que el tutorado precisamente “socialice” el *habitus* del investigador:

El tutor orienta al estudiante en la elaboración de su itinerario académico y en la estructuración de su plan de actividades semestrales. Como parte de ello está el diseño de la estrategia metodológica que instrumentará cada estudiante para **realizar el trabajo de campo y obtener evidencias empíricas que permitan fortalecer su objeto de conocimiento.** Se busca que el estudiante realice su trabajo con **rigor teórico metodológico e instrumental** y que las categorías guarden relación con los instrumentos y con el análisis e interpretación de los resultados.¹²²

Lo que respecta a los perfiles de egreso de la maestría y el doctorado respectivamente ponen el acento en la capacidad de “intervención” en las distintas labores que se imponen como ideales en el plan de estudio:

¹²¹ *Ibíd.*, p. 26.

¹²² *Ibíd.*, p. 39.

Contar con la **habilidad** para elaborar informes académicos y de **intervención**.

Diseñar propuestas de **intervención** para la solución de los variados y complejos problemas educativos y pedagógicos vigentes en el ámbito nacional e internacional. ¹²³

Cabe mencionar que hoy día las necesidades del sector educativo se han integrado en el modelo de mercado empresarial, donde priva la finalidad de la educación como aquella que coadyuve a la capacitación de “recursos humanos” para el trabajo. Pero desde una lógica de mercantilización, donde los sujetos no desarrollen la crítica que les permita ser consciente de los procesos sociales, políticos y económicos que el actual modelo capitalista impone por medio de las instituciones del Estado, inscritas en una forma de dominación donde el principio sigue siendo la explotación del hombre y el enriquecimiento a partir de la privatización de los medios de producción.

Adriana Puiggrós resume la pedagogía norteamericana y su vínculo con los proyectos educativos en América Latina donde la universidad mexicana no ha quedado exenta, la cual define en tres momentos, *Educación y progreso*, *Educación y desarrollo* y, por último, *Modelo educativo universal* en donde remarca esta relación economicista de la educación:

La segunda configuración, Educación y desarrollo se diferencia también en dos momentos; el que denomine educacionista, que se caracteriza por la proyección del concepto del progreso a los países atrasados y su transformación en desarrollo, y el momento economicista en el cual la educación es subordinada explícitamente a la economía y se le adjudica como objetivo central la formación de recursos humanos como parte de la planificación de un desarrollo dependiente, basado en la super-explotación del pueblo latinoamericano. La tercera configuración se caracteriza por las

¹²³ *Ibíd.*, p. 34.

tendencias a la concentración y centralización del planteamiento educativo, de la producción de tecnología educacional y de la emisión de educación en los más altos niveles del poder imperialista internacional.¹²⁴

La UNAM, en su conformación histórica como proyecto replanteada a principios del siglo XX, retoma de origen una estructura universitaria al estilo napoleónico cuya característica radicó en la organización entorno a las disciplinas liberales en tanto dependiente del Estado y como instancia burocrática, también se amalgamó con la tradición de la universidad alemana al proponer a la investigación como uno de sus ejes formativos, así como por construir una planta docente que vincula la investigación con la docencia. Lo que redundó en uno de los objetivos de la propuesta elaborada en el Plan de Estudios del Posgrado de Pedagogía de la UNAM.

El campo de la Pedagogía, abreva de una tradición sustentada en el proyecto del hombre ilustrado¹²⁵ bajo los principios liberales, y la finalidad que se persiguió en los estudios de posgrado (sobre todo de la maestría) fue la formación de cuadros docentes para un incipiente sistema educativo que no se consolidó sino hasta mediados del siglo XX (para el caso del doctorado su finalidad ésta más enfocada en la formación de investigadores). Se destaca, por lo tanto, el papel del profesor como apóstol de la profesión docente, esto quedaría plasmado hasta el plan de

¹²⁴ [...] En ese sentido, surgieron tres configuraciones en las cuales se estructura la teoría pedagógica norteamericanista en sucesivos momentos históricos. Las he denominado Educación y progreso, Educación y desarrollo y Modelo educativo universal atendiendo particularmente a los elementos organizadores del pensamiento pedagógico norteamericano que tienen relevancia político-pedagógica respecto a América Latina. En la primera configuración, Educación y progreso he diferenciado dos momentos: aquel en el cual el progreso es idea, meta y esperanza organizadora del consenso del pueblo norteamericano para la construcción del capitalismo, y aquel en el cual el progreso aparece como producto exportable y juega un papel justificador de las políticas expansionistas de los norteamericanos hacia el mundo y, particularmente, hacia América Latina. Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, 2ª. ed., México, Nueva Imagen, 1981.

¹²⁵ La consideración de la escuela como una institución eminentemente instrumental, con medios y fines en los que somos socializados y alentados para la consecución de ciertos intereses proyectados desde ese estamento, se comparte como algo natural tanto desde la herencia del discurso ilustrado que la apoya como desde instancias neoliberales que se sirven de tecnologías postdisciplinarias. María de la Villa Moral, *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*, *Athenea Digital*, 13, 2007, p. 86.

estudios de 1956, en donde la industrialización del país y la conformación de la urbe comenzó a tener mayor fuerza, al mismo tiempo que la gestación de la pedagogía industrial, que no se establecería en México sino hasta la década de los ochenta:

Los nuevos estudios de maestría tenían como propósito fundamental formar a los especialistas encargados del estudio y análisis de la educación, entendida ésta en sentido lato. Se pretendió que los egresados de la maestría atendieran a un ámbito de acción profesional más allá del circunscrito al de la mera formación docente, buscando un equilibrio armónico entre la formación académica y la profesional. Tal propósito estaba respaldado filosófica, teórica e históricamente, aunque en la documentación de la época se advierte un predominio teórico-psicológico que hoy puede resultar, quizá, reduccionista.¹²⁶

Respecto a su fundamentación, a partir del posicionamiento del modelo positivista y científicista que, bajo la apuesta del pragmatismo y luego del modelo tecnocrático, llevaría a la disciplina pedagógica a un rumbo signado por las demandas laborales que se expresa en un modelo educativo de mercado. En donde el conocimiento y el papel del docente entra en un actual sistema de acumulación de trabajo que legitima los programas que la institución universitaria ha diseñado para adherirse a la propuesta tecnocrática, en el entendido que en pro de las exigencias de las demandas actuales se hace imperante un “cambio” que se refleje en el currículum del Posgrado.

Esto es en la “flexibilidad” del plan de estudios para adecuarse a las necesidades de los estudiantes, aunque más que eso, es a las necesidades del empresariado que requiere de sujetos enajenados por medio de ideologías que promueven cierto tipo de “libertad” o “autonomía” en los procesos en las cuales se puede ver, por el contrario, un mayor grado de control, no sólo de los cuerpos

¹²⁶ Tomado del Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, p. 9.

dóciles, sino de las subjetividades mediante los lenguajes y el posicionamiento de una ética pragmática.

En los principios de la teoría curricular y desde el posicionamiento de la Pedagogía Crítica el currículum es concebido como una construcción histórica y social que se desarrolla en términos institucionales al interior de un espacio educativo que involucra los niveles político, económico y cultural para su estudio, pero de manera tal que hace evidentes las contradicciones entre las propuestas formativas del currículum, que entonces exprese de manera problemática los procesos que intervienen en él con relación al poder:

En aquellos países con un control centralizado sobre el currículum y una fuerte tradición de la cultura aristocrática o de elite, la forma curricular dominante y el contenido contendrán elementos de estas tradiciones *residuales* de élite. Incluso, es frecuente que coexistan a la cultura *emergente* de tendencias modernizantes y de fracciones de clase en la sociedad. Dependiendo del balance del poder cultural y económico, las tradiciones residuales proporcionarán en frecuentes ocasiones, las líneas generales de lo que se considera como conocimiento legítimo y actuarán de ese modo como patrocinadoras del estilo y del contenido de la cultura de élite y de sus poseedores.¹²⁷

La propuesta de la crítica para concebir y estudiar el currículum considera que la realidad educativa es producto de una práctica de los sujetos concretos que intervienen en ella, resguardando intereses que los coloca en oposición con otros grupos que representan otros intereses, ya estén perfilados hacia la enajenación o la emancipación de los procesos formativos.

Autores como José Contreras Domingo concibe como una propuesta para el estudio del currículum el modelo de los reconceptualistas en donde se enfatiza: “[...] la falta de perspectiva histórica que ha conformado el campo del currículum y en

¹²⁷ Michael, Apple, *Política, economía y poder en Educación*, Universitaria, México, 1990, p.164.

cuyo contexto se generan los problemas, contexto que – dicen- se acepta como natural, como si no fuera dependiente de una construcción histórica”:¹²⁸

[...] Es decir, para percibir y entender la actividad de los hombres y las mujeres de un periodo histórico específico, hay que empezar por cuestionar lo que para ellos es incuestionable. Como diría Marx, uno no acepta las ilusiones de una época, las valoraciones que hacen los propios participantes de sus actividades intelectuales y programáticas (aunque a buen seguro éstas sean importantes); lo que debe hacer el investigador es *situar* estas actividades en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social.¹²⁹

De lo anterior se desprende que la teoría curricular ha de considerar los procesos producto de la historicidad, no como resultado de una adaptación o habituación mecánica de esos mismos procesos de enseñanza y aprendizaje. El espacio escolar no queda reducido a la instrucción, sino que expresa un espacio cultural y político desde el cual se elaboran discursos y prácticas contestatarias, y esto es porque las escuelas son espacios del poder económico y cultural:

[...] necesitamos poner de manifiesto que la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo. [...] la interpolación y la tradición selectiva funcionan en el nivel del conocimiento explícito, de modo que ciertos significados y prácticas sean elegidos para enfatizarlos (usualmente por un segmento de la clase media), y otros son despreciados, excluidos, diluidos o reinterpretados.¹³⁰

La construcción de un currículum desde la pedagogía crítica busca, por un lado, reconocer en términos dialécticos las relaciones entre los intereses, el poder

¹²⁸ José Contreras Domingo. “La teoría del currículum”, en *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Akal, España, 1994, p.185.

¹²⁹ Michael, Apple, *Ideología y currículum*, tr. Rafael Lassaletta, Madrid, Akal, 2008, p. 26.

¹³⁰ *Ibíd.*, p.111.

político y el poder económico y, por el otro, el conocimiento y las prácticas escolares. Por lo tanto se descarta que el currículum sea el resultado de una práctica políticamente neutral y reducible como propone la vertiente tecnocrática: “[...] a lograr ciertas metas comportamentales. Es interesante que para Tyler la educación sea esto: ‘la modificación de conductas’, lo cual refleja ya la presencia de un pensamiento totalmente tecnocrático”.¹³¹

En oposición a las propuestas de un pragmatismo que deriva en tecnocracia, la postura crítica enfatiza que los espacios escolares son contradictorios en tanto propicios para desarrollar formas de organización política que permita a los sujetos procesos de emancipación que redunden en una praxis educativa.

Entonces, una conceptualización del currículum es la que lo concibe como: “[...] algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tiene más directamente por objeto”.¹³²

Para que el currículum coadyuve con procesos emancipadores tendrá que plantearse en términos de praxis, que desde los trabajos de Sherley Grundi queda entendida como aquella práctica sustentada por la reflexión, la cual incluye una interacción entre la acción y la reflexión, pero siempre dentro del contexto inmediato y concreto de los sujetos:

La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ello que no puede referirse de forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social, lo que lleva a contemplar el ambiente de aprendizaje como algo social, entendiendo la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones.

¹³¹ Díaz Barriga. “La conformación de planes y programas de estudio en la Pedagogía del siglo XX”, en: *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, México, Ed. Pomares, 2005, p. 24.

¹³² José Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, España, 1991, p. 9.

El mundo de la praxis es un mundo, construido no natural. El contenido del currículum es así una construcción social.¹³³

En materia curricular habrá que tener presente que la concepción epistémica de la pedagogía crítica alude a esclarecer el término “currículum”, a partir de las actividades prácticas que confluyen en él. Por ello es opuesta a la concepción instrumentalista¹³⁴ de la propuesta pragmática.

La propuesta dominante de una “pedagogía industrial”, como mencionábamos al principio del apartado, coloca el trabajo del profesorado, despojado de su carácter intelectual y por ende es concebido desde una lógica del mercado donde el docente es visto como un guía, facilitador “asesor” o “tutor”, fundamentado en términos formales en un perfil académico que se adapte a los requerimientos de la forma actual del trabajo académico, a partir de las políticas educativas dirigidas de la educación superior. Se ha ido constituyendo en torno a propuestas que descansan en un modelo de aprendizajes que se imponga sobre uno de la enseñanza, ello queda ilustrado en el siguiente párrafo recuperado del Plan de Estudios del Posgrado en Pedagogía:

La expansión requerirá de un nuevo perfil del profesor universitario que responda al paradigma emergente de la educación superior, en el que la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal, en el que se redefinan los papeles del profesor y del alumno. El paradigma del aprendizaje

¹³³ *Ibíd.*, p. 58.

¹³⁴ El saber es instrumental para este fin y nada más; debe preparar a los dirigentes del futuro orden social, garantizando una formación ideológica homogénea con relación a las tareas que deberán asumir y nada más. La racionalidad del saber, como momento unificador de la realidad, se convierte en la racionalización de lo real: la racionalidad de los procedimientos productivos y de su reproducción social, la organización del capital, la maximización de la ganancia. En última instancia, el sueño del saber es el de ser el poder delegado de la clase burguesa para crear y dirigir la formación de una nueva y gran civilización. Lo concreto material demostrará la total imposibilidad de este sueño: la clase burguesa no pretende delegar en nadie y mucho menos en saber, ese poder que está conquistando y que quiere administrar personalmente, o bien a través de los aparatos políticos y estatales. Véase, Claudio Bonvecchio, *El mito de la Universidad*, Siglo XXI/UNAM, México, 8ª.ed., 1998, pp. 31-32.

deberá desplazar al de la enseñanza y los profesores asumirán aún más el rol de asesores o coordinadores en el proceso de formación.¹³⁵

Dentro de los requerimientos institucionales que aparecen en el plan de estudios de la Maestría y el Doctorado se consideran las siguientes características para desarrollarse como tutor:

Los profesores estarán asignados a un campo de conocimiento, y podrán impartir cualquier actividad académica dentro del mismo, en aquellos temas que sean de su especialidad.

El comité académico deberá acreditar a los profesores teniendo en cuenta que reúnan, al menos, los siguientes requisitos:

- Contar con el grado de maestro o doctor.
- Tener reconocimiento por las contribuciones en su campo de estudio.
- Tener reconocimiento como académico a través de sus publicaciones o mostrar actividad académica, a través de un ritmo permanente de publicación de trabajos o tener reconocimiento como profesional destacado en el ejercicio de su profesión.¹³⁶

Estos tres rubros colocan a los docentes dentro del espectro del perfil deseable delineado desde el PROMEP en 1996. Cabe señalar que este programa apunta a una práctica individualista y de competencia exacerbada por parte de los académicos que entran en un sistema de acumulación de trabajo que se mueve bajo el supuesto de cubrir los requerimientos ejes que conforman el trabajo académico: la gestión, la docencia y la investigación. Alentando la competencia y promoviendo prácticas de simulación.

La figura del académico desde la concepción de un perfil deseable, es la que se encarna en la del docente-investigador de tiempo completo, desde el PROMEP

¹³⁵ Tomado del Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, punto 2.10 del apartado sobre los requisitos para ser docente del Posgrado en Pedagogía.

¹³⁶ *Ibíd.*, p. 4.

(Programa de Mejoramiento del Profesorado) se propone esta idea de perfil deseable, con la finalidad de lograr aumentar el número de profesores de carrera, sobre las especificaciones de lo que es un académico reconocido en términos de prestigio e ingreso desde los programas de evaluación y obtención de estímulos. Y aun cuando la UNAM no forma parte de este programa, de manera implícita recupera en esencia la concepción del trabajo académico y de sujeto para integrarlos en la manufactura de sus propios programas de estímulos.

La pedagogía crítica apela a la figura del profesor-intelectual, donde el trabajo académico es entendido como un constante ejercicio de reflexión crítica del quehacer cotidiano y del pensamiento (vigilancia epistemológica), que a través del lenguaje, así como de sus prácticas morales concretas, posicionen a los profesores en un ambiente de diálogo crítico y comprensivo que les permita colocarse como sujetos políticos, es decir, como sujetos potenciadores de proyectos viables dirigidos a transformar su propio contexto socio-histórico. Asumiendo entonces un papel de intelectuales críticos que promuevan los saberes bajo una concepción de la realidad que permita pensarla problematizándola. En ese sentido, el trabajo y el papel que juega el profesor se plantea desde otro ángulo, como transformador:

Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. [...] Más específicamente, para llevar a cabo su misión [...] han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. En definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de

hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos.¹³⁷

Para los educadores de la pedagogía crítica es fundamental ir más allá en la función de intelectuales tradicionales¹³⁸ en los espacios educativos fuera y dentro del ámbito escolar, el profesor intelectual está inmerso en un proceso dialéctico de formación en consonancia con las determinaciones de su propio contexto. Por ello el profesor-tutor tendría que ir más allá del papel de facilitador asignado desde las instancias del poder institucional:

Sin dejar de lado en ningún momento la construcción del conocimiento y su práctica desde el enfoque de lo político. Los profesores-intelectuales portan y promueven cargas axiológicas a partir de los paradigmas éticos que los constituyen, por ello se posicionan en ejes divergentes políticamente, al no ser “neutros” los hace partícipes de una cultura académica determinada:

[...] los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares. Este punto de vista siente, en su misa entraña, la necesidad de desarrollar modos de indagación que no se preocupen de investigar únicamente cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, sino también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación

¹³⁷ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 36.

¹³⁸ [...] El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino de inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanente” y no puro orador – y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda uno “especialista” sin pasar a “dirigente” (especialista + político). Antonio Gramsci. *La alternativa pedagógica*, tr. Carlos Cristos, Fontamara, México, 2007, p. 66.

con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse.¹³⁹

Desde la pedagogía crítica el espacio contra-público¹⁴⁰ coloca a los profesores de en esferas de participación política a partir de proyectos sociales, tomando en cuenta, el ejercicio consciente de la docencia como actividad que propicia la transformación de los contextos histórico-sociales de la realidad, a través de la conciencia histórica:

Recuperar la conciencia es un desafío en cuanto supone, por parte del intelectual, tener que abandonar su espacio para comprometerse con su realidad. Más que un compromiso es una pasión intelectual para encontrar el sentido del conocimiento en la construcción de la historia. Recuperar la conciencia histórica en el plano del *conocimiento* significa *transformar el conocimiento en conciencia*¹⁴¹.

Si para una lectura desde el plano de la pedagogía crítica, el currículum tiene un vínculo indisoluble respecto a la institución escolar que como tal integra un sistema social, el cual es contradictorio, en tanto confluye en ella intereses de clase que producen un escenario antagónico. Por lo tanto siguiendo a Margarita Pansza

¹³⁹ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p.38.

¹⁴⁰ [...] la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 34.

¹⁴¹ Zemelman agrega: "esto lo podrán hacer aquellos que piensen la realidad a partir de esquemas o formas de razonamiento que, como decía Gramsci, sean capaces de ir creciendo con la propia historia y no quedarse desfasados respecto de la misma. Pero no todos los paradigmas disponibles en este momento cumplen esa condición. Por ello hay que trabajar con aquellos que la presenten de modo tal que permitan entrar en el acontecer mismo de la historia, en vez de transformarla en un objeto de la memoria que impida reconocer lo que es: un campo desde el cual poder crear realidades alternativas". Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, COLMEX, México, 1996, p. 33.

lo que se produce es una lucha entre la transformación o la conservación del proyecto dominante.

Hasta aquí hemos esbozado algunas características que desde nuestro punto de vista acompañan la propuesta curricular del Plan de Estudios del programa del Posgrado en Pedagogía de la UNAM y que se encuentran de manera velada imbuida por algunos aspectos de lo que caracteriza la propuesta del modelo tecnocrático.

Es fundamental anotar que el plan de estudios no es un reflejo de la realidad de lo que configuran las prácticas vividas y ocultas que acompañan la construcción del currículum (como construcción histórica y social amplia) de los actores educativos del posgrado, apenas representa un aspecto del currículum formal. Por lo que tampoco es interés de nuestro trabajo afirmar de manera tajante que el plan de estudios se exprese de manera mecánica en la realidad concreta de los sujetos, como una perfecta correspondencia.

Al contrario, este trabajo parte de un reconocimiento de las resistencias y contra-hegemonías que son precisamente las que se presentan como una posibilidad de constituirse como fuerzas antagónicas que pugnen por otras formas de trabajo académico y de formación de seres humanos. Pero ello no niega que el carácter tecnocrático de manera tendencial se convierte en la norma dominante de una manera de ser, concebir y entender la investigación pedagógica y/o educativa.

2.2 La tutoría en la UNAM y su proyecto de formación de investigadores en el Posgrado de Pedagogía

El propósito del apartado es mostrar las diferencias entre las prácticas discursivas y las prácticas tutoriales que puedan identificarse en el programa del Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Para ello, planteamos, en un primer nivel, el debate persistente por la significación de la tutoría en paralelo con la experiencia de la investigación a partir de los documentos oficiales de la ANUIES. Estos trabajos fueron publicados a principios del siglo XXI en materia de tutoría en correspondencia a las demandas de organismos como la OCDE y el BM; estuvieron fundamentados en propuestas de las denominadas pedagogías psicológicas (psi),¹⁴² cuyos principios epistémicos se ubican en el constructivismo educativo, el conductismo y el pragmatismo que caracterizan y dan cuerpo al “discurso tecnocrático” que permea a la educación occidental, mediante la hegemonía¹⁴³ de un modelo educativo de mercado cuyos rasgos ideológicos están emparentados con el paradigma economicista.¹⁴⁴

¹⁴² [...] en la medida que el movimiento constructivista ha procurado presentarse como una tendencia progresista y democrática, crítica y radical. En este sentido, el constructivismo representa el retorno triunfal de la psicología al pensamiento y la práctica educativos [...] en el ámbito de la psicología cognitiva y de la evolutiva, no existe la pretensión política, en la medida de que, en ese ámbito, lo que interesa es el aprendizaje individual, con independencia de un contexto social e institucional, como es la escuela [...] reducir lo político y lo social a una psicología social. Véase, Tomaz Tadeu da Silva (coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, M.E.C.P., 2000, p. 19.

¹⁴³ La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecúe la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al método colectivo”. Véase, Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 44.

¹⁴⁴ [...] M. Pérez Rocha ha elegido el calificativo de economicista para designar a la ideología que campea en los proyectos educativos a partir de 1940. Lo que resalta ellos, sobre todo si consideramos el aspecto implícito y el aspecto oculto de los proyectos, es que todo valor está subordinado al desarrollo económico: la educación debía “capacitar” a hombres y mujeres para emprender el “esfuerzo agrícola e industrial” que requería el país. [...] la educación debía constituirse en factor de desarrollo económico y servir como mecanismo de transformación social. En otras palabras, había que emular a las sociedades industrializadas en las cuales la preparación de los ciudadanos se convertía en instrumento para la expansión de la capacidad productiva y la adaptación a la técnica. María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 192.

Es un momento en el cual el desarrollo del capitalismo en el plano internacional bajo la hegemonía norteamericana demanda ajustes importantes en los estados nacionales en diversos planos: la organización política y económica, el rol social del Estado, su participación en la política cultural y educativa, etc. Sobre esta última, hay que señalar que el desarrollismo en el plano educativo demanda la universalización de la enseñanza básica y la adecuación de los estudios técnicos y superiores a las necesidades de un aparato productivo que se transforma tecnológicamente muy rápido y de acuerdo a los intereses del gran capital internacional.¹⁴⁵

Frente a lo que denominamos una pedagogía tecnocrática confrontamos los discursos analíticos de algunos autores provenientes de pedagogías críticas, cuyo principio ético y político es ubicado por un pensamiento dialéctico de la “realidad”. Para la primera, la tutoría y la formación representan una estrategia personalizada basada en una propuesta flexible del currículum, coadyuvante en el mejoramiento de la calidad educativa de la educación superior;¹⁴⁶ para la segunda, significa la contribución de un reposicionamiento de la racionalidad instrumental y la conformación de identidades neoliberales que, a manera de “reproductores culturales”¹⁴⁷ alientan prácticas despolitizadas y descontextualizadas del estudio de la educación y la pedagogía.

¹⁴⁵ Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar “Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México”. Alicia de Alba et.al, en *Panorama del currículum universitario 1970-1990*, Cuadernos del CESU 33, UNAM, 1era. Reimpresión 1998, p.18

¹⁴⁶ La diversidad de modelos educativos en las IES, han permitido que se implementen en la misma proporción, múltiples propuestas orientadas a apoyar procesos educativos con la finalidad de elevar la calidad educativa. En este contexto, los programas de tutorías permiten atender situaciones, que en etapas preventivas y remediales contribuirían a disminuir la problemática antes citada. http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm

¹⁴⁷ Bourdieu se centra en la capacidad del estudiante para enfrentarse a lo que podríamos llamar la «cultura de clase media». Afirma que el capital cultural almacenado en la escuela actúa como un eficaz dispositivo de filtro para la reproducción de una sociedad jerárquica. [...] La escuela adopta el capital cultural, el *habitus*, de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él. [...] Por tanto, Bourdieu nos pide que pensemos en el capital cultural como lo haríamos en el capital económico. Así como nuestras instituciones económicas dominantes están estructuradas para que los que heredan o tienen ya capital económico mejoren, de igual modo funciona el capital cultural. Michael Apple, *Ideología y currículum*, tr. Rafael Lassaletta, Madrid, Akal, 2008, pp.49-50.

En primera instancia, en materia de formación para la investigación¹⁴⁸ y tutoría, ubicamos una serie de características que conforman las propuestas formativas (ideológicas) que se condensan en las prescripciones que dotan de contenido a las políticas educativas, mediante el análisis de los documentos oficiales expedidos para el caso de la ES en México, como es el caso de la ANUIES: *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (aprobada por la XXX Asamblea General de la ANUIES) y *Tutoría Académica y calidad de la educación*. Para el caso específico del Posgrado de Pedagogía de la UNAM, ubicamos el Reglamento Oficial de Estudios de Posgrado, en específico el acuerdo en el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría y el documento que da fundamento al mismo, así como el Plan de Estudios del Posgrado en Pedagogía y los Planes de Desarrollo Institucional de la UNAM correspondientes a los cuatrienios 2008-2011 y 2012-2015, respectivamente.

La reconstrucción de nuestro discurso reside en la ubicación de dos concepciones de la pedagogía, una denominada tecnocrática y la otra crítica. La exposición de la primera, consiste en poner de relieve las características de la postura de la pedagogía industrial que se ha nutrido sobre todo en el transitar del siglo XX (y ha heredado a las primeras décadas del XXI), en paralelo al desarrollo del capitalismo y ofreció legitimidad al discurso científico de la educación, mediante el posicionamiento de la psicología industrial cuyas bases están cimentadas en las teorías cognoscitivas (conductismo, constructivismo y constructivismo social),¹⁴⁹ en

¹⁴⁸ La formación de investigadores en Educación en México, en sus inicios, no ocurrió como un proceso formalmente diseñado desde el currículum; por el contrario, se trata de un proceso tardío, como la misma conformación del campo de la disciplina educativa.

Si se tiene en cuenta que en nuestro medio, los primeros centros profesionales de investigación en Educación y las primeras licenciaturas universitarias que se abocaron a la formación en Educación se generaron en la década de los sesenta, se puede entender lo que significa una conformación tardía del campo. Véase, Mariela Sonia Jiménez Vásquez y Ángel Díaz-Barriga, "Posgrado en Educación y la formación en investigación. El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala" en Alicia Colina Escalante, Ángel Díaz-Barriga (coords.), *La formación de investigadores en educación y la reproducción del conocimiento. El caso del doctorado en educación de UATX*, Díaz Santos, Universidad de Tlaxcala, 2012, p. 15

¹⁴⁹ Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos

la teoría del capital humano y como referente ideológico la racionalidad instrumental, a lo que se ha denominado Tecnología Educativa:

[...] es una corriente adoptada, como aspiración o como realidad en diferentes ámbitos y niveles: por los ingenieros de la conducta, que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por los profesores, quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-receta sobre cómo estudiar, van a superar sus carencias.

[...] La Tecnología Educativa representa una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce “solo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología”.¹⁵⁰

Esta pedagogía psicológica representa el fundamento filosófico del cual se nutren los documentos oficiales respecto a la tutoría, la formación y la investigación anteponiendo la psicologización¹⁵¹ de los problemas educativos, así como otros ejes

bastante diversos. Tomaz Tadeu Da Silva (coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla España, Publicaciones M.C.E.P., 2000, p. 46.

¹⁵⁰ Cit. por Margarita Pansza, Esther Pérez y Porfirio Morán. *Fundamentación de la Didáctica Vol. I*, México, Gernika, 15ª. ed., 2006, pp. 55-56.

¹⁵¹En los años sesenta cuando se produce una mayor convergencia entre la psicología y distintas especialidades de las ciencias sociales, que permiten psicologizar los problemas y conflictos que surgen en sociedades en las que los discursos políticos dominantes de aquellos años, especialmente de la mano del marxismo, se dedican a denunciar las condiciones de trabajo de los modelos capitalistas y las situaciones de colonialismo de numerosos pueblos y la cultura patriarcal que impregna todas las sociedades. La década de los sesenta se distingue claramente por revoluciones y conflictos sociales muy sonados. Es uno de los períodos en los que confluyen un mayor número de reivindicaciones luchando por la independencia de las colonias, los derechos de las mujeres, razas y clases sociales que estaban siendo oprimidas.

Recurrir a la psicologización permite individualizar los problemas, invisibilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas con las que se construye la opresión.

En educación esta psicologización permite dejar al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en los centros, centrándose prioritariamente en las capacidades. Jurjo Torres Santomé, “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos” en J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008 (Manuales), pp. 144-145.

que estructuran a los mismos como son: las concepciones y prácticas sociales, económicas, culturales y políticas:

En este clima de ataque a los modelos educativos tradicionales, la psicología que hablaba con un lenguaje más moderno, y planteaba temáticas hasta ese momento olvidadas por los discursos educativos más hegemónicos y conservadores, se convirtió en el campo de conocimiento muy apetecible. La psicología, especialmente la escuela piagetiana, se convertía en la tabla de salvación para las educadoras y educadores progresistas, especialmente en los niveles de Educación infantil y Primaria. Permitía convertir en centro del proceso educativo a cada estudiante, con sus peculiaridades e idiosincrasias individuales y, por tanto, diseñar e implementar un proyecto educativo más relevante para todos y cada uno de quienes estaban escolarizados. El discurso psicológico con sus énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales, contribuyó a que las miradas y, en consecuencia, las principales preocupaciones del profesorado se dirigieran a construir contextos educativos para facilitar y estimular el desarrollo. La dimensión cultural de la educación pasaba a un segundo término, por no decir que incluso en muchas experiencias didácticas innovadoras se consideraba como algo secundario. Se pensaba que una vez desarrolladas las capacidades individuales sería cuando deberíamos preocuparnos por el conocimiento.¹⁵²

En las décadas de los años sesenta y setenta, en países como Estados Unidos y Reino Unido, los paradigmas sobre la organización del trabajo, a partir de la moderna forma de producción industrial fordismo y taylorismo,¹⁵³ estaban bien

¹⁵² *Ibíd.*, p. 146.

¹⁵³ Una línea de investigación y aplicación al mundo del trabajo se pondrá de moda: la del control científico de la producción capitalista. La obsesión por controlar los ritmos de trabajo en las fábricas, de crear e introducir formulas organizativas en la estructura de producción capaces de incrementar los niveles de acumulación y, por lo tanto, de lograr mayor rentabilidad, se benefició sustancialmente de la “nueva” psicología de carácter conductista.

afianzados desde las propuestas del conductismo,¹⁵⁴ presentándose como parte y fundamento al mismo tiempo de dichos paradigmas, transitado a las prácticas y discursos educativos. Tal cual ocurrió y ocurre con los planteamientos constructivistas y constructivismos sociales que brindaron legitimidad a las propuestas del modelo de las relaciones humanas a mediados del siglo XX y el modelo toyista¹⁵⁵ que con su lenguaje de la empresa ha permeado al campo de la educación.

La tutoría como tema y práctica pedagógica no es ajena a estos elementos expuestos con anterioridad, por el contrario, la literatura dominante sobre el tema se inscribe en el discurso pragmático de la pedagogía industrial, expresada como estrategia remedial a problemas de rezago y deserción escolar, pero para el caso de los estudios de Posgrado está asociada sobre todo a mitigar los bajos índices de eficiencia terminal:

[...] Una de las principales ideas tayloristas reviste la forma de un manifiesto: “La fuente de la riqueza no la constituye el dinero, sino el trabajo”. De este axioma va a sacar consecuencias muy importantes o más concretamente, fundamentará una teoría acerca del “crecimiento”. Su *leitmotiv* es que sólo un aumento de la productividad de trabajo puede favorecer el desarrollo de la acumulación del capital. Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1998, pp. 27-28.

¹⁵⁴ [...] Joan Broadus Watson y la presentación en sociedad de lo que se denominará el conductismo. Este psicólogo que fundamenta su pensamiento, principalmente en las investigaciones que realiza con animales, coopera en la elaboración de un marco teórico explicativo de la conducta al que no le preocupa lo que sucede en la mente del ser humano, sino exclusivamente la manera de excitar respuestas conductuales. J.B. Watson parece como si quisiera asimilar el comportamiento humano a las respuestas irreflexivas de un autómatas (Streinberg, I.S., 1980, p.17). La escuela Funcionalista de Chicago, junto con el pragmatismo, así como su experiencia en el ámbito de la psicología animal, son los presupuestos que dan origen a este nuevo movimiento psicológico, el conductismo. Véase, *Ibíd.*, p. 26.

¹⁵⁵ [...] este marco en que las grandes corporaciones, con la colaboración de los gobiernos locales, desarrollarán una estrategia de reconversión industrial basada en tecnología flexible: la incorporación de máquinas de control numérico y la robótica harán posible el taller flexible.

[...] La fuerza de este paradigma gerencial se encuentra en su capacidad para reforzar comportamientos individualistas y competitivos exaltando su contrario, la solidaridad y la unidad de grupo. Esta capacidad se extenderá del taller a la oficina cuando, a lo largo de la década de los ochenta, se despliegue el discurso de la Excelencia. Desde este momento, la empresa se preocupará por alentar la conformación de una cierta cultura corporativa a partir de la cual el individuo, conservando una “autonomía práctica”, participe creativamente de un ambiente informal de trabajo. Con ello, los gerentes y sus equipos de trabajo adquirirán un sentido de identidad que orientará sus pensamientos, creencias y valores frente al trabajo, los mercados y la competencia, y no serán otros que los que la propia empresa proyecte. *Ibíd.*, pp. 32-34.

La educación superior deberá tener como eje, [...] una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el **aprendizaje a lo largo de toda la vida**, la orientación prioritaria hacia el **aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser)**, [...] De ahí que **la tutoría constituya una de las estrategias** fundamentales, correspondiente con la **nueva visión de la educación superior**, en tanto **instrumento** que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Además constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor para **facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal** al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas. ¹⁵⁶

Dentro de la instauración de la “escuela moderna”, la tutoría, como actividad formal e incluida en los planes y programas, tiene como antecedente a las escuelas y universidades anglosajonas,¹⁵⁷ sin embargo, en los sistemas educativos latinoamericanos conformados a partir de 1950 se incorporó de manera institucional formal hasta los últimos veinte años del siglo pasado, primero en la educación básica (secundaria sobre todo), luego en el nivel medio superior y finalmente (en la primera década del siglo XXI) en la educación superior.

¹⁵⁶ Programa Institucional de Tutoría. La Tutoría Académica y la Calidad de la educación. 2ª. edición, Universidad de Guadalajara, 2004, p. 23.

¹⁵⁷ [...] en las universidades anglosajonas, salvo excepciones, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Como consecuencia, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes —que trabajan en profundidad un tema común—, y en sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina *tutoring* o *supervising*, en Inglaterra, y *academic advising*, *mentoring*, *monitoring* o *counseling*, según su carácter, en Estados Unidos. *Ibíd.*, p. 24.

En el año 2002, la Dirección General de Evaluación Educativa (UNAM), promovió el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura (PFEL), en el cual se diseñó el Sistema de Tutorías, estableciendo en la normatividad de la institución universitaria la asignación de tutores que se apoyó en los artículos 1º y 9º de la Ley Orgánica y 34, fracciones IX y X del Estatuto General para el año 2013, y así formar parte de la política institucional:

El sistema tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades de forma natural. Su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química.¹⁵⁸

Un antecedente a destacar se ubica en 1976 cuando la UNAM instauró la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades (UACPyP) en respuesta a la demanda de “formar” “recursos humanos” para la investigación bajo la organización de los proyectos académicos colegiados, los cuales promovían la tutoría como la práctica cotidiana entre los estudiantes e investigadores propiciando un ambiente de trabajo que trazaba un vínculo más estrecho, de tal suerte que, los estudiantes, dentro de los proyectos académicos, se les debía de asignar un tutor con quien compartieran la práctica de la investigación:

La tutoría para formar investigadores está basada en la transmisión, el ejercicio y la aplicación afectiva y real de saberes concretos a partir del contacto directo entre un tutor, un estudiante y un problema de investigación.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Programa Institucional de Tutoría. La Tutoría Académica y la Calidad de la educación. 2ª. edición, Universidad de Guadalajara, 2004, p. 25.

¹⁵⁹ Elizabeth Jasso Mendez, *La tutoría para la formación de investigadores: el caso de cuatro programas de posgrado de la UNAM*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México, 2001, p. 19.

En la reconfiguración del proyecto de la Universidad Nacional en la primera mitad del siglo XX, anterior a la conformación del Posgrado, los espacios destinados a la investigación se ubicaron en la Escuela de Altos Estudios y no fue sino hasta los años 30 que se dieron de manera formal los primeros cursos de Posgrado. Ya para la segunda mitad del siglo, con la construcción de la Ciudad Universitaria, se implementaron los nombramientos a los académicos de tiempo completo, así como el Programa de Formación de Profesores e Investigadores, esto con la intención de promover la investigación como una labor “profesional” autónoma que estaría contribuyendo a la formación de científicos en las distintas áreas del conocimiento, contando con el acompañamiento de un tutor:

Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. Apenas inicia sus estudios, la investigación se convierte para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente.¹⁶⁰

Para el año de 1979, la investigación fue reconocida como la prioridad de todo lo que comprenden las actividades de los posgrados de la UNAM (en paralelo con las iniciativas en materia de formación de científicos en el país y en razón que la distribución y transmisión del conocimiento se colocaron como el rumbo a seguir por las IES en el país y el mundo). Para ello la generación del mismo, sería fundamental:

El gran reto de la educación Superior en México es transformar a sus instituciones en entidades potenciales de desarrollo de nuevos conocimientos y vínculos con la producción nacional e internacional [...] estos elementos están vinculados a la vida académica de las

¹⁶⁰ Programa Institucional de Tutoría. La Tutoría Académica y la Calidad de la educación. 2ª. edición, Universidad de Guadalajara, 2004, p. 25.

universidades y centros de investigación pública o privada, en donde el conocimiento es el principal factor.¹⁶¹

Elemento a destacar es que el ejercicio de la tutoría se integró con la herencia cultural del saber hacer de las disciplinas “científicas” (química, física, biología, etc...), las cuales promovieron una forma de entender y llevar a cabo el trabajo académico.

Buena parte de los trabajos que recuperan el tema de la tutoría lo hacen en paralelo de una propuesta formativa de “transmitir el oficio del investigador”. Algunas exposiciones más deterministas y mecánicas precisan que el trabajo que se desarrolla en el laboratorio, con el equipo y el investigador a cargo, se incorpore también por las disciplinas sociales y en humanidades. De ahí que la “producción” y “evaluación” de los mismos se integren a este paradigma, desconociendo, en buena medida, que el trabajo disciplinar no es similar, aunque las prácticas hegemónicas han logrado que sean asimilables.

Cuando los criterios son definidos institucionalmente se corre el alto riesgo de imponer corrientes dominantes del pensamiento en distintas áreas del conocimiento, dejando siempre fuera aquellos que –por naturaleza de su investigación y su posición paradigmática emergente– no se inscriben en su lógica: hablamos aquí de la formación de investigadores o la realización de proyectos de investigación en áreas emergentes que no han alcanzado aún reconocimiento institucional o de programas que se organizan obedeciendo a la una lógica académica poco compartida por las posiciones dominantes de la ciencia.¹⁶²

¹⁶¹ Emilio Guidi, “Previendo el futuro de la educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, octubre-diciembre, 95, pp. 126-127.

¹⁶² Eduardo Ibarra. “El nuevo Conacyt y la Evaluación. Rasgos de la política de ciencia y tecnología (1988-1992)” en *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México, UAM-I, Colección CSH, 1993, pp. 350-351.

Al interior del Posgrado de Pedagogía se retoma, en buena parte, la cultura académica desarrollada por estas prácticas dominantes que subordinan lo que se debe entender por conocimiento e investigación; y de cómo se construyen ambos a partir de ajustarse a los principios de eficiencia, eficacia y competencia que los promueve, esto al concebirlos como actividades burocratizadas:

[...] no observamos una intencionalidad clara del CONACYT que sitúe en el centro de sus preocupaciones la real incorporación de la ciencia nacional a las corrientes emergentes de pensamiento en distintos campos del conocimiento. Ello se nota, por ejemplo, cuando la investigación es vista como una actividad casi burocratizada -a pesar de que se quiera escapar a sus redes tradicionales- que responde a finalidades claramente explicitadas y a marcos de referencia bien definidos. El tono del CONACYT olvida que la ciencia no es un trabajo, que no puede serlo; no alcanza a percibir que es un proyecto de vida, el corazón de un puñado de hombres ansiosos por comprenderse a sí mismos.¹⁶³

Al mismo tiempo, la tutoría, como una “estrategia remedial”, tampoco tiene un impacto profundo (a primera vista) en tanto que las demandas del contexto nacional se encuentran ante una realidad colmada de contradicciones, en las cuales (aunque se “proponga”, “desea” o “imponga” instruir a los docentes, estudiantes y a la institución misma) no se da de manera mecánica e inmediata, ni se realiza bajo los preceptos de la eficiencia.

¹⁶³ [...] una concepción cartesiana de la realidad [...], en la visión del mundo de la física clásica. Según esta forma de ver la realidad, existe un dualismo fundamental entre espíritu y materia, entre mente y cuerpo: la *res cogitans* se encuentra separada de la *res extensa*; la ciencia observa la materia al margen del espíritu, como algo muerto compuesto de diferentes objetos ensamblados ordenadamente en un vasta máquina.

Esta visión mecanicista de la naturaleza se encuentra en la base de los procesos de evaluación realizados por el CONACYT, que ha visto en los programas de posgrados y los proyectos de investigación materia inanimada que puede ser rigurosamente medida. *Ibíd.*, p. 352.

Así la propuesta de tutor desde las instancias normativas queda en apego a una influencia del paradigma psicopedagógico, al concebirlo como un facilitador y mediador:

[...] tanto el marco internacional como el nacional coinciden en la necesidad de modificar el paradigma educativo actual, por aquel en el que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que desarrolle valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizaje significativo. Para ello, se hace necesario que el rol que ha desempeñado el profesor de educación superior se transforme, de simple transmisor del conocimiento, en facilitador, orientador, tutor o asesor del alumno, a fin de que alcance una formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.¹⁶⁴

En este marco, la tutoría ha de confrontarse con un entramado saturado de desigualdades sociales y políticas en el que se inscriben otras “culturas académicas”; algunas se muestran opositoras, antagónicas (en las cuales la tutoría es equivalente a la asesoría) y en otras no hay claridad de qué es cada una; otros tantos hacen un esfuerzo por “comprenderlas” mientras otros imponen el “hazle como puedas”. Desde luego que estas apreciaciones se hacen desde el horizonte de sentido que los sujetos portan y de las prácticas pedagógicas (culturales) que promueven como grupo.

Más que existir modelos de tutoría (aunque algunos manuales sí los contemplan) a los cuales los profesores se “adhieran” para ejercer su labor como “tutores”, se debería tomar en cuenta su postura epistemológica y la relación didáctica que construye con el estudiante, mediante el vínculo pedagógico que también involucra el lugar desde el cual el tutorando acude con su propia forma de “mirar” la realidad.

¹⁶⁴ *Programa Institucional de Tutoría. La Tutoría Académica y la Calidad de la educación*. 2ª. edición, Universidad de Guadalajara, 2004, p. 29.

Los saberes teórico-metodológicos con los que el profesor-tutor piensa y práctica de manera concreta en el acto pedagógico no se traducen en una garantía invariable y determinista de “éxito” con la finalización de la elaboración del trabajo de tesis, por más que ésta se ubique en la crítica emancipadora (o sencillamente crítica), pues en ocasiones sucede que el profesor se enfrenta ante la complicación de “transmitir el oficio” de investigador. Las dificultades se ubican tanto en lo externo como en los niveles personales e íntimos del contexto social y cultural de los estudiantes-tutorados pero también de los profesores-tutores.

Finalmente el documento elaborado por la ANUIES a principios del siglo XXI tuvo gran impacto ya que sirvió de fundamento para la elaboración de propuestas, reglamentos, programas institucionales, manuales en materia de tutoría para el caso de la ES, etc., pues marcó la construcción de sentido de lo que debería ser la concepción del tutor y la práctica tutorial.

Sin embargo, en el campo de lo cotidiano, en las aulas, dicha idealización se confronta con “formas” y “normas” que preexisten en el ámbito académico pero que en algunos casos constituyen una resistencia con poca o nula consciencia política y ética, que a la postre termina coadyuvando en la reproducción ideológica y cultural manifiesta en la adopción del lenguaje hegemónico (competencia, aprendizaje, dirección, estrategia, etc.), es decir, es una resistencia que se adapta. El caso más raro es ubicar una resistencia organizada que represente una contra-hegemonía.

2.3 La «racionalidad instrumental» en la formación de investigadores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM

El apartado intenta hacer una crítica al posicionamiento de la «racionalidad instrumental»¹⁶⁵ que subyace en la práctica de la tutoría, en la cual, los estudiantes del Posgrado de Pedagogía de la UNAM proponen marcos conceptuales y metodológicos para realizar sus investigaciones de grado, alentando un tipo de reproducción cultural de orden conservadora. La ideología promovida es resultado de una práctica histórica y social que puede ser explicada desde el ejercicio pedagógico que se da entre el tutor y el tutorando, ambos son herederos y portadores de discursos dominantes respecto a la concepción moderna del “método” y la “metodología”¹⁶⁶ combinándose con posturas epistemológicas fenoménicas del conocimiento.

En ocasiones el poder político y ético de los argumentos construidos e incorporados en los trabajos de investigación se pierden a causa del acomodo epistemológico y ontológico de quienes los construyen y reproducen en tanto que hacen un uso acrítico de la teoría:

[...] La cuestión está en que se puede usar acríticamente una teoría cuya función es crítica. Se puede razonar mal, es decir, razonar de

¹⁶⁵ [...] Por «razón instrumental» entiendo la clase de racionalidad de la que nos servimos cuando calculamos la aplicación más económica de los medios a un fin dado. La eficiencia máxima, la mejor relación coste-rendimiento, es su medida del éxito. Charles Taylor, *La ética de la autenticidad*, tr. Pablo Carbajosa Pérez, Barcelona, Paidós, 1994, p. 87.

¹⁶⁶ El concepto moderno de metodología, en particular el de “metodología de las ciencias sociales”, nació vinculado a la de ciencia natural, comprendida ésta como una ciencia que se valida en la experiencia e independizando así el objeto y su conocimiento del sujeto (cfr. Adorno, 2001). Para realizar este proceso de construcción del conocimiento era necesario seguir un método. Para la naciente ciencia moderna fue a partir del Renacimiento que cobró pleno uso la exigencia de relacionar el pensamiento con el mundo sensible mediante la experiencia, reivindicándola como criterio último de verdad (cfr. Duverger, 1974). Esta lucha de la filosofía renacentista en contra de la escolástica caracterizó el desarrollo de las ciencias naturales y, con ella, el de un concepto de objetividad y de verdad que se encontrarán en la base de la idea de objetividad y de verdad que se encontrarán en la base de la idea del método (cfr. Künne, 2003). Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva (coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, FCE, UAM-Iztapalapa, México, 2012, p.19.

manera esquemática o dogmática a una teoría que es básicamente no dogmática, en tanto pretende reflejar lo históricamente determinado. Sin embargo, para eso hay que descubrir la determinación histórica en cada una de las categorías, en cada uno de los conceptos, en cada una de las proposiciones teóricas. No se trata de decir simplemente; este es un concepto históricamente determinado, sino de construirlo críticamente.¹⁶⁷

El ejercicio académico de la investigación (y de la cultura-social en general) nos confronta con la interpretación, no sólo de lo que designamos como nuestro “objeto de estudio”, sino todo lo que se requiere para edificarlo, eso compete a los textos y técnicas de las que nos valemos ligado con nuestra *precomprensión* de la realidad que nos hace ser quienes somos, lo que sugiere nuestra *postura epistemológica y ontológica* como sujetos.

En el ámbito del estudio del Posgrado, la reproducción cultural¹⁶⁸ (y por ende ideológica que mencionamos) se expresa en la mera repetición de contenidos en detrimento de la construcción de problemas o de problematización de los temas que elegimos para ser investigados:

Los estudios de posgrado se caracterizan por una gran diversidad de niveles, objetos de estudio y estructuras curriculares particulares; sin

¹⁶⁷ Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, pp. 63-64.

¹⁶⁸ En la escuela se produce una combinación única de cultura de élite y popular. Como institución, la escuela proporciona unas áreas excepcionalmente interesantes, y políticamente y económicamente poderosas para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad. El pensar en la escuela como mecanismo de distribución cultural es importante, puesto que, como ha dicho el marxista Antonio Gramsci, un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad. Así utilizando palabra de Mannheim, la «realidad» que la escuela y otras instituciones culturales seleccionan, conservan y distribuyen ha de ser particularizada, de modo que pueda ser vista como una «construcción social» particular que quizá no sirva a los intereses de todos los individuos y grupos de la sociedad. Michael Apple, *Ideología y currículum*, tr. Rafael Lassaletta, Akal, Madrid, 2008, pp. 41-42.

embargo, existe en torno a ellos la presunción generalizada de que la investigación es la pauta que seguir para la formación de élites científicas y profesionales en todos los campos del conocimiento. Este supuesto difícilmente se cumple en la mayoría de los programas de posgrado de ciencias sociales y humanidades -donde se encuentran los relacionados con la educación- pues en ellos prevalece el interés por acumular una mayor cantidad de contenidos compactados en cursos que se limitan a una mera repetición de lo ya conocido y establecido, bajo una postura *a priori* del conocimiento, dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento, ambos indispensables de la investigación.¹⁶⁹

Por ello, el conocimiento (generado desde la propuesta instrumentalista en las investigaciones que desarrollamos respecto a la Pedagogía y a la Educación) se descontextualiza porque las tramas históricas y sociales se encuentran desligadas del proceso de observación y no tenemos una consciencia epistémica y filosófica de los conceptos con los que desarrollamos nuestras indagatorias. También, promueve la despolitización considerando la neutralidad como elemento esencial en el quehacer científico, pues el sujeto no es considerado portador de significados, símbolos o ideologías, sino que es fragmentado porque no logra articular los planos de la realidad (político, social, económico y cultural). Así el conocimiento del sujeto es determinista y mecánico al no considerar la «realidad» en un movimiento dialéctico, sino sobre-determinado (ya sea del objeto al sujeto o bien del sujeto al objeto) y, por lo tanto, convierte a la ciencia en técnica:

La relación entre técnica y valor en el marco de la ciencia implica que la investigación social se basa en ciertas concepciones de fondo sobre la sociedad y los individuos. En su mayoría, estos supuestos provienen

¹⁶⁹ Cit. por Ana Balderas, "La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación" en Teresa Pacheco, Ángel Díaz-Barriga (coords.). *El posgrado en educación en México*, Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, p. 89

de las ciencias behavioristas y postulan determinadas creencias acerca de cómo los individuos deben controlar y manipular el mundo. [...] Las técnicas de manipulación de variables han adquirido una importancia crucial en la configuración de la conducta científica, suscitando la idea de que la ciencia es una tecnología humana. Esta postura contiene ciertos rasgos ideológicos, al establecer un único estilo de discurso con el que determinar el bienestar y el progreso de los individuos.¹⁷⁰

El positivismo surgió como la expresión ideológica y cultural que instauró el dominio de la *razón* pero únicamente la que puede operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos. El valor dado a los «hechos» y la creencia de la neutralidad son los pilares de esta forma de razonamiento que se ha constituido como parte de una cultura que supone qué es la ciencia (social y humana), el método y la metodología:

Para la escuela de Frankfurt, el positivismo filosófico y práctico constituyó el punto final de la Ilustración. La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos. Al hacer esto, ellos negaron a la razón un momento crítico. La razón, bajo la regla del positivismo admira el hecho. Su función es simplemente caracterizar al hecho. Su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho. [...] Bajo las reglas del positivismo, la razón inevitablemente para en seco a la crítica.¹⁷¹

¹⁷⁰ Thomas Popkewitz, *Paradigma e ideología e investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. trad. Antonio Ballesteros, España, Mondadori, 1984, pp. 48-49.

¹⁷¹ Cit. por Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, UNAM, séptima reimpresión, México, 2011, p. 33.

Nuestra investigación no sugiere que exista una intencionalidad consciente y deliberada de que las investigaciones y los sujetos que las construyen busquen servir al *statu quo*, pero sí, que de manera subyacente, ésta forma de razonamiento es la que se devela tendencialmente dominante:

[...] esto no sugiere un soporte intencional para el *statu quo* por parte de todos los individuos que trabajaron dentro de una racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular con el *statu quo*; en algunas situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación con el *statu quo* es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla.¹⁷²

La condición de consumidores dentro de la propuesta educativa de mercado nos coloca en una relación de subordinación de la educación como mercancía respecto al desarrollo tecnológico y científico, en el caso de las disciplinas sociales y humanas se manifiesta de un modo diferente, pues, si bien es cierto, se sirve de dispositivos tecnológicos generando gastos en la adquisición de materiales electrónicos o físicos (libros), fotocopias, boletos de viajes, cuotas por inscripción y asistencia a eventos académicos y gastos de hospedaje, también ubicamos una expresión particular de dependencia, ésta puede ser “conceptual” y “metodológica”, la cual nos sirve para ilustrar nuestro tema, por lo que nos servimos de estos dos elementos para conformar nuestros objetos de estudio ya sea en un nivel muy básico o consolidado como investigadores de profesión.

Nuestra relación de consumo y subordinación, traducida en mercancías-objetos, coincide con otra de corte cultural, ésta tiene que ver con el empleo de recursos textuales ya sea como referentes teóricos, metodológicos o simplemente como fuentes de consulta que nutren los trabajos de indagación que se hacen dentro de los posgrados como parte de las actividades académicas a desarrollar

¹⁷² *Ibíd.*, p.37.

dentro de los mismos. Esta última logra, desde nuestro punto de vista, tener mayor impacto trasladado al campo de los estudios sociales y humanos. No sólo por el empleo en sí mismo de los materiales, sino el acomodo epistémico que hacemos de ellos.

Sabiendo que la investigación en el ámbito, del Posgrado, representa una práctica de iniciación al campo (y escasas veces de consolidación de la misma), es una labor académica y escolarizada; quedando un tanto lejos el desarrollo profesional de la misma, aun y cuando el discurso institucional ha conformado una hegemonía al respecto con prácticas y rituales sociales “académicas” en los cuales los sujetos son socializados en una ideología para que internalicen (aprendan-enseñen) y externalicen sus identidades en torno al ser investigador. Por ejemplo, se incentiva la asistencia a eventos e intercambios académicos y participación por medio de la publicación de artículos en revistas arbitradas y especializadas, lo que permite (de manera consciente o no) formar parte de las dinámicas sociales que se establecen en estos espacios.

Desde el marco institucional y formal (por ejemplo en el plan de estudios), la investigación en el Posgrado sí se concibe como práctica consolidada o como un ejercicio cuya búsqueda resulte en “construcción del conocimiento” o “innovación” e inclusive como “intervención”.¹⁷³ En la práctica cotidiana ubicamos un grupo de sujetos para quienes esto es “real” y no constituye o deviene en aspecto problemático alguno o por sí mismo. Se instituye entonces, un sentido y un significado concreto en el que basan sus prácticas sociales, las cuales no se

¹⁷³ La racionalidad científica (“forma laica de legitimación del siglo XX” Van Der Maren) manifiesta una clara tendencia a idealizar los fenómenos con el fin de descifrarlos. Pero en el ámbito social tal actitud es problemática y tendencialmente peligrosa. La idealización racional es una necesidad en la explicación científica que conducida tecnológicamente, puede producir efectos tan imprevisibles como irreversibles. [...] La intervención socioeducativa es en este enfoque, un proceso de acción sobre otros sujetos, en donde se produce una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal. Este es el fondo, el marco social donde se producen las intervenciones para los tecnólogos de la educación. Juan Sáez Carreras, “La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad”, *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, ISSN-e 1989-9742, Nº. 8, España, 1993, p. 94.

reducen a su tarea como investigadores sino que tiene un alcance en su formación como sujetos sociales:

Toda esta naturaleza socioculturalmente construida cuenta con la aprobación social y el convencimiento de la bondad de sus formas, así como el no aperebimiento del anacronismo de alguno de sus procedimientos, fines y contenidos. Interiorizados ciertos fines instrumentales, métodos y formas vemos, interpretamos, actuamos, e incluso criticamos la institución, desde los presupuestos que nos han sido inoculados. De ese modo, presentamos ante los demás aquello que es natural para nosotros.¹⁷⁴

Al respecto, esto ilustra el cómo se construyen los canales al colonialismo ideológico, desde el cual se genera una descontextualización del trabajo teórico y metodológico realizado en circunstancias particulares que pueden ser ajenas a las nuestras, esto es, servirnos de otros trabajos que abordan nuestros temas u objetos de indagación sin considerar las características históricas y sociales en las que fueron concebidas, lo que conlleva a un abuso “inconsciente” de estos marcos de referencias que van más allá de la reflexión al uso acrítico de la teoría, sino que propicia un tipo de reproducción cultural respecto a las formas de concebir, estudiar y pensar las disciplinas sociales y humanas.

La superproducción de información que puede colaborar para ampliar, comparar y confrontar nuestros puntos de vista, como lo proponen numerosos trabajos que enarbolan los beneficios de la supuesta “sociedad del conocimiento”, a la cual se cuestiona sobre una superproducción de información que no necesariamente debería considerarse sinónimo de conocimiento. Esto es, cualquier cantidad de libros, revistas, folletos y plataformas virtuales, así como las

¹⁷⁴ María de la Villa Moral, *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*, *Athenea Digital*, 13, 2007, p. 73.

expresiones orales mediante coloquios, conferencias y presentaciones de libros que representan e instituyen la “razón de ser” y hacer de los espacios académicos y universitarios, en donde se toman indistintamente los “saberes” que aducen configuraciones epistemológicas, diferentes de los contenidos informativos extraídos y trasladados sin referencias a dichas configuraciones.

Esto genera contradicciones, por un lado, todas las actividades antes mencionadas constituyen formalmente las acciones a realizar por las universidades; por otro, se realizan desde una lógica de construcción amparada en la falta de crítica y el desconocimiento de los procesos históricos y sociales que le dan sentido, quedando en una práctica de reproducción cultural en donde los contenidos que introduce van conformando una práctica ideológica traducida en formas hacer, pensar y actuar. La suposición de que dichas prácticas se hacen en el vacío es incorrecta, en tanto que, estas formas ideológicas están llenas de conservadurismo traducido en individualismo, competencia, narcisismo, indolencia, egoísmo, envidia...

Conformando las mercancías-objeto, las cuales mencionamos antes, sirven como vehículos con contenido cultural que, desde nuestro punto de vista, pueden estar sirviendo a la reproducción de propuestas conservadoras que “inmovilizan” o para decirlo en términos de la pedagogía crítica, “despolitizan” a los sujetos, esto manifestado en buena parte en los discursos que construimos, los cuales se apoyan en perspectivas relativistas del conocimiento y por lo tanto de cómo debemos entender éste; también anulan la condición de praxis transformadora de la realidad, resistencia, lucha o siquiera de denuncia de los grandes problemas sociales que en nuestro caso tienen que ver, enfáticamente, con problemáticas del orden pedagógico y educativo.

Ciertamente son escasas las propuestas conceptuales y metodológicas construidas en el país con una raíz crítica de la realidad; también responden a esta lógica la importación de autores presentados como la “innovación” y la “moda” que debemos de seguir para estar a la “vanguardia”. Lamentablemente, se hace en ausencia de un estudio que implique la comprensión de los mismos, esto es, con escasa o nula reflexión filosófica e histórica que permita algún tipo de diálogo comprensivo de los textos y por ende de sus propuestas:

[...] podríamos continuar atentando contra los prejuicios constituidos sobre la ciencia. Advertir su relación con la dominación y el poder (Foucault, Escuela de Frankfurt), enmarcarla en relación a intereses específicos que condicionan su tipo de perspectiva (Habermas), insistir en su actual creciente y peligrosa puesta al servicio de necesidades pragmáticas del aparato político y económico (Lyotard). O adentrarnos por la ruta que muestra que los sistemas físiconaturales también son productivos, y por ello no limitables a la explicación causalista clásica (Prigogyne): lo cierto es que los caminos están lejos del bostezo positivista que aún habita la mentalidad de un amplio campo de los científicos prácticos. A estos, les cabe todavía a pleno la frase que –en un ámbito de influencia- sostenía C.Marx: “lo hacen, pero no lo saben”.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Roberto Follari, *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Santa Fe, 2000, p. 3.

CAPÍTULO TRES

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNAM. LA RELACIÓN TUTORIAL COMO ESPACIO DE HUMANIZACIÓN DE LOS SUJETOS EDUCATIVOS

El capítulo tiene el objetivo de configurar elementos de una propuesta pedagógica inscrita en la crítica materialista histórica dialéctica dentro de la práctica tutorial y en la enseñanza de la investigación a los estudiantes del Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Para ello nos hemos servido de los principios éticos y políticos de la Pedagogía Crítica que invita a construir respuestas contra-hegemónicas que les permitan a los sujetos ejercer una praxis social.

Por consiguiente hemos recuperado algunos elementos del discurso de la didáctica crítica para la práctica tutorial que incidan directamente en la formación para la investigación reivindicando el carácter intelectual del tutor y el tutorado.

Otro elemento a considerar, dentro de la propuesta para la construcción de problemas de investigación desde una perspectiva crítica, es la organización concerniente al plan de estudios del Posgrado en Pedagogía. Para ello, ubicamos en la propuesta curricular, el *módulo*, como forma de organización, la cual, trabajado desde una perspectiva radical posibilite a los sujetos a emitir prácticas liberadoras en las que se busque contribuir a la construcción de problemas pedagógicos desde una formación epistemológica y filosófica de los sujetos.

Finalmente, se busca identificar desde un modelo emancipador las finalidades éticas y políticas de los proyectos de investigación con un sentido por la recuperación de la historicidad del pensamiento pedagógico y las prácticas educativas que reivindiquen el vínculo «humanista» que debería existir entre quienes *forman* y se convierten en *formadores*. Para que incidan en una praxis pedagógica, destacando el lugar de los sujetos.

Las indagatorias propuestas por los estudiantes se harían vinculando la finalidad ética a los procesos de conscientización, mediante los cuales se *formaría* con mayor claridad sus posturas respecto al conocimiento y la intención política a la que responden dichas posturas. Claro está, que desde la Pedagogía Crítica se considera el espacio escolar como una esfera contra-pública de participación política y la finalidad está dirigida a procesos contestatarios organizados respecto a una problemática social. Por lo tanto, la labor del profesor dentro del módulo estaría en articular las distintas estrategias procurando enfatizar la toma de postura respecto al conocimiento desde una perspectiva que rescate lo histórico, lo político y lo social, dirigidos a un proyecto que persiga la emancipación en los procesos formativos, alcanzando una praxis educativa en el espacio escolar.

Al concebir el currículum como una construcción histórica y social inscrita en una práctica institucional, la organización del plan de estudios para el Posgrado puede sostenerse en la propuesta modular, pensando la práctica profesional como parte de la formación de los estudiantes del Posgrado. A partir de entender el módulo como una forma de organizar el conocimiento en torno a una problemática social, destacando la vinculación entre la práctica profesional y la estructura productiva rebasando el reduccionismo de centrar la enseñanza sobre las características del sujeto y quedando atrapado en el discurso sobre-determinado de la psicología.

Para ello, el currículum deberá estar sustentado sobre demandas de carácter social que se expresen como prácticas emergentes, cuyas propuestas a la resolución de los problemas se construyan de acuerdo a la viabilidad; reconociendo los límites de la propia estructura económica y política del contexto específico.

3.1 Didáctica crítica para la formación de investigadores mediante los principios y categorías de la Pedagogía Crítica en la práctica tutorial

El propósito del apartado es recuperar los principios y categorías principales de la Pedagogía Crítica que guiarán el trabajo que se establece en la relación entre el tutor y el tutorado, esto es por el impacto que tienen en la práctica de la investigación; se toma en cuenta que hay tutores ausentes o parcialmente presentes en el desarrollo del trabajo de tesis en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM, así como la falta de compromiso por parte de los estudiantes para con su propio proceso formativo, incluyendo la relación con su tutor.

En segundo lugar ubicamos el campo de la didáctica crítica como uno de los ejes fundamentales que en el contexto específico de la tutoría puede fundar una propuesta contra-hegemónica a las prácticas tecnocráticas que identificamos en la formación para la investigación; en tanto que la forma de trabajo para orientar y direccionar las indagatorias recae en el profesor-tutor, de ahí que tenga un papel protagónico, la de un intelectual.

La Pedagogía Crítica es el compendio de perspectivas cuyas finalidades éticas y políticas descansan en la liberación, la radicalidad y la emancipación de los seres humanos que buscan luchar frente a la dominación y la opresión de las estructuras de la vida social y cultural que corresponden al orden material (incrustadas en el sistema económico neoliberal); así como de las estructuras subjetivas que integran el pensamiento y por ende los procesos ideológicos, los cuales, nos hacen ser participantes de un orden cultural común (dominante) en donde se deshumaniza a los sujetos, y al mismo tiempo generan diferencias y contradicciones, lo que produce discursos y prácticas de resistencia. Instituyendo grupos opuestos y antagónicos dentro del entramado social:

[...] la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis bastante visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante.¹⁷⁶

Los principios de la Pedagogía Crítica¹⁷⁷ remiten a la recuperación de la *política*, entendida ésta como la relación entre los conocimientos que se producen y reproducen en los espacios de la educación formal (escuelas) y el poder; la *cultura* como el campo sobre el que se legitiman los conocimientos considerados “válidos” en conjunto con una serie de normas morales que rigen las prácticas concretas de los sujetos, por lo que se deben considerar desde planos signados por la desigualdad social, basada en la clase, género, raza y religión, entre otras. Por último, el ámbito de la *economía* es considerado a partir de la crítica profunda que subyace a la función de subordinación de la educación respecto al aparato productivo en el cual la fuerza del mercado económico impone sus intereses por encima de los que pueda proveer una educación que cuestione la riqueza y formas de vida del *statu quo* que detenta el poder¹⁷⁸. Por ello es importante dejar ver y

¹⁷⁶ Peter McLaren. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1ª. reimpr., trad. María Marcela González Arenas, México, Siglo XXI, 2011 (Educación), p. 255.

¹⁷⁷ La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar el mundo”; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. *Ibid.*, p. 256.

¹⁷⁸ Los determinismos sociales, revestidos de un halo de revelación, se manifiestan a nivel de indicadores simbólicos que no sólo designan realidades, sino que las crean. De lo anterior colegimos

afrontar el papel que estos espacios tienen fijado dentro de los distintos discursos que integran la práctica social:

La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases, y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías y conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto y de la transformación social*.¹⁷⁹

La propuesta crítica de la educación parte de comprender los centros escolares, en nuestro caso a la Universidad Nacional Autónoma de México (en específico el Posgrado de Pedagogía) como un espacio de pugna política por el establecimiento de ciertos intereses, valores y concepciones de la realidad en detrimento de otras. Lo que conlleva a que en la relación tutorial, en consonancia con la propuesta educativa que configura el *currículum* del Posgrado, se produce y

que quien ostenta el poder del discurso lingüístico y se sirve de dispositivos prácticos de poder/saber maneja también su representación, y nos sentimos inducidos a su acatamiento acrítico, una vez interiorizado. La naturalización de las imposiciones del poder es un mecanismo de subterfugio e inoculación ya que lo "natural" (socialmente establecido) goza de los privilegios que le concede su verdad revelada. María de la Villa Moral, *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*, *Athenea Digital*, 13, 2007, p. 72.

¹⁷⁹ Peter McLaren. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1ª. reimpr., trad. María Marcela González Arenas, México, Siglo XXI, 2011 (Educación), p. 260.

reproduce una concepción de la investigación y del investigador, por lo que subyace una práctica pedagógica en donde confluye la figura de un enseñante (tutor) y un aprendiz (tutorado).

En apartados anteriores ha sido nuestra intención mostrar que existe una relación de subordinación de lo que implica la investigación y ser investigador en un contexto que legitima la acumulación de documentos probatorios (certificación) y la reproducción acrítica de los contenidos, en donde se erige la propuesta hegemónica de una pedagogía tecnocrática. En donde la formación es concebida y reducida a la instrucción certificada que proveen las IES en un contexto internacional y nacional de acreditación y evaluación¹⁸⁰ (de los programas, los sujetos, las prácticas, e inclusive de los rituales que les dan vida), la cual queda sujeta de manera oculta y a veces explícita a las demandas de una economía de mercado que ha penetrado en el campo de la Educación, limitando a los sujetos a ser considerados únicamente como capital humano, sin posibilidad de reacción en donde queda poco o nada por hacer para cuestionar y pensar que es posible modificar el orden existente.¹⁸¹

¹⁸⁰ [...] La nueva evaluación tiene un papel clave en la construcción de un mercado de “productos educativos” (programas, especialidades, títulos, investigaciones, servicios, etcétera) [...] la medición presta un servicio estratégico como instrumento para regular, además de la circulación de conocimiento a través de la fronteras, la compra-venta de productos y servicios; garantizar que éstos tienen determinada “calidad” (sean cursos, investigaciones o egresados) y evitar los abusos al consumidor mediante la provisión de información confiable. Estos propósitos regulatorios del mercado están tomando el lugar de los propósitos eminentemente educativos de la formación profesional y búsqueda de la verdad en la investigación científica. Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, UAM/ CLACSO/ ITACA, México, 2012, pp. 769-770.

¹⁸¹ [...] el objetivismo mecánico debido a su negación de los hombres es tan incapaz de explicar a los hombres y al mundo, como el idealismo solipsista, que niega al mundo. Para el objetivismo mecánico, la conciencia es sólo una «copia» de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el mundo se reduce a una creación caprichosa de la conciencia. En el primer caso, la conciencia sería incapaz de trascender el condicionamiento de la realidad; en el segundo, en la medida que «crea» realidad, constituye un *a priori* de la realidad. Esto sería imposible en términos objetivos, porque, para el objetivismo, la conciencia, la réplica o «copia» de la realidad, es el objeto de la realidad, y la realidad se transforma entonces a sí misma. El enfoque solipsista es igualmente incompatible con el concepto de transformación de una realidad, dado que la transformación de una realidad imaginaria es absurdo. Por lo tanto no puede existir verdadera praxis en ninguna de estas dos concepciones de la conciencia. La praxis sólo es posible allí donde se mantiene la dialéctica objetivo-subjetivo. El conductismo tampoco logra comprender la dialéctica de las relaciones hombre-mundo. El conductismo mecanicista niega a los hombres, porque los concibe como máquinas. Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires, Paidós-Ministerio de Educación y ciencia, 1990, pp. 87-88.

Para la propuesta tecnocrática de la investigación¹⁸² y de la enseñanza existe una sujeción al paradigma cientificista de la “metodología”, basado en el supuesto de que existe una correspondencia entre realidad y el acto de conocer esa realidad, la búsqueda integra, de manera sucinta, un planteamiento del problema e hipótesis, demanda el uso de la observación y la experimentación (*manipulación* de variables), así como la comprobación y el análisis de los resultados (el uso de los principios del método científico):

En la segunda mitad del siglo XX se ha asistido al nacimiento de una determinada forma de concebir la ciencia social [...] Esta concepción se asocia comúnmente a las ciencias behavioristas. Supone una separación de la ciencia respecto a las cuestiones morales y éticas, una idea de mundo social como conjunto de sistemas de variables empíricas diferenciables (tales como el sistema económico, el sistema del bienestar o el sistema del aula) y la adopción de lenguajes formales y matemáticos para expresar el progreso y las relaciones sociales. [...] En semejante contexto se pierde de vista la naturaleza de la razón y de la lógica como algo construido y conservado socialmente.¹⁸³

Una de las fuentes que legitima el procedimiento está dado en el uso de los manuales de investigación (con anterioridad hemos mencionado que esta forma de razonamiento, admira al hecho, pero poco le importa la crítica y la comprensión

¹⁸² En el ámbito disciplinar de la Pedagogía, la producción científica, ha dejado fuera el debate sobre su sustento ético, filosófico y teórico; su objeto de estudio; su campo de acción; sus fronteras con otras disciplinas; entre otros temas necesarios. Esto tiene que ver con la orientación neopositivista, fenomenológica y constructivista de corte instrumental, que la investigación está privilegiando en esta disciplina, sobre todo en los espacios formativos a nivel superior. Hoy día se valida, la construcción de la Pedagogía como la emisión de discursos relacionados con el dato, desde el enfoque de teóricos o intelectuales legitimados por el sistema capitalista eurocéntrico, cuyos postulados han sido elevados al rango de principios y leyes universales para abordar el campo de la educación, por lo tanto, el método para reproducir y enriquecerla, se exige y valida desde la noción de ciencia positivista. Lucero Argott. “Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica”, *XIII Congreso de Investigación Educativa*, Chihuahua, 2015, p. 9 en: <https://es.scribd.com/doc/296204024/Epistemologia-Filosofia-y-Pedagogia-Critica-en-la-Investigacion-Pedagogica>.

¹⁸³ Thomas Popkewitz, *Paradigma e ideología e investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. trad. Antonio Ballesteros, España, Mondadori, 1984, p. 61.

desde el análisis histórico-social de la realidad, rehúye la vinculación con temas como: la dominación y la opresión de los sujetos, así como un reconocimiento de los procesos ideológicos o la conformación de los mismos). Tanto la metodología como la teoría quedan expresados en apartados independientes de lo que se propone como el objeto de estudio.

Las “soluciones” que se construyen quedan desarticuladas de los niveles social, cultural y político, pues han quedado desestimados desde el inicio al concebir el problema a investigar. Por lo tanto, no hay una concepción de un futuro viable que recupere la “posibilidad”¹⁸⁴ como una categoría para construir alternativas:

[...] Esto puede traducirse en la interrogante de cómo construir discursos pedagógicos basados en ciertas exigencias epistemológicas, que estimulen procesos intelectuales flexibles cuya necesidad de apertura demande postergar juicios apriorísticos, desarrollar pensamientos divergentes, la constelación de ideas y su comunicación con los demás.

Este planteamiento obliga a pensar en el rol protagónico del sujeto como constructor de su relación con la realidad, lo cual no puede darse sin un proceso de problematización que permita ubicar los límites del conocimiento acumulado y la necesidad de producir y a su vez ser productivo de otras racionalidades, que son asimismo condición de posibilidad de la construcción de sentido en la que el sujeto se objetiva en su relación de conocimiento como relación de realidad.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Por ello, en este momento la utopía cumple el papel de lectura alternativa y, por tanto, una forma de relación con la realidad, ya que no puede entenderse si no vinculamos con la conciencia de que la realidad histórica se construye por todos en cada momento en cualquier espacio. La historia se construye desde lo micro y eso permite que haya juegos en ella; de no ser así, se habría escrito de una vez y para siempre por el primer discurso dominante. El problema de la utopía requiere ser reivindicado en tanto que constituye la base que define la necesidad de una construcción alternativa, pues desde el modelo neoliberal el asunto es que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que le ofrece como tal. Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse*, Ed. Pax México, México, 2006, p. 55.

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 49-50.

En el capítulo anterior hemos mencionado sobre la instrumentalización que el pensamiento tecnocrático¹⁸⁶ construye y legitima de la investigación, reduciéndola al “adecuado” manejo de las técnicas (entrevista, cuestionarios, narrativas, el uso y construcción de estadísticas, análisis de contenido, análisis del discurso) dejando en la ambivalencia método y técnica.

Existe la suposición de que quienes participan en el acto de investigar y en consecuencia de *formar* en ella (tutor y el tutorado) son seres neutros (al margen de la ideología) y que sus prácticas concretas también lo son, puesto que existe una “naturaleza” (esencia) “no humana” depositada en dichas prácticas y los sujetos que dan vida mediante sus acciones que estudiamos; por lo que las técnicas recolectan (lo dado) y deben traducirse de ser posible en lenguaje axiomático; en oposición a considerar la reconstrucción crítica (lo que el investigador se apropia para darle un sentido y un significado desde su postura epistémica) de esa misma realidad.

Lo que adquiere relevancia en el campo de la investigación desde el enfoque hegemónico, son los temas educativos cuyo “tratamiento teórico” se fundamenta en las teorías del aprendizaje (otra fuente de legitimidad) que abrevan de la psicología¹⁸⁷ clínica y enfoques que privilegian la cognición, y en menor medida o casi nula, la apuesta por construir problemas pedagógicos desde una perspectiva

¹⁸⁶ [...] la Tecnología Educativa, entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una nueva corriente en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, ascético [sic.], neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc. Pansa González, Margarita. *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, Ed. Gernika, 15ª Edición, México, 2006, p. 55.

¹⁸⁷ En la psicología, tanto en su rama educativa como en la social, son abundantes los discursos articulados en torno a las visiones idealistas y personalistas. En esta línea, suelen subrayarse las dimensiones normativas de los comportamientos y las relaciones sociales como interpersonales, pero desde ópticas que las descontextualizan y omitiendo, por tanto sus dimensiones históricas y socioculturales. De este modo, tienden a oscurecerse la génesis de tales comportamientos, circunscribiéndose al ámbito de lo individual o, todo lo más, interpersonal. Se ocultan o se niegan, en consecuencia, explicaciones de mayor alcance, o más conflictivas, como son el recurrir a conceptos de clase social, de relaciones de explotación económica y cultural, de discriminación sexista, etc. El lenguaje de la psicología que bebe en las fuentes del positivismo «creó un modo de razonar sobre las conductas sociales como tareas definidas para ser evaluadas en relación con atributos universales de individuos y nociones de eficiencia» (POPKEWITZ, TH, 1987, P 16). En Jurjo Torres Santomé. *El currículum oculto*, Morata, España, 1998, p. 26.

crítica, esto es porque entre la Pedagogía y la Educación existe una distinción fundamental:

“Pedagogía” [se refiere] a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, que significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política.¹⁸⁸

Dentro de los elementos que nos proporciona la Pedagogía Crítica es el trabajar desde un enfoque dialéctico de la realidad por lo que una de las formas de dar poder al estudiante radica en la posibilidad de plantear alternativas, porque la realidad no es un bloque homogéneo sobre el que la dominación y la reproducción son abrumadoras, sino en la que los sujetos luchan y se resisten. La apuesta es por la emancipación mediante la transformación y el cambio de la realidad de la que formamos parte, y de reconocer que como en nuestro caso particular, hay una cultura académica que legitima y es dominante respecto a la formación para la investigación al interior del Posgrado de Pedagogía, también comparten el espacio social con sus opositoras y antagónicas, e inclusive por aquellas que se acaban por integrar de manera velada a ésta.

¹⁸⁸ Peter McLaren. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1ª. reimpr., trad. María Marcela González Arenas, México, Siglo XXI, 2011 (Educación), p. 257.

Uno de los ámbitos de mayor impacto en la relación tutorial es el que concierne a la didáctica, que de manera sucinta está enmarcada en su concepción tecnocrática. Esto quiere decir que privan las características del paradigma de la Tecnología Educativa que transitó desde los años cincuenta por América Latina a partir de una ola modernizadora, la cual incorporó el lenguaje economicista a la educación. Margarita Pansza cita a Tomas Vasconi el cual identifica al ahistoricismo, el formalismo y el cientificismo cómo características de esta propuesta:

Aquí la educación deja de ser considerada como acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. [...] Los problemas quedan soslayados con la supremacía de la lógica y la ciencia, apoyada en la psicología conductista. [...] Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y, por lo tanto, tampoco se ocupan de ello la psicología, la pedagogía o la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁸⁹

Así, el campo de la didáctica del tutor queda soslayada por una serie de suposiciones que dan por hecho que el profesor-tutor cuenta con los conocimientos teóricos-metodológicos para desarrollar una práctica educativa en el campo de la investigación, y que desde luego tiene una consciencia sobre el cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de la indagación, lo que involucra la finalidad ética de su enseñanza y la dirección política que le da a la misma. No olvidando que la concepción instrumental de la didáctica se hace al margen de las implicaciones ideológicas y epistemológicas que sustentan la concepción de la investigación por parte del profesor tutor. Despojada de su carga

¹⁸⁹ Pansza González, Margarita. *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, Ed. Gernika, 15ª Edición, México, 2006, p. 54-55.

política, la didáctica queda atrapada en la concepción de una mera herramienta, es decir, un instrumento.

También se da por hecho que los tutorados cuentan con experiencia y consciencia de lo que implica desarrollar una investigación, al mismo tiempo obviando su postura epistémica. Por lo cual, estos supuestos conllevan en la práctica, al uso indiscriminado de los principios del hipotético-deductivo (en su forma de manuales de metodología de la investigación), lo cual coadyuva en una práctica cultural que reproduce una concepción mecánica de las realidades educativas o pedagógicas (según sea el caso) estudiadas, es decir, el supuesto de que existe una correspondencia entre la realidad y el acto de conocer esa realidad.¹⁹⁰

La anarquía teórica-epistemológica es la forma de integrar las críticas de los enfoques posmodernos y hermenéuticos, los cuales quedan de igual forma, despolitizados el hacerlos converger en una suerte de “camisa de fuerza” con paradigmas teóricos opositores y antagónicos, escudados en un irresponsable uso de la “triangulación de teorías”. El poder de sus argumentos se pierde a causa del acomodo epistemológico y ontológico de quienes toman ideas y/o conceptos sin mediar una reflexión y un proceso de comprensión, cayendo en un tipo de reproducción ideológica y cultural, que en palabras de Hugo Zemelman redundan en un uso acrítico de la teoría:

[...] La cuestión está en que se puede usar acríticamente una teoría cuya función es crítica. Se puede razonar mal, es decir, razonar de manera esquemática o dogmática a una teoría que es básicamente no dogmática, en tanto pretende reflejar lo históricamente determinado. Sin embargo, para eso hay que descubrir la determinación histórica en

¹⁹⁰ Nuestro primer modelo tiene tras de sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificuemos de mecanicista a este modelo. Adam Schaff. *Historia y Verdad*, Grijalbo, 1974, p. 84.

cada una de las categorías, en cada uno de los conceptos, en cada una de las proposiciones teóricas. No se trata de decir simplemente; este es un concepto históricamente determinado, sino de construirlo críticamente.¹⁹¹

Así los discursos que se producen quedan al margen de la reflexión filosófica e histórica, inclusive aquellas atrapadas en una visión ortodoxa de la propuesta del materialismo crítico, en tanto dejan fuera el análisis cultural e ideológico que subyace en el discurso del análisis economicista de la educación; así también estamos en ausencia de una lectura dialéctica de la realidad, siguiendo a Michael Apple:

Por tanto, el énfasis debe ponerse también en las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de la conciencia de los individuos en esa sociedad. Así, quiero examinar aquí la relación entre dominación económica y cultural, que tomamos como dada, la cual parece producir «naturalmente» algunos de los resultados parcialmente descritos por aquellos que se han centrado en la economía política de la educación.¹⁹²

Lo anterior plantea reconocer que buena parte de nuestra exposición ha hecho énfasis en la reproducción de una ideología conservadora alentada en la práctica tutorial respecto a la formación para la investigación y que ésta no queda supeditada únicamente a la deshumanización de los sujetos por considerarlos capital humano, o porque únicamente en el modelo educativo de mercado la institución universitaria en un contexto voraz que pondera la comercialización y la certificación de los sujetos lo traduce todo a una mercancía. Es decir, la escuela no sólo sirve para la reproducción del orden económico en un sentido mecánico, sino

¹⁹¹Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, pp. 63-64.

¹⁹² Michael Apple. *Ideología y currículum*, tr. Rafael Lassaletta, Akal, Madrid, 2008, p. 13.

que la institución universitaria crea en consonancia con mediaciones culturales e ideológicas todo el conjunto para instituir una «hegemonía ideológica»:

Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado “hegemonía ideológica”.¹⁹³

Los principios de una didáctica crítica se inscriben en un campo más amplio que abarcaría la reconfiguración curricular mediante la recuperación de la propuesta modular para direccionar el campo de la investigación y la construcción de problemas pedagógicos.

Entendiendo que el módulo no se construye a partir de una propuesta anárquica del contenido de los conocimientos, así como del desarrollo de la didáctica del mismo. Por el contrario, requiere de investigación previa y una organización del mismo, respetando los procesos que conforman el objeto de estudio de la disciplina pedagógica así como retomando las herramientas teórico-prácticas para desarrollarlo. Esto habrá que tener cuidado ya que pone al descubierto la formación en el campo de la investigación que corresponda a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹³ La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología. [...] La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que *tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común*. Es el resultado de la intersección de significado y el poder en el mundo social. Peter McLaren. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1ª. reimpr., trad. María Marcela González Arenas, México, Siglo XXI, 2011 (Educación), p. 279.

La elaboración del plan de estudios podría tomar en cuenta una problematización de interés social que guarde relación lógica dentro de las fases que componen el módulo, pues el problema articula los objetivos que lo integrarían y se plantearían en consonancia con los logros teóricos-prácticos mínimos desarrollados dentro de él.

Dentro de la propuesta de la crítica se debe considerar el papel de intelectual y dirigente dentro del aula que permita la articulación de contenidos a partir de establecer de manera consciente la postura epistémica y didáctica de la cual es portador. Por ello, la responsabilidad en el aula recae en la figura del profesor, en nuestro caso el compromiso de enseñar corresponde al tutor, pero en consonancia con el tutorado:

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación.

[...] profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente fue considerada un obstáculo o que no fue bien valorada, en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Pansza González, Margarita. *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, Ed. Gernika, 15ª Edición, México, 2006, p. 59.

Corresponde entonces al profesor-tutor, la responsabilidad de proponer y dialogar el trabajo didáctico. Entre las elecciones que el profesor-tutor haga de las actividades que permitan estructurar los contenidos del módulo deben fundamentarse mediante la elaboración de un trabajo de investigación que bien pueda ser reforzado por el módulo en torno a un problema, que le permita al estudiante del Posgrado de Pedagogía mediante la búsqueda, lo cual lo lleve a ejercitar el trabajo de escritura y redacción que al mismo tiempo le permita una comprensión del trabajo que desarrolla. A partir de reconocer situaciones concretas en espacios determinados que manifiesten la problemática a trabajar en el módulo.

Propiciar diálogo crítico y por ende la confrontación son elementos necesarios dentro de las estrategias en tanto se considere un ambiente de respeto y escucha para aquellos miembros que tomen posturas distintas a la crítica; en el entendido de que también se propicie la toma de consciencia y la construcción articulada con coherencia en el uso de la teoría y los principios filosóficos desde los que se asuman como sujetos productores de un conocimiento de la disciplina pedagógica y su objeto la educación de otros seres humanos.

3.2 Formación epistémica-filosófica crítica de los investigadores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM

A partir del impulso de la praxis educativa fundamentada en la Pedagogía Crítica, la re-significación de la práctica tutorial propicia un análisis que problematiza la realidad social y fomenta el uso crítico de la teoría; estos son los elementos que dan sentido a la formación epistemológica crítica de la comunidad de profesores-tutores y tutorados del Posgrado de Pedagogía que construya no sólo resistencias, sino que sea capaz de transitar a la construcción de una contra-hegemonía,¹⁹⁵ capaz de confrontar el modelo dominante de enseñanza-aprendizaje: el tecnocrático de la investigación.

La construcción de problemas de investigación de la disciplina pedagógica implica un reto, si desde el espacio pedagógico y educativo como es la tutoría se considera la ampliación y potenciación del pensamiento con base en los diversos planos epistemológicos o formas de razonamiento que estimulen procesos intelectuales diversos, cuya necesidad de apertura al ejercicio de la crítica plantea la construcción de una forma organizada que luche contra propuestas de investigación que acaban por ser redundantes o evasivas a los temas del poder y la dominación y permanecen en zonas confortables que no comprometen, explícitamente, a los sujetos que participan en ella.

¹⁹⁵ [...] la resistencia funciona como un tipo de negación o de afirmación opuesta a los discursos y prácticas dominantes. Por supuesto, la resistencia con frecuencia carece de un proyecto político y suele reflejar prácticas sociales de naturaleza desorganizada, apolítica y ateórica [sic.]. El concepto de contra-hegemonía, en cambio, implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no solo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideológicas que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha. Henry Giroux y Peter McLaren, "La formación de los maestros en un esfera contra-pública: notas hacia una redefinición", en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Argentina, Ed. Homo Sapiens, 1999, p. 13.

Para ello es necesaria una concepción no instrumental (como la dominante de estrategia remedial) encubierta en una supuesta “flexibilidad” del currículum, la cual promueve cierta anarquía e indolencia por la búsqueda filosófica y epistemológica que implica llevar a cabo las indagaciones. La tutoría, pensada como espacio de trabajo para los estudiantes del Posgrado de Pedagogía, tiene la impronta de impactar en la propuesta y desarrollo del trabajo de tesis, lo que a su vez demanda consciencia y compromiso en relación a la finalidad ética y política que se proponen en la formación para la investigación:

Si tuviéramos que señalar una de las áreas más desatendidas de la investigación educativa, sería precisamente ésta, el estudio crítico de la relación entre las ideologías y la práctica y el pensamiento educativos, el estudio de la serie de suposiciones, aparentemente de sentido común, que guían nuestro campo técnicamente mentalizado. Esa investigación crítica tendría que poner al descubierto los intereses y compromisos políticos, sociales, éticos y económicos que son aceptados acríticamente como el «modo de vida real» en nuestra vida cotidiana como educadores.¹⁹⁶

Por ello, proponemos la «formación» de los sujetos que participan en la experiencia tutorial desde una perspectiva del presente que recupera a ésta como «*bildung*»; que vincule la participación política en el proceso de la *construcción* de conocimiento de su presente, a partir de la re-significación de su práctica, por una praxis al interior de los espacios sociales e institucionales, permitiendo vislumbrar proyectos no sólo deseables, sino posibles. Así, se reconoce la participación de los seres humanos para cimbrar, modificar y transformar su realidad:

¹⁹⁶ Michael Apple, *Ideología y currículum*, tr. Rafael Lassaletta, Madrid, Akal, 2008, p. 26.

La formación es el tránsito de lo “subjetivo a lo objetivo”. Esto significa que el sujeto no sólo se apropia de la cultura y los órdenes institucionales, sino que es capaz de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente.

Desde este punto de vista, la formación no es un proceso evolutivo, sino dialéctico: la cultura y los órdenes sociales son objetivaciones de los sujetos, en tanto que sujetos libres, críticos y creativos; el sujeto conquista su libertad y su humanidad en la medida en que transforma la cultura y los órdenes sociales. En suma, la cultura y la sociedad se humanizan al tiempo que el sujeto se objetiva.¹⁹⁷

En el primer capítulo de este trabajo recuperamos el concepto de «formación» que dominó en las grandes coyunturas que caracterizaron a distintos momentos de la historia de la educación occidental, desde la antigüedad clásica hasta el proyecto de la posguerra de la segunda mitad del siglo XX; intentamos mostrar que en cada “periodo” coexistieron y hasta se superpusieron distintas finalidades éticas y políticas que direccionaron el tipo de ser humano que se proponía como el ideal a alcanzar. Así, la intención ética y política de dicha formación se ha amalgamado con términos como salvación, humanismo, razón, ciencia, educación, revolución, instrucción, mediación e inclusive administración:

Hemos insistido ya en el carácter histórico de los fines, principios y criterios axiológicos contenidos en los proyectos educacionales, y en el hecho de que su contenido responde a intereses y necesidades de las diversas fuerzas sociales, lo cual significa que dichos proyectos no expresan de manera exclusiva los intereses de una sola clase, por más que sea la dominante, sino que contienen “sistemas de valores” diversos, antagónicos y heterogéneos que se articulan de manera desigual conforme a la lógica de la lucha por la hegemonía. En todo

¹⁹⁷ María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Buenos Aires, Paidós, 2000 (Eduador), pp. 29-30.

caso, se trata de valores que son el referente de ciertas actitudes y que se vinculan con las creencias de sujetos inscritos en determinadas relaciones sociales.¹⁹⁸

Principios como la libertad, el civismo, la democracia, la igualdad y la solidaridad, entre otros, han transitado desde la antigüedad¹⁹⁹ reconfigurándose a la luz de proyectos políticos en los que la guerra y las conquistas han jugado un papel trascendental en la organización y reorganización cultural de los pueblos y sociedades, de tal manera que los intereses y el poder se han conjugado para construir y asignar un sentido y un significado diferente.

En la construcción de los sujetos sociales media la concepción epistemológica (una racionalidad) a partir de la cual los sujetos perciben, entienden, practican y desarrollan discursos acerca de lo que encuentra en su mundo social y cultural. Las racionalidades epistemológicas son constructos que, a lo largo de la historia de la humanidad, se han configurado como formas de concebir la realidad:

Por racionalidad quiero dar a entender a un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia, subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo. Este es un punto epistemológico importante. El conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y

¹⁹⁸ María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, p. 52.

¹⁹⁹ En la definición griega clásica de la educación ciudadana puede reconocerse un modelo de racionalidad que es explícitamente político, normativo y visionario. Dentro de este modelo, la educación fue vista como intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica. Por lo tanto, en esta perspectiva, la educación no significaba entrenar. Su propósito era el de cultivar la formación de carácter virtuoso en la constante búsqueda de la libertad. De ahí que la libertad era siempre algo para ser creado, y la dinámica que daba forma a la relación entre el individuo y la sociedad estaba basada en la continua lucha por una comunidad política más justa y decente. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 213.

son condicionadas por las expectativas en las que cada uno de nosotros entramos. La noción de que dichas experiencias sólo llegan a ser significativas dentro de un modo de racionalidad que les confiere inteligibilidad es de crucial importancia. Los modos de racionalidad “atan” de una manera no mecánica.²⁰⁰

En el campo de la investigación suponemos un mayor grado de consciencia por parte del sujeto que se forma como investigador, apelando a que esta labor lleva implícita una práctica profesional sobre el conocimiento de las disciplinas y las ciencias:

Cada área científica dispone en su conjunto particular de preguntas, métodos y procedimientos. Estos en conjunto proporcionan formas compartidas de “ver” el mundo, de trabajar y de comprobar los estudios de los demás. La formación de un individuo con vistas a su integración en una comunidad científica exige algo más que el aprendizaje de los contenidos de la disciplina correspondiente. Se aprende también a mirar, pensar, actuar en el mundo de una cierta manera. Al individuo se le enseñan las expectativas, exigencias, actitudes y emociones propias de la labor científica.²⁰¹

La manera en la cual problematizamos revela en gran medida nuestra forma de razonamiento, pues es el lenguaje el medio por el cual se expresan nuestro pensamiento, valores, ideología y emociones:

²⁰⁰ *Ibíd.*, pp. 217-218.

²⁰¹ El científico desempeña su actividad en el seno de una comunidad de especialistas, un contexto que estimula y controla a la vez la imaginación y el pensamiento de quienes están integrados en él. La pertenencia a las comunidades científicas supone participar de ciertas premisas y líneas de razonamiento que hacen válido el conocimiento. Thomas Popkewitz, *Paradigma e ideología e investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. trad. Antonio Ballesteros, España, Mondadori, 1984, p. 31.

Todas las formas de racionalidad contienen una problemática, que es, [...] una estructura conceptual que puede ser identificada tanto por los cuestionamientos que plantea como por las preguntas que es incapaz de plantear. El concepto de la problemática sugiere que cualquier modo de racionalidad puede ser visto como un marco de referencia teórico, cuyo significado puede ser comprendido a través del análisis tanto del sistema de cuestionamientos que poseen las respuestas dadas como por la ausencia de esas preguntas que existen más allá de la posibilidad de ese marco de referencia.²⁰²

La necesidad de pensar la relación del profesor-tutor y tutorado en formación como sujetos constructores de la realidad, requiere de una serie de planteamientos problematizadores, que incluyan la confrontación que permita (a ambos) ubicar las restricciones que impone directa e indirectamente el conocimiento acumulado y de ahí la necesidad de producir, a la vez de ser productores de otras racionalidades, esto conlleva y da sentido a que los sujetos objetiven su relación de conocimiento. Concebir la formación desde los principios de la crítica materialista dialéctica coadyuva a pensar la praxis pedagógica. De tal modo, la «formación» es una construcción articulada en la que el tiempo y el espacio están en constante devenir y como algo inacabado.

Desde la propuesta de la Pedagogía Crítica, la «formación» refiere a un campo que nos confronta a reconocer procesos en los cuales se inscribe la relación entre, conocimiento, cultura y educación. De tal manera, la educación es vista como un espacio para potenciar proyectos sociales basados en una práctica pedagógica dirigida a cuestionar el orden establecido y a ser capaces, de proponer desde lo viable, la transformación de dicho orden:

²⁰² Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 218.

Si la educación ciudadana ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es la voluntad de actuar *como si* estuvieran viviendo en una sociedad democrática.²⁰³

La formación, en la construcción epistemológica de la pedagogía tecnocrática ha transitado de la instrucción, la mediación hasta la administración de la educación,²⁰⁴ en esta última no existe una pretensión de integrar una lectura de los procesos histórico-sociales que hoy día demanda la realidad, ubicando las contradicciones²⁰⁵ externas como internas marcadas por la deshumanización, la desigualdad social y la limitación de concebir a los sujetos como mercancías.

En cambio, para la propuesta epistemológica de la crítica materialista es fundamental concebir la educación como un proceso emancipatorio que lleve a los sujetos no sólo al cuestionamiento de un orden hegemónico, sino a desarrollar lenguajes que le permitan vislumbrar alternativas cuya finalidad sea una práctica humanizante, pues “en términos concretos, los estudiantes deberían aprender no

²⁰³ *Ibíd.*, p. 254.

²⁰⁴ [...] En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones sociales existentes entre conocimiento, poder y dominación. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 32.

²⁰⁵ [...] la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach: "La doctrina materialista de que los hombres son el producto del ambiente y que, por lo tanto, los cambios en los hombres son el resultado de otros cambios en el ambiente, no tiene en cuenta que los hombres también pueden modificar el ambiente y que el educador debe ser, a su vez, educado". Juan Carlos Portantiero, "La hegemonía como relación educativa" en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Biblioteca Pedagógica, 1981.

sólo a sopesar la sociedad existente contra los propios reclamos de la sociedad misma, sino que debería también ser enseñados a pensar y a actuar de manera que hablaran de diferentes posibilidades sociales y formas de vida”:²⁰⁶

El lenguaje y la intención de esta teoría son políticos: se trata de considerar los momentos de la dominación, la ideología, la hegemonía y la emancipación en la vida social y también en el cambio social. La finalidad de crítica social no se circunscribe a la simple oposición a la estructura socioeconómica. Al problematizar la naturaleza de las palabras, las costumbres y las tradiciones de la vida cotidiana, se trata de desarrollar las posibilidades del ser humano como agente humano, con el fin de suscitar una transformación social que cree nuevas estructuras y condiciones emancipadoras.²⁰⁷

El ejercicio epistémico de reconocer nuestra forma de razonamiento y los distintos discursos que dan forma a los cuerpos teóricos de las distintas escuelas o vertientes del conocimiento que utilizamos y sobre las que reflexionamos en nuestras investigaciones que, en el caso de las asignaturas y seminarios que integran la propuesta curricular del Posgrado de Pedagogía son materia prima en la relación tutorial, deberán ir más allá del carácter instrumental²⁰⁸ del conocimiento y del lugar como reproductores de discursos²⁰⁹ que integran las prácticas académicas

²⁰⁶ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 255.

²⁰⁷ Thomas Popkewitz, *Paradigma e ideología e investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. trad. Antonio Ballesteros, España, Mondadori, 1984, p. 46.

²⁰⁸ El saber es instrumental para este fin y nada más; debe preparar a los dirigentes del futuro orden social, garantizando una formación ideológica homogénea con relación a las tareas que deberán asumir y nada más. La racionalidad del saber, como momento unificador de la realidad, se convierte en la racionalización de lo real: la racionalidad de los procedimientos productivos y de su reproducción social, la organización del capital, la maximización de la ganancia. En última instancia, el sueño del saber es el de ser el poder delegado de la clase burguesa para crear y dirigir la formación de una nueva y gran civilización. Lo concreto material demostrará la total imposibilidad de este sueño: la clase burguesa no pretende delegar en nadie y mucho menos en saber, ese poder que está conquistando y que quiere administrar personalmente, o bien a través de los aparatos políticos y estatales. Véase, Claudio Bonvecchio, *El mito de la Universidad*, México, Siglo XXI/UNAM, 8ª.ed., 1998, pp. 31-32.

²⁰⁹ Según Haidar las prácticas discursivas, como otras prácticas socioculturales, producen y reproducen tanto a los sujetos como diversas materialidades. Por ejemplo, el poder, la ideología, una

dominantes de los grupos sociales que detentan el poder y el prestigio; reconocer así su alcance como proceso ideológico y, por ende, ser consciente del lugar que le asignan a los sujetos y a la realidad que estudian:

Los lenguajes teóricos que usamos en nuestra búsqueda de conocimiento acerca del mundo social se convierten en atributos de las acciones de aquel mundo, se convierten en parte de nuestra comprensión particular. No existe un *laissez faire*, una metodología universal y neutra, pues teoría y hecho sustituyen una relación dialéctica. Al parecer, los hechos objetivos son siempre producidos o mediados social e históricamente (algunas veces como un refinado pensamiento de la burguesía). La ideología logra su propósito cuando es capaz de borrar la evidencia de su presencia y, a veces, somos conscientes de su presencia sólo retroactivamente, cuando se ha agotado su acogida y es remplazada por otro efecto ideológico.²¹⁰

Como portadores de esos y otros discursos debemos ser capaces de concebir la práctica concreta de la tutoría como lugar de lucha por el poder ideológico, de no hacerlo se le resta la carga política que le es inherente y, por ende, tanto profesores-tutores como tutorados pueden parecer neutrales y extraños al proceso de legitimación de una racionalidad tecnocrática que promueva relaciones sociales asimétricas y la deshumanización de los sujetos. Despojándolos de su carácter intelectual²¹¹ y dejándolos, únicamente, como seres burocratizados:

visión del mundo, una ética, es decir, la práctica discursiva da lugar a la producción de algo más que el puro texto o fenómeno lingüístico, produce relaciones y procesos sociales, acciones, conocimiento, nuevas instituciones o reforzamiento de instituciones sociales existentes, entre otros. Miguel de la Torre Gamboa, "La conversión de un derecho en mercancía", en Raquel Glazman Nowalski (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, México, FFy L, UNAM, 2005, p. 51.

²¹⁰ Peter McLaren y Nathalia Jaramillo, "Pedagogía crítica, educación latina y políticas de la lucha de clases" en Libia Stella Niño Zafra, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, Currículo y Evaluación*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p. 19

²¹¹ El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, son sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes

El hombre iluminado y erudito anhelado por los filósofos, se encarna en la fuerza de trabajo. La cultura y el saber, ahí donde no sean útiles para el control social y para el progreso burgués, serán considerados improductivos y parasitarios.

De esta manera, el campo del saber y el papel de la universidad son delimitados rigurosamente. Los profesores serán empleados por el Estado: el filósofo-rey se convierte en el intelectual burócrata.²¹²

Apelamos a la figura del profesor-tutor como un intelectual desde la propuesta de la Pedagogía Crítica de ahí que la vigilancia epistemológica sea fundamental para proponer el diálogo crítico y comprensivo que permita colocarlos como sujetos políticos, es decir, como sujetos potenciadores de proyectos viables y dirigidos a transformar su propio contexto socio-histórico:

Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. [...] Más específicamente, para llevar a cabo su misión [...] han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. En definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis

de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el "saber"; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo –nación. [...] En ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (denominado centralismo orgánico). Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, tr. Carlos Cristos, México, Fontamara, 2007, p. 108.

²¹² Claudio Bonvecchio, *El mito de la Universidad*, México, Siglo XXI/UNAM, 8ª.ed., 1998, p. 32.

que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos.²¹³

Promovemos una formación emancipadora de los tutorados que incida en la construcción de problemas pedagógicos con los cuales se comprometa desde su posición de sujeto transformador de la realidad y no sólo como producto condicionado de la historia, sino productor de ella: “vincular lo personal y lo político a fin de comprender cómo el poder es reproducido, mediado y resistido en el nivel de la experiencia diaria. Inherente a esa comprensión, se encuentran los elementos teóricos de una política cultural que establece las precondiciones para la creación de esferas públicas alternativas”.²¹⁴

²¹³ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Paidós, 1990, p. 36.

²¹⁴ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) p. 295.

3.3 Finalidades éticas y políticas desde un modelo emancipador de proyectos de investigación pedagógica y educativa

El propósito del apartado es exponer los entramados éticos y políticos de una propuesta crítica para desarrollar proyectos de investigación. Para lo cual se destacan las “finalidades” ontológicas y epistemológicas que deberán ser direccionadas sobre principios como la libertad y la solidaridad, que en comunión coadyuven a la construcción de significados y sentidos compartidos por los sujetos que participan en la relación tutorial. Redundando en un tipo de formación más humana y emancipada de las relaciones opresoras en las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas y educativas hoy día.

El contexto social signado por el individualismo y la competencia exagera el egoísmo que como valor ha penetrado en las relaciones entre los docentes-alumnos. En nuestro caso se encuentran referidas a la figura del profesor-tutor respecto al tutorado desarticulando el vínculo social que permita la construcción de discursos y prácticas solidarias entre ellos.

En el desarrollo de los trabajos de tesis es requisito en la presentación y desarrollo del proyecto de investigación contar con “objetivos” que expresen las acciones que en el nivel operativo describan los alcances del trabajo, sin embargo, la relación respecto a las finalidades epistemológicas que involucran los niveles ético y político de los sujetos que tanto las emprenden como de quienes las orientan quedan soslayadas en la práctica por la pedagogía tecnocrática (la cual hemos mencionado como el paradigma dominante al interior del Posgrado de Pedagogía así como en la tutoría) que se ejerce en este campo formativo.

Las finalidades²¹⁵ a las cuales nos referimos están conectadas fundamentalmente con las formas de razonamiento desde las que los tutorados y los profesores-tutores conciben y proponen el estudio de la realidad que desean estudiar²¹⁶. En ellas se expresan su concepción del ser humano (sujeto, actor, individuo, ente, ser, agente, entre otras...) y si éste ha de ser considerado como algo dado y determinado por la “naturaleza social”, es decir, si describe un sujeto pasivo, o si por el contrario ve en el sujeto “activo”, a un ser “constructor de la realidad” en donde el campo de las subjetividades son el elemento ordenador para su estudio, o como hemos colocado en distintos momentos de este trabajo, un sujeto colmado de determinaciones históricas y sociales, pero que al mismo tiempo tiene un papel activo como producente de historicidad (dialéctico).

El sujeto que se traza fines es un ser activo, dotado de fuerzas que existen en él como capacidades, como impulsos; pero también es un ser que padece en tanto que los objetos de sus impulsos existen fuera de él. Como pasivo, es un ser necesitado, mientras que como activo es un ser interesado. Necesidad e interés se funden en lo que Marx denominó “ser apasionado”, ser que “tiende enérgicamente hacia su objeto”.²¹⁷

²¹⁵ Los fines a los que nos referimos, en estricto, son fines humanos e históricos, esto es, fines que están condicionados por necesidades e intereses humanos; fines de individuos insertos en relaciones concretas. María Teresa Yurén Camarena. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, p. 20.

²¹⁶ La construcción del objeto de estudio desde este modelo de conocimiento tiene que ver entonces con el reconocimiento de que el investigador que lo construye es un sujeto histórico y que independientemente del punto de la realidad que llame su atención, la forma de apropiárselo en el pensamiento, de interrogarlo y de ponerlo en condición de ser investigado, será influenciado por la conciencia política en formación y el proyecto social humanista y libertario que unifica en una lucha común, a una gran parte de la comunidad global, así mismo estará mirando reflexivamente la realidad empírica como una totalidad concreta y articulada donde no reina el caos, sino una determinada forma de organizarse y entablarse las relaciones sociales, plagada de actos y pensamientos, intereses y emociones. Esta postura es un reto de equilibrio e interacción mente realidad de un sujeto colectivo que desde su individualidad se reconoce en los otros. Lucero Argott, “Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica”, *XIII Congreso de Investigación Educativa*, Chihuahua, 2015, p. 7 en: <https://es.scribd.com/doc/296204024/Epistemologia-Filosofia-y-Pedagogia-Critica-en-la-Investigacion-Pedagogica>.

²¹⁷ María Teresa Yurén Camarena. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, pp. 22-23.

El ser humano revela su ser apasionado al fijar fines a su acción porque representa idealmente en la conciencia una realidad anticipada –la satisfacción de sus necesidades- y tiende, interesadamente, a su consecución.

Cuando se traza fines, prefigura lo que aún no se logra y, al hacerlo, está negando una realidad actual y afirmando otra que aún no existe. De este modo, el ser humano “obedece a su razón” en el sentido de que es ella la que le permite comprender la realidad objetiva, reconocer sus necesidades como tales y distinguir las posibilidades de satisfacerlas. Hay, pues, una relación indisoluble entre sujeto y objeto; las circunstancias condicionan al sujeto, pero éste puede irrumpir en ellas. A partir del conocimiento de la naturaleza y de la sociedad y de las posibilidades de transformación de éstas, el sujeto fija fines a su acción.²¹⁸

El entramado de las finalidades ontológicas y epistemológicas que constituyen a los tutorados y a los profesores-tutores también nos habla de cuáles son las posibilidades de emancipación, liberación, lucha y resistencia de los “sujetos de investigación” o, por el contrario, quedaran atrapados en su carácter de seres reproductores, adaptados, integrados, asimilados e inclusive borrados (pues hay investigaciones que “borran” a los sujetos). La mente instrumental tiene la capacidad de mencionar a los “sujetos” pero de reducirlos a sus problemas de aprendizaje para los cuales de manera dominante se recurre a las teorías psicológicas o teorías del aprendizaje.

La construcción de los discursos que conforman los trabajos de tesis incluyen o excluyen la *anticipación de sentido o la consciencia de una realidad anticipada*, esto es, la posibilidad de concebir y construir alternativas, pues dependerá de la forma de razonamiento y por tanto del paradigma ético y político que enarbole las

²¹⁸ María Teresa Yurén Camarena. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, pp. 22-23.

diferentes concepciones de realidad para lo cual se podrá ubicar o no la necesidad de una «utopía».²¹⁹

Para la racionalidad instrumental que sustenta a la pedagogía tecnocrática la “propuesta” se traduce en términos de *intervención*. En esta forma de racionalidad se privilegia el “deber ser”, curiosamente si hay una anticipación de sentido, pero ésta queda expresada en una prescripción de tipo apriorístico, por ejemplo: se plantea un “problema” que de manera anticipada ya “sabemos” las “respuestas” o la forma en que debe corregirse. En términos de Ricardo Sánchez Puente, se expone un problema sin transitar a su *problematización*; para Hugo Zemelman, en los posgrados de ciencias sociales y humanidades de América Latina los estudiantes a lo sumo describimos un tema pero difícilmente somos capaces de construir críticamente un problema a investigar.

En el ámbito del estudio del Posgrado de Pedagogía de la UNAM, la situación de reproducción de los discursos se expresa como la mera repetición de contenidos en detrimento de la construcción de los mismos, lo cual supondría idealmente el acto de investigar:

Los estudios de posgrado se caracterizan por una gran diversidad de niveles, objetos de estudio y estructuras curriculares particulares; sin embargo, existe en torno a ellos la presunción generalizada de que la investigación es la pauta que seguir para la formación de élites científicas y profesionales en todos los campos del conocimiento. Este supuesto difícilmente se cumple en la mayoría de los programas de

²¹⁹ [...] la utopía cumple un papel de lectura alternativa y, por tanto, una forma de relación con la realidad, ya que no puede entenderse si no la vinculamos con la consciencia de que la realidad histórica se construye; se construye por todos en cada momento en cualquier espacio. [...] El problema de la utopía requiere ser reivindicado en tanto que constituye la base que define la necesidad de una construcción alternativa, pues desde el modelo neoliberal el asunto es que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que le ofrece como tal. Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *La labor del maestro: Formar y formarse*. México, PAX México, 2006 (Pedagogía Dinámica), p. 55.

posgrado de ciencias sociales y humanidades -donde se encuentran los relacionados con la educación- pues en ellos prevalece el interés por acumular una mayor cantidad de contenidos compactados en cursos que se limitan a una mera repetición de lo ya conocido y establecido, bajo una postura *a priori* del conocimiento, dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento, ambos indispensables de la investigación.²²⁰

Las finalidades de las investigaciones de la disciplina pedagógica pueden ser estudiadas a partir de la lectura pedagógica, la cual pone de manifiesto el “proyecto educativo no explícito” que en palabras de Yurén Camarena hace alusión a *los elementos que se dan por supuestos o quedan implícitos en lo manifiesto* de los proyectos educativos. Ello nos sirve para ilustrar como los trabajos de tesis se convierten en objetos culturales que forman parte del conocimiento acumulado sobre el estudio de la Pedagogía y los problemas educativos, aun y cuando no tienen un alcance tan amplio como un proyecto educativo de nación, pueden leerse e interpretarse como una concepción que produce y reproduce el tutorado de su concepto de educación:

Los proyectos educativos no son una teoría educativa en sentido estricto, por el hecho de que no siempre sus elementos están claramente explícitos en los ordenamientos jurídicos y en los instrumentos de planeación. Además, es frecuente que los supuestos científicos, psicológicos o sociológicos, en los que se fundamentan las recomendaciones no aparezcan expresamente; tampoco es extraño que los supuestos ontológicos, éticos, antropológicos, o epistemológicos sólo puedan ser adivinados a partir de algunas frases expresadas.

²²⁰ Teresa Pacheco en Ana Balderas. “La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación” en Teresa Pacheco, Ángel Díaz-Barriga (Coordinadores). *El posgrado en educación en México*, Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, p. 89

[...] En estos casos, se trata de proyectos en los que muchos elementos se dan por supuesto o quedan explícitos en lo manifiesto. A esa parte no manifiesta de un proyecto educacional es a lo que llamamos “proyecto no explícito”.²²¹

Por ello sostenemos que los ejercicios de investigación desarrollados en el Posgrado de Pedagogía muestran más allá de la consciencia de quienes las elaboran una forma de razonamiento en la que subyace una propuesta ética y política de la realidad de los sujetos que forman parte de ella; una finalidad de la formación que se proponen de dichos sujetos, es decir, el ideal de ser humano que se quiere formar, también si lo que se desea con ello son sujetos inscritos en un conformismo²²² para la prolongación del orden establecido, o bien para la transformación del mismo. De ahí que se desprenda una reflexión somera a los elementos que integran las raíces filosóficas de los discursos que construimos, en los cuales es fundamental responder al ¿para qué? y al ¿por qué? de la investigación.

Los proyectos educacionales contienen, pues, la filosofía de la época en torno a los fines y los principios educacionales: expresan la filosofía de la educación que, como producto social, se ha forjado por la combinación de filosofías académicas con “síntesis” que guían la práctica política de determinados grupos, y con concepciones implícitas en el actuar moral y político de las masas populares.²²³

²²¹ María Teresa Yurén Camarena. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, p. 64.

²²² La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecúe la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al método colectivo”. Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Biblioteca Pedagógica, 1981, p. 44.

²²³ María Teresa Yurén Camarena. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994, p. 64.

En la práctica tutorial es importante replantear el trabajo de conjunto de quienes conforman esta relación pedagógica y educativa para que no quede a la deriva y únicamente dependiente de la racionalidad dominante sobre la investigación y la metodología de la misma, supeditado a las prescripciones del hipotético-deductivo que tiene sus formas más inmediatas en los manuales de investigación y se erige en la forma dominante de los cursos de la enseñanza de la investigación:

Por su parte, en los programas de ciencias sociales y humanidades se busca enseñar a investigar para reconstruir e interpretar los fenómenos y los procesos sociales donde los individuos se reconocen entre sí, fincado en dicho razonamiento la bases de su identidad y de su pertenencia social; esta formación se hace básicamente mediante cursos de metodología y técnicas de investigación que se enfocan más a la discusión sobre la cientificidad de dichas áreas o los planteamientos teóricos y epistemológicos formulados por los autores más relevantes, en detrimento del ejercicio de la investigación de problemas concretos. La interacción entre los estudiantes y sus maestros se limita a la que se da en las aulas donde se desarrollan los cursos y seminarios, pues tanto profesores como alumnos sólo acuden a la sede del programa cuando tienen actividad escolar; predominan los proyectos individuales de tesis, definidos por los propios estudiantes, sin necesariamente estar vinculado con el trabajo desarrollado por su tutor.²²⁴

Para una propuesta de investigación que recupere la figura de intelectuales tanto del profesor-tutor como del tutorado, es necesario que la construcción de proyectos de la disciplina pedagógica sea desde una filosofía emancipadora que permita encontrar las formas en la que los sujetos luchan y se resisten a la

²²⁴ Patricia Montes. "La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación", en *El posgrado en educación en México*, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coords.), México, Pensamiento Universitario 103, IISUE-UNAM, 2009, p. 111.

dominación, al poder²²⁵, a la violencia simbólica, a la desigualdad social, la exclusión, y el dogmatismo:

[...] los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares. Este punto de vista siente, en su misma entraña, la necesidad de desarrollar modos de indagación que no se preocupen de investigar únicamente cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, sino también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un particular de verdad y estilo de vida.²²⁶

Fundamentar los proyectos de investigación desde un uso crítico de la teoría es fundamental en tanto que la concepción de ésta es política y social, pues parte del reconocimiento de la naturaleza y orientación que tienen los procesos pedagógicos en el recinto escolar. Partir de si la realidad y los sujetos deben o no ser transformados o por el contrario permanecer alienados; es cuestionar las finalidades de la educación, por ello debemos resaltar el papel tanto de quién va a ser educado como a los tipos de conocimiento y valores que serán legitimados. Todo ello en una lucha por conformar una nueva hegemonía:

²²⁵ [...] un discurso y una práctica educativa [...], que enmascara sus poderes legitimados por la herencia iluminista bajo ritualizaciones mediante las que se independizan de su contexto natural para convertirse en artefactos sociales y que se sirve últimamente de tecnologías postdisciplinarias, se ha ido extendiendo, entretejiéndose en las redes de lo personal y lo colectivo. En nuestra opinión, desideologizar el discurso, despolitizar la institución, desenmascarar los métodos, desinstitucionalizar las relaciones, desentrañar los mecanismos de acción de las formalidades y deslegitimar los métodos tanto intrusivos como sutiles de disciplinamiento, todo ello está sometido a la mediación pedagógica del poder, el mismo poder que los ideologiza, politiza, enmascara, institucionaliza, manipula y legitima. María de la Villa Moral, *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*, Athenea Digital, 13, 2007, p. 75.

²²⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 38.

Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci – a diferencia de cómo se planteaba el problema el marxismo anterior- no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendría el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo “popular nacional”, a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una “voluntad colectiva” que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo “conformismo”, pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado.²²⁷

Finalmente uno de los caminos que promueve la pedagogía radical es la *alfabetización crítica*²²⁸ de los sujetos, que en nuestro caso concreto puede ser potencializada en la práctica tutorial, la cual, coadyuve en una formación de investigadores capaces de reconocer los procesos de acomodación y reproducción de la cultura dominante de la que somos parte y que, al mismo tiempo, nos posibilite a construir formas alternativas más allá de la resistencia; y que de manera contra-hegemónica nos permitan promover discursos y prácticas emancipadoras de los saberes que componen al estudio de la disciplina pedagógica:

La pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. En otras palabras, la pedagogía radical necesita una visión que honre no lo que

²²⁷ Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Biblioteca Pedagógica, 1981, p. 46.

²²⁸ Pedagógicamente esto significa que una vez que se hace claro que los grupos subordinados son formados en prácticas de lenguaje y en identidades de clase constituidas dentro de relaciones de dominación y subordinación, podemos investigar por qué los estudiantes pueden resistir las prácticas culturales que son necesarias para la alfabetización crítica. También debemos desarrollar formas para ayudarles a apropiarse de los elementos de la cultura dominante que son fundamentales para la noción de la alfabetización conceptual. Este enfoque reside en la suposición de que se debe dar la oportunidad a los grupos subordinados para desarrollar habilidades, análisis y prácticas que puedan usar para comprender y transformar las relaciones que subyacen a la cultura dominante más que simplemente ser incorporados a su lógica. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación) pp. 288-289.

es sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Es un llamado a la utopía concreta. Es un llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades. Ésta es una tarea que enfrentaremos si construimos una sociedad donde las esferas públicas alternativas no sean ya necesarias.²²⁹

²²⁹ *Ibíd.*, p. 300.

CONCLUSIONES

El objetivo general del trabajo fue acercarnos a una mejor comprensión de cómo se genera y promueve desde la construcción del currículum oculto y el currículum formal la *racionalidad instrumental* en la práctica de investigación mediando en dicho proceso, la tutoría, en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Comenzando por destacar el papel histórico y social de la figura del tutor, su propuesta de formación dirigiéndola hacia el campo de la investigación y su tránsito por el contexto neoconservador de la política modernizadora, al mismo tiempo, trabajando desde los principios de la pedagogía crítica, para ubicar las contradicciones y conformación de hegemonías en el campo de la investigación educativa y/o pedagógica.

Para ello la división de la investigación quedó articulada en tres apartados. El primero intentó una recuperación de la configuración histórica y social de la figura educativa del tutor y su tránsito por el contexto neoconservador de la política modernizadora respecto al papel asignado a la práctica de la tutoría como estrategia tecnocrática en materia de formación para la investigación. En el segundo apartado se llevó un ejercicio de crítica desde los conceptos tanto de currículum oculto, así como el formal, sobre la propuesta en materia de formación para la investigación que se promueve desde la práctica de la tutoría bajo una propuesta didáctica tecnocrática que despolitiza a los sujetos que desarrollan trabajos de investigación pedagógica-educativa en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM y, por último, se propuso la configuración de una alternativa para la práctica de la tutoría como un proceso formativo desde los principios de la pedagogía crítica para desarrollarse como investigadores en el campo de la pedagogía.

La tesis que sostuvimos a lo largo del trabajo de investigación fue ubicar a la tutoría como práctica pedagógica y educativa al interior del posgrado de la UNAM, como proceso vinculante a la formación para la investigación, en la cual se pondera una ideología hegemónica de corte conservador respecto a la construcción de objetos de estudio educativos y de la disciplina pedagógica mediante el

posicionamiento de la instrumentalización de los cuerpos teóricos y metodológicos con los que se llevan a cabo las investigaciones, por lo que los sujetos participantes en el acto pedagógico, recurrentemente, quedan despolitizados, a la vez que descontextualizan sus propios discursos explicativos de sus investigaciones.

A partir de lo anterior, el ejercicio que integró la lectura pedagógica mostró las siguientes características en torno al tutor, al tutorado, a la formación para la investigación, las herramientas y conocimientos; así como a la idea de investigador que se instituye y reconstruye al interior del Posgrado en Pedagogía de la UNAM:

- ❖ De manera dominante la figura del tutor queda reducida a una función burocrática, en la que con dificultades se construye un diálogo crítico respecto al tutorado; de ahí que se le considere como un facilitador o bien un administrador educativo que en lo esencial cumple con los requerimientos normativos, soslayando el compromiso con el estudiante.
- ❖ Por su parte, el tutorado queda desdibujado en un sujeto pasivo (despolitizado) sin perspectiva de “posibilidad” que le permita construir y proponer alternativas viables a las problemáticas que enfrenta, es decir, no tiene perspectiva de futuro.
- ❖ La formación para la investigación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM es resultado de un proceso de reproducción ideológica (social y cultural) del pensamiento conservador de la realidad y pondera la hegemonía del hipotético-deductivo para proponer y desarrollar las indagatorias, aun con el desconocimiento de los sujetos que ocupan expresamente herramientas y principios teóricos y metodológicos de propuestas con las que en su momento rivalizaron como por ejemplo, la fenomenología, hermenéutica, psicoanálisis, genealogía y la etnometodología, entre otras.

- ❖ De manera encubierta, en los trabajos de tesis subyacen los principios éticos y políticos del paradigma moderno de “metodología”, el cual subordina la concepción y la forma de estudiar el mundo social y humano bajo las directrices del método científico. La racionalidad que subyace del hipotético-deductivo admira al hecho empírico porque lo concibe como una naturaleza (algo dado) al margen de la acción de los seres humanos que descansa en la neutralidad de dicha acción y de todo el proceso que lo integra, negando el movimiento dialéctico del mundo social.
- ❖ El carácter instrumental de esta postura epistemológica reside en la fragmentación del pensamiento pues, por un lado, no articula los niveles social, cultural, político y económico (de manera problematizadora) que se encuentran vinculados a la construcción de los objetos de estudio en el campo de la pedagogía y los procesos educativos; por otro, la falta de reconocimiento del papel activo que tenemos los sujetos en la construcción histórica y social de la realidad que vivimos, así como de los contextos impregnados de desigualdad social, cultural y económica que desconocen el carácter ideológico que permea las prácticas humanas.
- ❖ La concepción didáctica de método y de metodología ha sido reducido a “técnicas de investigación” que también encuentran lugar en las indagatorias cuyo fundamento epistemológico es el constructivismo psicológico; en donde los “problemas” bosquejados quedan atrapados en el nivel de la “instrucción” y la “intervención” enmarcadas en las teorías del aprendizaje, cuya postura política y ética soslaya el análisis social, cultural y económico en relación al poder pues conciben que el sujeto goza de “libertad” y acción “autónoma”, para así modificar la conducta o adquirir el aprendizaje esperado “estimulándolo cognitivamente”.

- ❖ El conocimiento (generado desde la propuesta instrumentalista en las investigaciones que desarrollamos respecto a la Pedagogía y a la Educación) se descontextualiza porque las tramas históricas y sociales se encuentran desligadas del proceso de observación (pues ésta parte de una perspectiva determinista del sujeto como agente pasivo) y no promueve por ende una consciencia epistémica y filosófica crítica de los conceptos con los que se desarrollan las indagatorias.
- ❖ Promueve la despolitización considerando la neutralidad como elemento esencial en el quehacer científico, pues el sujeto no es considerado portador de significados, símbolos o ideologías, sino que es fragmentado porque no logra articular los planos de la realidad (político, social, económico y cultural). Así el conocimiento del sujeto es determinista y mecánico al no considerar la «realidad» en un movimiento dialéctico, sino sobre-determinado (ya sea del objeto al sujeto y viceversa) y, por lo tanto, reduce a la “ciencia” en “técnica”.
- ❖ La propuesta curricular del Plan y el Programa de Estudios del Posgrado en Pedagogía en sus características generales se acopla a la propuesta tecnocrática que descansa sobre todo en la concepción de sus sujetos (estudiantes y profesores-tutores) como capital humano con las características de una práctica y un discurso del ser competente e individualista, en el que la educación queda reducida a una instrucción tecnificada lejos de la crítica que permita instituir en los sujetos una consciencia de su grado de opresión desde su propia práctica como “investigadores”, y más aún que alcance algún tipo de resonancia como constructores de alternativas sobre los problemas que abordan en un sentido social más amplio.
- ❖ No existe un contexto social y político que promueva una relación solidaria entre los sujetos que participan de la relación tutorial. En

cambio se posiciona el individualismo, el cual se erige como “valor” en el actual contexto neoliberal que exagera también la competencia. Los sujetos que acuden a la tutoría de manera dominante se encuentran entregados a una serie de eventos laborales que no les permite integrarse como estudiantes de tiempo completo, de igual forma los profesores-tutores.

- ❖ Aun y cuando la disciplina pedagógica no encuentra un papel protagónico dentro del contexto del capitalismo académico al no generar un conocimiento “útil” dentro de las demandas del mercado, no excluye de ninguna manera que pueda evadir la ideología hegemónica de corte conservador basada en el individualismo y la instrucción del sujeto competente, ya que por el contrario la incorpora de manera tácita y otras explícita en las prácticas y discursos cotidianos de las IES. Inclusive la figura ideal del investigador, la concepción de lo que se debe entender por investigación y las directrices para validar como legítima sus acciones vienen dadas por estas tramas que se construyen desde una cosmovisión instrumental de la vida cultural y social de la academia.

- ❖ La tendencia empresarial que se maneja desde el contexto del capitalismo académico para el caso de la ES se caracteriza por un tránsito del lenguaje y comportamientos del mercado hacia el campo de lo educativo. De ahí su relación con el uso de estándares e indicadores que buscan traducir la “calidad” (desde la lógica pragmática que caracteriza las relaciones económicas y administrativas con las que opera el mercado bajo los signos de la eficiencia y eficacia), a una aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al trabajo académico que implican la docencia, la investigación y la extensión universitaria, de manera que la infraestructura de las universidades, los programas de posgrado y los centros de investigación e innovación tecnológica tienden, por ende, a

ver los resultados de lo académico en términos de productos y servicios.

- ❖ En el contexto presente, la tutoría y la formación para la investigación están imbricadas en una trama que no les permite la construcción de problemas pedagógicos, ya que se realizan al margen de un ejercicio comprensivo y comprometido por recuperar los entramados filosóficos y epistemológicos desde los cuales se sirven a la hora de emprender las indagatorias y construir los objetos de estudio, los cuales soslayan la crítica materialista dialéctica por considerarla caduca, poco pertinente y reduccionista.
- ❖ La ausencia de una formación epistémica-filosófica nos muestra una de las dificultades para la construcción de problemas pedagógicos que, a partir de la crítica, logre posicionar el análisis social, cultural y económico de sus relaciones a partir del poder respecto a la educación. Para conformar una fuerza contra-hegemónica al interior del Posgrado en Pedagogía.
- ❖ Se establece una relación de complementariedad entre los estudiantes y con la de los docentes-tutores, a los cuales se les “solicita mostrar resultados” en aras de una eficiencia que pueda satisfacer los niveles de “excelencia” del programa en cuestión, enfilándose así, hacia la credencialización mediante la profesionalización de los sujetos educativos.
- ❖ De manera dominante los estudiantes buscan su incorporación a los estudios de posgrado como fuente de financiamiento que complemente su ingreso económico, pues los recursos que se reciben en buena medida se consideran insuficientes, lo que les hace mantener y/o buscar otras fuentes económicas (laborales), al margen de la normatividad del Posgrado en Pedagogía que los compromete

como estudiantes de tiempo completo (exceptuando a aquellos que son de tiempo parcial).

Así, la construcción de nuestra alternativa partió de concebir la educación de los sujetos como espacio de confrontación de los mismos en el acto formativo. Entendiéndolo como el ejercicio de humanizar para y en la emancipación de las estructuras opresoras que se encuentran instituidas en los distintos campos de la realidad histórica y social de la que somos parte y, sobre la cual, tenemos la capacidad de accionar mediante nuestras prácticas concretas. De ahí que consideremos la posibilidad de construir alternativas y dibujar una idea de sujeto productor de historicidad y no únicamente condicionado mecánicamente por sus contextos.

Finalmente, durante el ejercicio de investigación intentamos acercarnos a la crítica y a una mayor comprensión de cómo al interior del Posgrado en Pedagogía se reproduce su propia ideología dominante respecto a la formación de los investigadores, mediando entre ellos la relación con el tutor. Si bien nos hemos servido de la perspectiva de la reproducción cultural, la cual nos permitió ubicar parcialmente cómo es que los mismos tutorados y tutores no somos conscientes del contexto de dominación que nos despolitiza y al cual, incluso, coadyuvamos a reproducir y perpetuar mediante la aportación social que hacemos con nuestras investigaciones.

FUENTES DE APOYO

- Aboites, Hugo. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, CLACSO/UAM/ITACA, 2012.
- . *Viento del norte TLC y privatización de la educación superior en México*. 2ª. ed., México, UAM-Plaza y Valdés, 1999.
- Alba, Alicia de (coord.). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación*. México, CESU, 1996.
- . *Currículum Universitario Académicos y Futuro*. México, CESU, 2002.
- Aguilar Guerrero, Mariflor. *Confrontación crítica y hermenéutica*. México, Fontamara, UNAM, 1998.
- Andrade, Larry y Bedacarratx, Andrea. “La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios”, *Folios*, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Segunda época, No.38, segundo semestre, 2013.
- Apple, Michael. *Política, economía y poder en Educación*, Universitaria, México, 1990.
- . *Ideología y currículo*, tr. Rafael Lassaletta, Madrid, Akal, 2008.
- Argott Cisneros, Lucero. “Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica”, *XIII Congreso de Investigación Educativa*, Chihuahua, 2015, en <https://es.scribd.com/doc/296204024/Epistemologia-Filosofia-y-Pedagogia-Critica-en-la-Investigacion-Pedagogica>.
- Ayuste, Ana, Flecha, Ramón, López Fernando, Lleras, Jordi. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. 6ª. ed., Barcelona-España, Ed. Graó de IRIF, 2006.
- Badruit, Alain. *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Béjar, Raúl y Hernández, Héctor. *La Investigación Universitaria en Ciencias y Humanidades en México*. México, UNAM, CRIM, 1996.
- Bisquerra, Rafael. *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, Editorial, Síntesis, 20012.

- Bourdieu, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.
- Burke, Peter. *Historia social del conocimiento De Gutenberg a Diderot*. Barcelona, España, Paidós, 2002.
- Casas, Rosalba (coord.). *La formación de redes de conocimiento: una perspectiva regional desde México*, México, Anthropos/IIS-UNAM.
- Clarck, Burton. *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen, 1987.
- Colina Escalante, Alicia y Díaz-Barriga, Ángel (coords.). *La formación de investigadores en educación y la reproducción del conocimiento. El caso del doctorado en educación de UATX*. Tlaxcala-México, ED. Díaz Santos-Universidad de Tlaxcala, 2012.
- Colina Escalante, Alicia y Osorio Raúl. *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y Habitus*. México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2004.
- Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*. España, Morata, 1998.
- , "La teoría del currículum" en *Enseñanza, currículum y profesorado. Una introducción crítica a la didáctica*. 2ª. ed., España, Ediciones Akal, 1994.
- Comas Rodríguez, Óscar Jorge. *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003.
- Cheybar, E. Abreu, L. 2011. "Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura", en *Revista de educación superior*, número 157, vol. XL, Enero-Marzo 2001, pp.189-209.
- Chomsky, Noam. *La (Des) Educación*. Trad. Gonzalo G. Djembé, Barcelona, Crítica, 2011.
- Chomsky, Noam, Dietrich, Heinz. *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México, Joaquín Mortiz, 1995.
- De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, México, FCE, UAM-I, 2012.
- Derrida, Jacques. *La universidad sin condición*, disponible en <http://www.awa.unam/curso2010/pdt/M351-DerridaJacques.pdf>

- Díaz Barriga, Ángel. *Concepción pedagógica y su expresión en los Planes de Estudio de Pedagogía*. México, FFy L, UNAM, 1990.
- . *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, Pomares, 2005.
- . "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, número 11, vol. 28, pp.7-36, 2006.
- . *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México, Paidós, 2007.
- . "Currículum: una mirada sobre su desarrollo y retos", en *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona, Pomares.
- Drucker Colín René y Angélica Pino Farías. "México y la investigación científica", pp. 71-99, en Axel Didriksson, Carlos Arteaga y Guillermo Campos (coords.). *El futuro de la educación superior en México retos y paradigmas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés. 2004.
- Ducoin, Patricia. *Tutoría y mediación I y II*, México, UNAM-IISUE, 2009.
- Estrada Urbina, Viviana Yaremi. La enseñanza-aprendizaje del antidiálogo: una práctica educativa informal entre los jóvenes universitarios de la UNAM, FES Aragón. Lectura pedagógica del espacio áulico fuera del aula. Tesis Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México, 2015.
- Expósito, Jorge (coord.). *La acción tutorial en la educación actual*. España, Editorial Síntesis, 2014.
- El mito de la universidad*, int. selecc. y notas de Claudio Bonvecchio, 12^a. ed., México, Siglo XXI, 2002 (Educación).
- Franklin, Barry, Pereyra García Castro, Miguel Ángel, Popkewitz, Thomas, *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares, 2003.
- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires, Paidós-Ministerio de Educación y ciencia, 1990.
- . *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI, 1997.
- Fresán, Magdalena y Romo, Alejandra (coords.). *Programas institucionales de tutorías una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES, 2011.

- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, tr. Noemi Alfaro, México, Siglo XXI, 1998.
- Gallego, Sofía y Riart, Joan (coords.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona, Octaedro Educación, 2006.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum una reflexión sobre la práctica*. 9ª.ed., Madrid, Morata, 2007.
- . *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya, 1986.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. 7ª. reimpr., pról. Paulo Freire, México, Siglo XXI/UNAM, 2011 (Educación).
- . "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación Madrid*, número 284, 1987, pp. 53-74.
- . *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990.
- Glazman, Raquel (coord.). *Las caras de la evaluación educativa*. México, FFYL-UNAM, 2005.
- Glazman, Raquel y De Alba, Alicia. *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*. México, UNAM-Posgrado en Pedagogía, 2010.
- Gómez Collado, Martha Estela. *La tutoría académica en la Facultad de ciencias políticas y sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la educación para la paz*. México, Porrúa, 2012.
- Gómez Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo. *La labor del maestro: Formar y formarse*. México, PAX México, 2006 (Pedagogía Dinámica).
- González Casanova, Pablo. *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. México, Anthropos-IIS-UNAM, 2004.
- . *La falacia de la investigación en ciencias sociales*. México, Océano, 1987.
- . *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001.
- González Casanova, Pablo y Saxe-Fernández, John (coords.). *El mundo actual, situación y alternativas*. México, UNAM-Siglo XXI, 1996.

- González Juárez, Graciela. *El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. trad. Carlos Cristos, Barcelona, Fontamara, 1981 (Ensayo contemporáneo).
- . *Introducción a la filosofía de la praxis*. 4ª. ed., selecc. y trad. J. Solé-Tura, Barcelona, Península, 1978 (Ediciones de bolsillo).
- . *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Obras. Vol. 2, México, Juan Pablos, 1975.
- Granja, Josefina. *Formaciones conceptuales en Educación*. México, Cinvestav-UIA, 1998.
- Grundy, Shirley. *Producto y Praxis del Currículum*, Morata, Madrid, 1991.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*. México, Cal y arena, 1990.
- . *El saber y el poder*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983 (Realidad nacional No. 13).
- Gutiérrez, Norma. *Orígenes de la institucionalización de la Investigación Educativa*. Tesis 30 de doctorado en Educación, DIE-Cinvestav, 1999.
- Heller, Ágnes. *Crítica de la ilustración. Las antinomias morales de la razón*. 2a. ed., trad. Gustau Muñoz y José Ignacio López Soria, Barcelona, Ediciones Península, 1999.
- . *Teoría de las necesidades en Marx*. Trad. José-Francisco Ivars, Barcelona, Península, 1978 (Historia/Ciencia/Sociedad 152).
- Ibarra Colado, Eduardo. "Capitalismo Académico y globalización. La Universidad reinventada", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 122, vol. 31, ANUIES, 2002.
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/134/02.html/#07
- . *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, Dirección General de Estudios de Posgrado-FCPyS-UAM-Iztapalapa-ANUIES, 2001.

- . “Organización del trabajo y dirección estratégica. Caracterización de la evolución de los paradigmas gerenciales”, L. Montaña (ed.). *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*. México, UAM-Iztapalapa- Serie de Investigación, núm.13, 1994, pp. 15-47.
- . *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México, UAM-I, Colección CSH, 1993.
- Jasso Méndez, Elizabeth. *La tutoría para la formación de investigadores: el caso de cuatro programas de posgrado de la UNAM*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México, 2001.
- Jiménez García, Marco Antonio (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación. Seminario de análisis de discurso educativo*. Pról. Raymundo Mier, México, Plaza y Valdés, 2006.
- Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. 8ª. ed., México, Grijalbo, 1980.
- Landsheere, Gilbert de. *La investigación educativa en el mundo*. México, FCE, 1996.
- Landesmann Segall, Monique (coord.). *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido*. México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2012.
- Latapí Sarre, Pablo. “Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, número 2, vol. VII, México, 1978.
- . *Política educativa y valores nacionales*. México, Editorial Nueva Imagen, 1982.
- (coord.). *Un siglo de educación en México I y II*. México, FCE-CONACULTA, 1999.
- . “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientadora a elevar la calidad”, en *Revista electrónica ANUIES*, disponible en http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf
- Mañu, José. *Manual de tutorías*. España, Narcea, 2007.
- Martínez Rizo, Felipe. “La investigación educativa en México en el contexto Latinoamericano”, Lansheere, Gilbert de. *La investigación educativa en el mundo*. México, FCE, 1996, pp.347-380.

- Martínez Romo. "La enseñanza e investigación: el binomio no resuelto. Las políticas para el desarrollo del posgrado en México en la perspectiva del milenio". OMNIA, 2003.
- Marrou, Henri-Irénne. *Historia de la educación en la antigüedad*. 2ª.reimpr. Trad. Yago Barja de Quiroga, México, FCE, 2004.
- McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1ª. reimpr., trad. María Marcela González Arenas, México, Siglo XXI, 2011 (Educación).
- . *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Trads. Mirta Rosenberg y Rosana N. Wolochwianski, Argentina, Homo Sapiens, 1998.
- Peter McLaren y Nathalia Jaramillo, "Pedagogía crítica, educación latina y políticas de la lucha de clases" en Libia Stella Niño Zafra. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, Currículo y Evaluación*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2010.
- Moncada, Jesús y Gómez, Beatriz. *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*. México, Trillas, 2013.
- Moral, María de la Villa. *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*, *Athenea Digital*, 13, 2007, pp. 71-94.
- Moreno Bayardo (coord.). "Problemática de los posgrados en educación. Hacia la consolidación del siglo XXI", en *Cuadernos de investigación No. 5.*, Campeche, México, Universidad Autónoma del Carmen, 2000.
- Muñoz García, Humberto (coord.). *La universidad pública en México*. México, UNAM-SES-Miguel Ángel Porrúa, 2009 (Planeación).
- Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2007 (Clásicos del pensamiento).
- Pacheco, Teresa, Díaz Barriga, Ángel (coords.). *El Posgrado en Educación en México*. México, IISUE, 2009.
- Pacheco, Teresa. "La evaluación de la investigación universitaria. El caso de las ciencias sociales", Díaz-Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, CESU, pp.153-172.

- Pacheco, Teresa, Díaz-Barriga, Ángel (coords.). *El concepto de formación en la educación universitaria. Cuadernos de CESU 31*. México, UNAM, 1993.
- Plan de estudios de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. <http://www.posgradounam.@.com.mx>
- Pansza, Margarita. *Fundamentación de la didáctica*. 15ª. ed., México, Gernika, 2006.
- Pérez Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 3ª. ed., España, Morata 2000.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz. *Delimitación teórica del campo educativa, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)*, Tesis Doctoral, México, UNAM, 2006.
- Popkewitz, Thomas S. *Paradigma e ideología e investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. trad. Antonio Ballesteros, España, Mondadori, 1984.
- . "Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales", en *Revista de Educación*, número 285, Madrid, 1988, pp. 125-148.
- . *Formación del profesorado: Formación del profesorado tradición, teoría y práctica*. España, Servei de Publicacions-Universitat de Valencia, 1990.
- . "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*, número 305, Madrid, 1994, p. 103-137.
- . "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Revista Propuesta Educativa*, número 13, Buenos Aires, 1995, pp. 30-43.
- . "La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser", en *Revista de currículum y profesorado*, 2007.
- <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ART1.pdf>
- Popkewitz, Thomas, Tabachnik, Robert B., Wehlage, Gary. *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de*

- cambio*. Trad. José M. Pomares, Barcelona, Pomares-Universidad de Colima-IISUE-UNAM-Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2007.
- Popkewitz, Thomas, y Brennan, M. “Reestructuración de la teoría social de las prácticas escolares”, *Desafío de Foucault, Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 17-52.
- Portantiero, Juan Carlos. “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.) *Las dimensiones sociales de la educación*. México, Biblioteca Pedagógica, 1981.
- . *Los usos de Gramsci*. México, Siglo XXI, 1977 (Cuadernos del pasado y presente 54).
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México, Paidós, 1994 (Educador).
- . *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema argentino*. Argentina, Editorial Galerna, Serie: Historia de la Educación en Argentina, 1990.
- Romo, Alejandra. *Los programas institucionales de tutoría: Actores procesos y contextos*. México, ANUIES, 2014.
- . *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*. México, ANUIES, 2010.
- Sánchez Encalada, María Leticia. *El sistema de tutorías como estrategia para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes universitarios*, Tesis de Maestría Educativa, Facultad de Psicología, UNAM, 2010.
- . *Tutoría académica*. UNAM, FES-Iztacala, 2013.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (coords.). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001 (Educación superior contemporánea).
- Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, CESU-Plaza y Valdés, 2004.
- . “El caso de la formación de investigadores en ciencias sociales/Aspectos metodológicos de la investigación social”, en *Cuadernos del CESU*, México, 1987.

- Sánchez Razo, P. *La escucha en la tutoría*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *La filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, 1973.
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1974.
- . *Lenguaje y conocimiento*. Trad. Mireia Bofill, México, Grijalbo, 1967 (Norte).
- Sociológica. Explorando la universidad 15 años después*, México, UAM-Azcapotzalco, número 49, mayo-agosto, 2002.
- Slaugther, Sheila y Gary Rhoades. *Academic Capitalism and y the New Economy. Markets, State, Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- . *Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Soto Rubio, Eduardo. *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova. Cuadernos de CESU 29*. 1ra. reimpr., México, UNAM, 1994.
- Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. Trad. María Condor, México, Siruela-FCE, 2004 (Tezontle).
- Tadeu Da Silva, Tomaz (coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Sevilla España, Publicaciones M.C.E.P., 2000.
- Taylor, Charles. *La ética de la autenticidad*, tr. Pablo Carbajosa Pérez, Barcelona, Paidós, 1994.
- Terrén, Eduardo. *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Pról. Mariano Fernández Enguita, España, Anthropos-Universidad de Coruña, 1999.
- Thompson, J. B. *Lenguaje e ideología*, Discurso No.12, enero-abril, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, UNAM, 1992, pp. 13-32.
- http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/u8/02_thompson.pdf

- Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. 6ª. ed., España, Morata, 1998.
- . *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata, 2011.
- Tünnermann Bernheim. Carlos. *De la universidad y su problemática*. México, UNAM, 1980.
- UNAM. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, 2013.
- . *Plan de Estudios de Maestría y Doctorado de Pedagogía*, 2012.
- . *Programa Tutoría*, 2012.
- . *Acuerdo Sistema Institucional de Tutoría para bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia*, faltan datos 2011.
- . *Plan de Desarrollo Institucional, Narro Robles, (2007-2011)*.
- . *Plan de Desarrollo Institucional, Narro Robles, (2015-2017)*.
- . *Plan de Desarrollo Institucional FES-Acatlán (2009-2013)*.
- . *Plan de Desarrollo Institucional FES-Acatlán (2013-2017)*.
- Valenzuela Feijoo, José. *El mundo hoy. Mercado razón y utopía*. Colombia, Anthropol-UAM, 1994.
- Villaseñor García, Guillermo. *La función social de la educación superior. Lo que es y lo queremos que sea*. México, UAM-X, CESU-UNAM, Universidad Veracruzana, 2004.
- Wallerstein, Immanuel. *Después del liberalismo*. 6ª. reimpr., trad. Stella Mastrángelo, México, Siglo XXI-UNAM-Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias sociales y humanidades, 2011.
- . *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Trad. Carlos Daniel Schroeder, México, Siglo XXI, 2005.
- . *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, 3ª. ed., Trads. Stella Mastrángelo, Roberto Briseño, Heinz Sonntag, México, Siglo XXI-UNAM-Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, 2007
- Yurén Camarena, María Teresa. *La filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*. México, Trillas, 1994.

- . *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Buenos Aires, Paidós, 2000 (Educador).
- Yurén Camarena, Teresa, Navia, Cecilia y Saenger, Cony (Coords.). *Ethos y formación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Ed. Pomares, 2005.
- Zemelman, Hugo. *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México, Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, 1989 (Biblioteca América Latina: actualidad y perspectivas).
- . *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, con la colaboración de Alicia Martínez, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), La Paz Bolivia, 2011.
- . *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1983 (Serie de estudios 71).
- . *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I*. México, COLMEX-Universidad de las Naciones Unidas, 1987 (Centro de Estudios Sociológicos).
- . "Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos" en, *Conocimiento Social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina*. México, Editorial Pax, 2005.

ANEXO

TESIS CONSULTADAS:

Aguilar García, Rosa Virginia. *Estrategias de apropiación académica y deseo de saber del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco*, Tesis de Doctorado, México, UNAM, 2013.

Alvarado Tovar, Patricia Esperanza. *Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de los programas académicos*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Ávila Santana, María del Rocío. *Representaciones sociales de una comunidad universitaria sobre la investigación*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Barajas Mariscal, Libia Elena. *Tres libros de ciencia para niños*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Barroso Bravo, Ramsés. *La educación normal en México: una aproximación a partir del análisis de los planes de estudio y de la realidad de los actores*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Bravo Villanueva, Sara. *Impacto de la reestructuración del Posgrado en Pedagogía en la conformación de la planta académica de la FES Aragón*, Tesis de Maestría, UNAM, 2015.

Bellido Castaños, Esmeralda. *Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Cabrera Hernández, Dulce María. *Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992-2002*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2010.

Carranza Caballero, Araceli. *Una alternativa curricular a través de la voz de las y los adolescentes: una forma diferente de estudiar la escuela secundaria*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Cástulo Benítez, Jesús. *La comunidad de práctica como estructura emergente del aprendizaje social: el caso del seminario de didáctica del programa de posgrado en pedagogía de la FES Aragón*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2013.

Cisneros Contreras, Rodolfo Isaac. *La formación del filósofo-político en Platón*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

Correa González, Eleazar. *El impacto de las redes sociales virtuales en la identidad y subjetividad de los adolescentes*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Chávez Moguel, Rosario Guadalupe. *La formación de maestros en educación en Chiapas: significados, orientaciones y prácticas*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Chávez Rodríguez, Diana. *La comunicación e interacción en los entornos virtuales: análisis en un foro educativo en línea a partir de la proxémica, kinésica y cronémica*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2010.

Chuquilín Cubas, Jerson. *Percepción y apreciaciones de profesores y directores sobre sus prácticas en instituciones de educación secundaria*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2010.

Domínguez Delgado, Yareni Annalie. *Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

Domínguez González, Malena. *Permanencia de los profesores de asignatura en las IPES desde la dramaturgia de E. Goffman*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Echavarría Canto, Laura Esperanza. *Reconfiguraciones subjetivas como procesos educativos: el caso de los migrantes mexicanos en Nueva York*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2014.

Flores Hernández Adelaida. *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2013.

Flores Papalotzi, Jeimy. *Producción del conocimiento en tesis del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM (2009-2013)*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

Gallardo Gutiérrez, Ana Laura. *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

García Ávila, Susana. *Las interacciones didácticas en un ambiente de aprendizaje mixto*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2014.

García Sánchez, Sergio. *Las competencias en la formación profesional universitaria: un estudio de caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

Garibay Guillén, Montserrat. *Política cultural y educativa: análisis del proyecto plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Gasca Fernández, María Alejandra. *Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de un ensayo escolar en estudiantes de bachillerato*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2013.

González Aguilar, Fernando. *Representaciones sociales de la democracia en estudiantes de educación superior*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Gutiérrez Álvarez, Edith. *Los estudiantes normalistas: representaciones sociales de su práctica escolar*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2010.

Gutiérrez Rodríguez, Rosa Martha. *Calidad educativa y políticas públicas de la educación primaria en México*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Hernández Calderón, Evelyn. *El horizonte educativo de las tecnologías del yo como cuidado de sí y lo imaginario en la práctica formativa: ante la dificultad de formar sujetos autónomos en un contexto neoliberal*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2013.

Juárez Romero, Claudia Amanda. *De las políticas públicas a las políticas educativas para la formación docente: las representaciones sociales de los profesores sobre las reformas educativas y los procesos de actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Kuperstein Aportela, Samuel. *Modificación de ideas previas del desarrollo histórico del concepto de coeficiente de difusión*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Landeros Aguirre, Leticia Gabriela. *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

López Callejas, Severo. *La re-significación étnica-lingüística del pueblo hñâhñú, a través de la memoria, la oralidad y la escritura*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Lozano Medina, Mónica. *Políticas compensatorias en Educación Superior: Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores el caso de la UPN-A*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Lugo Ramírez, Esperanza. *La escritura: representaciones y práctica escolar en universitarios de la FES Acatlán*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Maciel González, Miguel Ángel. *Comunidad de aprendizaje: significado que tienen algunos profesores de la Carrera de Comunicación de la UNAM FES Acatlán sobre la relación profesor-estudiante*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2014.

Mendoza Aguirre, José Antonio. *Académicos de asignatura: el discurso público y el discurso oculto de su representación social*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Mendoza Vargas, Jesús. *Segmentación de la educación superior privada en México: el caso del Distrito Federal*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Montes Balderas, Martha Patricia. *La formación de investigadores en el doctorado en derecho de la UNAM: retos para la tarea docente*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Morales Chávez, German. *Enseñanza de la ciencia y comportamiento inteligente: el caso de psicología Iztacala*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2014.

Olivier Téllez, María Guadalupe. *Cambio y privatización de la educación superior contemporánea en México*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2010.

Piña Jiménez, Irma. *La construcción de las competencias obstétricas: el caso del licenciado en enfermería y obstetricia*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Ramírez Landeros, Ana Laura. *La evaluación de la calidad educativa a través de las pruebas estandarizadas: opiniones de alumnos y profesores de secundaria*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Ramírez Mendiola, Felipe de Jesús. *Confrontación de identidades: normalistas y universitarios en la formación de profesores, el caso de la Escuela Normal de Zacatecas*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Ramírez Sámano, Carlos. *Modelo de docencia presencial universitaria mediada por un entorno virtual Moodle*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Rivas Caicedo, Luz Dalila. *La etnomusicología en los planes de estudio de formación del licenciado en educación musical de la licenciatura en música de la Universidad de Nariño en Colombia*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2011.

Rivera, Ana Lucia. *Representaciones de los alumnos de pedagogía sobre los conceptos de ciencia, investigación y habilidad científica*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2014.

Saldaña Rocha, María del Carmen. *Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Sánchez Velázquez, María de Lourdes. *Representaciones sociales de profesoras de educación preescolar en torno a su profesión*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Santa María Martínez, Ma. de la Paz. *Formación del investigador en el Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Veleros Valverde, María del Carmen. *Modelo didáctico basado en el método de casos para el aprendizaje en entornos virtuales: el caso de la ética profesional en ciencias de la comunicación*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM, 2015.

Villanueva Sánchez, Liliana. *Avatares para la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la FES-Acatlán: estudiantes universitarios*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2012.

Varela Valdés, María Fernanda. *La institución universitaria como imaginario social: la alienación*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2016.

Vázquez Chagoyán, Víctor Raúl. *El lenguaje estético como parte de la situación didáctica: Licenciatura en Educación Preescolar*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2013.