



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL OFICIO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL IISUE: CONFIGURACIÓN
DE PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE SUS
INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES**

T E S I S
**QUE PARA OPTAR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA
SARA BRAVO VILLANUEVA

TUTOR
DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA CASALES (UNAM)
COMITÉ TUTOR
DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ (UAEH)
DRA. MONIQUE LANDESMANN SEGALL(UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., ABRIL DE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

La realización de entrevistas a las investigadoras e investigadores del IISUE son punto medular de esta tesis, gracias por su generosidad narrativa.

Me siento profundamente agradecida con mi tutor por ser modelo y guía de mi formación, ser estudiante permanente de su seminario ha sido una experiencia única, sumamente enriquecedora y altamente aleccionadora; por posibilitar mi formación al lado de investigadores destacados, bourdieusianos; pero ante todo por contar con su respaldo y confianza, por haberme permitido realizar esta tesis sin enfrentarme a la premura de los programas que evalúan los posgrados y hasta a los mismos investigadores.

Mi experiencia como estudiante del doctorado la he disfrutado inmensamente, fui acompañada en mi formación por un equipo de profesionales de la investigación y tratada con un gran "cariño académico", gracias Monique, Susana, Ulises y Santiago fueron la brújula bourdieuana que orientó y nutrió este trabajo.

Mención particular quiero hacer del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu, GISoR para los cuates, me han llevado a explorar el mundo académico conducida con gran camaradería, persuadiéndome a quedarme y darle mayor cohesión a esta nueva familia, mi gratitud colegas de GISoR.

Agradecimiento especial para quienes sembraron en mí el interés por aprender: mis padres, Nachita y Gabriel. Y a mis hermanos y su familia: Paty, Mary, Paco, Nacho y Pepe por ser mis queridos compañeros en la escuela de la vida.

En el trabajo cotidiano del doctorado involucré, además, a mis hijas, tengo la certeza de que también ellas, Itzel y Abril, lo guardarán como un hecho memorable, gracias por su amorosa compañía.

Gracias Mois por impulsarme a hacer un doctorado. ¡Fue increíble! ¡Te amo mucho!

Gracias a todos mis compañeros del posgrado, particularmente a Fernanda Segovia por su amistad, sus observaciones, cuestionamientos y sugerencias fortalecieron esta investigación.

Finalmente, agradezco a la UNAM porque me ha dado mucho más que una profesión, me ha permitido construir una visión y un estilo de vida que atesoro entrañablemente. El arduo trabajo que la Universidad realiza mediante sus posgrados, tiene su reconocimiento con la integración de sus programas al PNCP del CONACyT y, por ello, tuve el privilegio de estudiar el doctorado con una beca que facilitó mi dedicación de tiempo completo para realizar esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
ÍNDICE GENERAL	3
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, DIAGRAMAS, ESQUEMAS Y ANEXOS	5
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	7
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA: PLANEACIÓN, DESARROLLO Y ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. DECISIONES METODOLÓGICAS, CONCEPTUALES Y EMPÍRICAS	37
1.1 Un análisis relacional para la objetivación de las estructuras sociales	39
1.2 Caracterización de las estructuras sociales externas mediante Análisis de Correspondencias Múltiples	40
1.3 La entrevista por qué y para qué	49
1.4 Guía de entrevista	52
1.5 Selección de los entrevistados	55
1.6 Sistematización, análisis e interpretación de las entrevistas	59
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO EN MÉXICO	66
2.1 Un análisis relacional para identificar el campo de poder que norma la ciencia en México y sus estrategias políticas	68
2.2 La evaluación: correa de transmisión entre el orden social y la vida académica	71
2.3 El Sistema Nacional de Investigadores: “necesidad hecha virtud”	91

ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
CAPÍTULO 3. CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN	99
3.1 Condiciones objetivas de las investigadoras e investigadores del IISUE, recursos materiales y simbólicos que van generando su existencia y posicionamiento en el campo	100
3.2 Estructura del campo de los investigadores del IISUE	109
CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE DEL OFICIO: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN PARA LLEGAR A SER INVESTIGADOR SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LO EDUCATIVO EN LA UNAM	122
4.1 Abriendo brecha en el espacio académico para la investigación sobre la universidad y lo educativo: propiciando la genealogía de esta nueva profesión en la UNAM.	128
4.2 Los seminarios como espacios de socialización, formación y reproducción para la investigación.	159
4.3 Los posgrados y estancias posdoctorales como espacios de socialización para la formación de investigadores de última generación, los recién llegados al IISUE.	175
A MANERA DE CONCLUSIONES	189
REFERENCIAS	201
<i>ANEXO 1. ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS</i>	228
<i>ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA</i>	229

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, DIAGRAMAS, ESQUEMAS Y ANEXOS

	PÁGINA
TABLA 1. CONTRATACIÓN DE INVESTIGADORES	44
TABLA 2. NOMBRAMIENTO DE INVESTIGADORES UNAM	45
TABLA 3. ANTIGÜEDAD DE INVESTIGADORES EN EL IISUE	46
TABLA 4. GRADO ACADÉMICO DE INVESTIGADORES	46
TABLA 5. PUBLICACIONES	47
TABLA 6. NIVELES DEL PROGRAMA DE PRIMAS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE TIEMPO COMPLETO (PRIDE)	47
TABLA 7. NIVELES DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES	47
TABLA 8. GRUPO ETARIO	48
TABLA 9. SEXO DE INVESTIGADORES	48
TABLA 10. EJERCICIO DE GUÍA DE ENTREVISTA	53
TABLA 11. PERFIL DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES ENTREVISTADOS	57
TABLA 12. EVOLUCIÓN DE LAS REGLAS DE OPERACIÓN DEL PRIDE	85
TABLA 13. COMPARATIVO DE PUBLICACIONES REGISTRADAS EN GOOGLE ACADÉMICO Y HUMANINDEX	118

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, DIAGRAMAS, ESQUEMAS Y ANEXOS

	PÁGINA
GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE INVESTIGADORES POR CATEGORÍA DE CONTRATACIÓN UNAM, 2019	106
GRÁFICA 2. NÚMERO DE INVESTIGADORES POR RANGO DE EDAD Y GÉNERO	106
GRÁFICA 3. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN PRIDE	107
GRÁFICA 4. PARTICIPACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL SNI, 2019	107
GRÁFICA 5. NÚMERO DE INVESTIGADORES POR GÉNERO Y RANGO DE PUBLICACIONES	108
GRÁFICA 6. NÚMERO DE INVESTIGADORES POR GRADO ACADÉMICO Y RANGO DE PUBLICACIONES	109
DIAGRAMA 1. POSICIÓN Y ENCLASAMIENTO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE	56
DIAGRAMA 2. PERFILES DE INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE	111
DIAGRAMA 3. PERFIL DEL GRADO ACADÉMICO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE	112
DIAGRAMA 4. PERFIL DEL NIVEL SNI DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE	113
DIAGRAMA 5. ENCLASAMIENTO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE	115
ESQUEMA 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL IISUE	29
ESQUEMA 2. ESTRUCTURA DE BASE DE DATOS	44
ANEXO 1. ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS	225
ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA	226

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AIC	Academia de la Investigación Científica
AMC	Academia Mexicana de Ciencias
ACM	Análisis de Correspondencias Múltiples
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CD	Centro de Didáctica
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CEUTES	Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud
CEU	Consejo Estudiantil Universitario
CIE	Centro de Investigaciones Educativas
CIDOC	Centro Intercultural de Documentación
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CICIC	Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica
CLATES	Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud
CNME	Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
COLMES	Colegio Mexicano de Sociología
COLMEX	Colegio de México
COMECSO	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONESIC	Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Nacional
COVID19	Coronavirus Disease 2019
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia
DIE	Departamento de Investigación Educativa
ENEP	Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales
EPA	Estatuto del Personal Académico

FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES-Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
GISoR PB	Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu
HUMANINDEX	Base de datos bibliográfica de humanidades y ciencias sociales, de la Coordinación de Humanidades de la UNAM
IBM	International Business Machines Corporation
ICSHu	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
IEPES	Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales
IES	Instituciones de Educación Superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INIC	Instituto Nacional de la Investigación Científica
INJUVE	Instituto Nacional de la Juventud
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRESE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
IRMICyT	Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica
ISSSTE	Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PFCP	Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado
PFPN	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PME	Programa para la Modernización Educativa
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNPC	Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRIDE	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
PROMEP	Programa de Mejoramiento al Profesorado
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

SUPERA	Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico
TV	Televisión
UACPyP	Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

“La interiorización sistemática de los ‘puntos de vista’ científicos más diversos sobre el mundo social es la mejor manera de estar en condiciones de desarrollar, a su vez, un ‘punto de vista’ propio” (Lahire, 2004:19).

INTRODUCCIÓN

El interés por los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene origen en mi tesis de licenciatura, “Impacto de la flexibilización laboral en la contratación de docentes de la FES Aragón 2001–2006” (Bravo, 2008), en la cual realicé un estudio que me permitiera explicar cómo mediante contrataciones semestrales interinas por periodos prolongados, sin la apertura de los respectivos concursos de oposición para obtención de plazas definitivas, los profesores de asignatura pierden sus derechos laborales, indagación que también me permitió conocer que la planta académica de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón está conformada fundamentalmente por profesores de asignatura y que son casi inexistentes los profesores de carrera.

Por otro lado, durante mis estudios de maestría me acerqué a las políticas eficientistas que se han adoptado en la educación superior, conocí el proceso de reforma del posgrado que vivió la UNAM a finales de la década de los noventa del siglo pasado, cómo buscó la universidad orientar sus programas hacia la formación para la investigación, su paulatina incorporación al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)¹, siguiendo los criterios normativos que instancias externas como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el mismo CONACyT iban definiendo para este sector educativo a nivel nacional, con la finalidad, por lo menos en el discurso, de tener una educación más eficiente y de calidad.

1 En mayo de 2023 se emite un decreto que modifica la denominación del organismo por Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), (Secretaría de Gobernación, 2023).

Así, con las experiencias de tesis de licenciatura y maestría, nace mi inquietud por pretender comprender cómo estaban afectando los programas de estímulos las formas de hacer investigación, si estos, al tener criterios de evaluación muy específicos y medidos a través de indicadores modificaban las prácticas de la investigación al coaccionar a las investigadoras e investigadores a cumplir con ellos y que, en consecuencia, se han visto obligados a cambiar su dinámica de trabajo.

Con las inquietudes anteriormente planteadas inicié el proceso de indagación, pretendiendo delimitar la investigación y buscando precisar qué quería investigar; no obstante, ello requirió de un ejercicio de amplia revisión de textos relativos al tema, en donde pude conocer las distintas perspectivas por las que ha sido abordado, tanto conceptuales como metodológicas, así como identificar a los especialistas en dicho tema; para el caso particular de este estudio, la búsqueda incesante permitió adquirir un conocimiento más amplio, para de allí elegir la mirada conceptual y la manera de proceder del propio proceso de investigación. Por lo que, la construcción del objeto de estudio, es decir, el poder precisar qué iba a investigar, dónde, en qué periodo de la historia, a quiénes, cómo se realizaría y bajo qué mirada conceptual, ha sido una tarea permanente desde el inicio hasta su conclusión.

Tener el privilegio de dedicarme de tiempo completo a mis estudios de doctorado con una beca del CONACyT fue hacer realidad el postulado de Virginia Woolf (2008:6) “una mujer debe tener dinero y una habitación propia para escribir”. La tranquilidad económica permite la contemplación, el tiempo para la cultura y el ocio, mientras que el acceso al espacio propio da la posibilidad de pensar sin perturbaciones. La escritura de la tesis requirió de un espacio propio, mis primeros años del doctorado contaron con la tranquilidad y el silencio de mi casa vacía, mientras el resto de la familia cumplía con sus respectivas responsabilidades, estudiar o trabajar, pero vino la pandemia de COVID-19 y trastornó todo, el aislamiento social, necesario para evitar los contagios del virus nos instaló a toda la familia en un mismo espacio, ¿y ahora...? Todos rehicimos nuestra vida escolar y laboral a través de conexiones virtuales desde casa, lo que incrementó de manera desproporcionada las tareas domésticas y rompió con la paz y tranquilidad que

antes me permitían leer y trabajar frente a la computadora de manera continua, ininterrumpida, en calma y silencio; el trajín cotidiano de la casa hizo del trabajo del doctorado un quehacer de doble esfuerzo, no era posible aislarme, porque en ese momento la vida completa transcurría en un espacio que compartía las 24 hrs. de los siete días de la semana; no obstante, adaptarme a las nuevas condiciones y reorganizarnos para distribuir de forma más o menos equitativa el trabajo doméstico fue un imperativo insoslayable y necesario para poder continuar con mi investigación.

La planeación de un trabajo de investigación está basada en la toma anticipada de decisiones, de acuerdo a los referentes previos que nos da el conocer un fenómeno social, un lugar, un proceso, una práctica, unos sujetos; sin embargo, hoy puedo plantear que una investigación tiene “vida propia”, uno puede planear un conjunto de acciones a realizar durante la indagación, haciendo ciertas consideraciones teórico-metodológicas y al momento de realizarlas presentan características, concepciones, condiciones, dificultades y aspectos distintos a lo previsto cuando se definieron como estrategias de trabajo.

Para Bourdieu y Wacquant (1995) investigar las prácticas sociales, es decir, pretender explicar y comprender un hecho social, implica, además, cuestionar la propia práctica de investigar y a este ejercicio lo han llamado reflexividad, en donde la objetivación del objeto objetivante es central; por ello la necesidad de dedicar esta introducción a describir las diversas decisiones llevadas a cabo en el transcurso de la indagación.

En este sentido, esta investigación se ha ido transformando por influencia, fundamentalmente, de los seminarios cursados, de las observaciones recibidas del comité tutor que me acompañó durante los estudios de doctorado y de las y los sinodales que desde el examen de candidatura hicieron una revisión exhaustiva, profunda y muy pertinente, con observaciones que enriquecieron y dieron mayor solidez conceptual y metodológica a este documento final.

El planteamiento inicial con el que inicié la investigación fue estudiar el “Efecto de los programas de evaluación de la productividad académica en el habitus de los investigadores del IISUE”; me preguntaba cómo se modificaban las prácticas de investigación cuando se veían presionados por el cumplimiento de ciertos indicadores perfectamente definidos por los programas de estímulos al desempeño académico, toda vez que, es bien sabido que “...los criterios que se establezcan para evaluar se convierten en finalidades o metas hacia las cuáles hay que operar” (Díaz Barriga, 2013:4).

Pretender comprender las prácticas de la investigación científica² en su devenir institucional me llevó a considerar elegir a una entidad académica que tuviera ciertos atributos que condensaran una trayectoria en la que pudiera indagar para identificar periodos, etapas, ciclos o procesos que la hayan hecho modificar sus objetivos institucionales, porque ellos, probablemente, también denotarían cambios en las formas de hacer investigación, en consonancia con las coyunturas políticas, sociales e institucionales que las atraviesan. Por ello, decidí tomar a las investigadoras e investigadores³ del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM como los sujetos en donde lo podía estudiar, ya que el Instituto es producto de diversos acuerdos institucionales que han transformado su quehacer en virtud de los antecedentes de los centros de investigación que le precedieron; además, el cursar un programa de posgrado en pedagogía me vinculaba de manera cercana con el Instituto más grande del país dedicado al estudio de lo educativo (COMIE, 2003). En suma, estudiar las prácticas de las investigadoras e investigadores sugiere conjuntar las propiedades sociales objetivas de la institución con las propiedades sociales incorporadas por los agentes que lo conforman, en el transcurso de su historia, identificando cuáles son las

2 Utilizaré el término “investigación científica” en su acepción amplia, que comprende la investigación realizada en las ciencias naturales y experimentales, las humanidades y las histórico-sociales.

3 Es importante precisar que en el desarrollo de esta tesis se utilizarán como sinónimos: investigadoras/es, académicas/os y científicas/os para aludir al grupo de agentes que se dedica a la producción del conocimiento; y se hará referencia particular a aquellos agentes que tienen por oficio el estudio sobre la universidad y lo educativo.

exigencias sociales y cómo son las disposiciones que toman por incorporación de un orden social específico.

Las primeras indagaciones fueron fundamentalmente bibliográficas y tuvieron el propósito de profundizar y conocer mejor los temas que acompañaban a mi investigación y las puedo sintetizar en los siguientes rubros:

- 1) La investigación científica en México y sus políticas de evaluación del trabajo académico.
- 2) Surgimiento y desarrollo de los programas de evaluación del trabajo académico y las políticas institucionales adoptadas por la UNAM.
- 3) Conformación del campo de la investigación educativa, su institucionalización en la UNAM y los procesos históricos que le antecedieron al IISUE.
- 4) La conformación del habitus y su relación con las nociones de campo y capital propuestas por Pierre Bourdieu.
- 5) Metodologías para la investigación.

Sumergirse en el mundo de la investigación, con las pautas anteriormente señaladas, parecía marcar un rumbo preciso, ¡nada más ficticio! En los primeros pasos del estudio fue mostrando su debilidad; no obstante, constituyeron un sendero lleno de amplias perspectivas.

La formación en seminarios de posgrado con temáticas directamente vinculadas al trabajo de investigación ha sido invaluable, participar en el seminario de avances de investigación dirigido por el Dr. Ángel Díaz Barriga se constituyó en el diván de la investigación, porque finalmente las dificultades de la investigación son obstáculos epistemológicos que al ser reflexionados son fuente de aprendizaje, por ello, tener la oportunidad de plantear las dudas, confusiones, angustias, es toda una experiencia catártica que permite desahogar, aliviar el peso y salir con la tranquilidad y la lucidez que horas frente a la computadora y noches de desvelo nunca pudieron resolver. Su seminario tiene la particularidad de ser un espacio que posibilita el conocimiento —a través de la experiencia de las y los colegas,

estudiantes también de posgrado— de una gran diversidad de formas de planear, organizar, desarrollar, mirar, reflexionar, analizar y construir una investigación; compartir nuestras rutas de indagación, sin duda, enriquece nuestra formación y abre muchos horizontes para avanzar en la investigación. Además, ha sido un espacio sumamente flexible y comprensivo de mis procesos de maduración de las ideas, donde las idas y vueltas sobre los conceptos, la metodología, las técnicas de investigación y la materia prima obtenida fueron revisados incansablemente hasta quedar listos para seguir avanzando.

Por otro lado, estudiar a Pierre Bourdieu de manera seria y profunda ha sido una de las mejores experiencias formativas del doctorado, encontré primero, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), al Dr. Ulises Cerón impartiendo un seminario permanente sobre teoría y metodología de Pierre Bourdieu, a quien por supuesto solicité formara parte del comité tutorial; este entrañable espacio de estudio se conformó en la columna vertebral para adentrarme al estudio del autor y al mismo tiempo se convirtió en una ventana de innumerables oportunidades y experiencia académica.

Propiciar un ambiente académico de conocimiento y discusión para la apropiación de la propuesta teórico-metodológica de Bourdieu ha sido una tarea incansable del Dr. Ulises; por ejemplo, tuve el privilegio de tener como compañero de sus seminarios al ingeniero Luis Guerrero, ahora doctor en ciencias sociales; quien preparó, *ex profeso*, un taller sobre el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), técnica estadística de análisis multivariado, utilizada por Bourdieu en sus investigaciones empíricas para objetivar las relaciones sociales, la finalidad era conocer esta técnica e incorporarla en nuestra investigación; sin embargo, tomar cursos específicos donde se analizó el uso de esta técnica para investigaciones sociales, entender su lógica de construcción, estar en condiciones de analizar y realizar una interpretación adecuada de los resultados, —considerando ante todo que formaba parte de la perspectiva bourdieuana con la que había decidido abordar mi investigación— y contar con la facilidad de acceso a un programa como el SPSS

para realizar el ACM no me habilitó ni siquiera técnicamente para utilizarlo, el Dr. Guerrero me acompañó generosamente en múltiples ocasiones para realizar el análisis de la base de datos que había conformado.

En 2017 el Dr. Ulises invitó a la Dra. Alicia Gutiérrez, traductora de la obra de Pierre Bourdieu al español y académica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, a impartir en el ICSHu un seminario sobre la perspectiva de Bourdieu en las investigaciones sociales, —este evento fue, además, el lugar de reencuentro con la Dra. Monique Landesmann, mi profesora en la maestría, quien a partir de entonces aceptó formar parte del comité tutorial y ha contribuido de manera sustancial en mi formación— la visita de Alicia Gutiérrez a México propició el inicio de una relación académica muy fructífera que al año siguiente, en 2018, permitió el desarrollo del seminario-taller, también en la UAEH, “El análisis de las correspondencias (ACM) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”, impartido por su colega el Dr. Héctor Mansilla; para 2019 contamos nuevamente con la venida de la Dra. Alicia Gutiérrez, esta vez compartiendo la experiencia académica entre la UAEH y la FES-Aragón de la UNAM.

Las anteriores actividades académicas fueron también el punto de encuentro con la Dra. Susana García Salord, profesora del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, para incorporarme a su seminario y cuyo estudio de Bourdieu continuó y se profundizó porque la manera de trabajar los avances de investigación también toman un matiz muy peculiar, sus clases son un “laboratorio” donde cada uno de los integrantes presentamos cómo vamos construyendo nuestras herramientas metodológicas y conceptuales, cómo experimentamos con las diversas técnicas que elegimos para acercarnos a nuestros referentes empíricos, dándonos oportunidad de reflexionar en torno a nuestras prácticas de investigación, pero contrastándola permanentemente con nuestros referentes conceptuales. Su laboratorio fue el espacio propicio para la fundamentación del por qué realizar entrevistas, la definición y elaboración de la guía de entrevista y la formulación de un modelo de interpretación de las mismas en donde siempre se enfatizó la necesidad de “analizar sin fragmentar”.

Otro espacio de formación importante fue mi integración al seminario del Dr. Gilberto Giménez, epistemólogo de las ciencias sociales y profesor también del posgrado de la FCPyS de la UNAM, con quien es todo un privilegio estudiar los fundamentos científicos de las ciencias sociales y por su implacable defensa de estas frente a las ciencias experimentales.

Asimismo, el estudio y realización de nuestras investigaciones de posgrado a partir de la perspectiva de Bourdieu motivó al Dr. Ulises a incentivarnos para que presentáramos avances de investigación en foros académicos; nuestra primer participación fue organizar la mesa “El pensamiento de Pierre Bourdieu y las prácticas científicas”, en el marco del III Congreso Mexicano de Sociología, convocado por el Colegio Mexicano de Sociología (COLMES), llevado a cabo en octubre de 2019, en este evento presenté un avance de esta investigación con la ponencia “Un análisis relacional para identificar el campo de poder que norma la ciencia en México y sus estrategias políticas”, que es la base del capítulo dos de esta tesis, y obtuvo el 3er lugar del Premio Dr. Francisco Gómezjara, otorgado por el COLMES.

Al año siguiente, a principios de agosto de 2020, ya en plena pandemia COVID-19, conjuntamente con el COLMES y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), realizamos el Simposium Virtual “Ideas y discusiones sobre el pensamiento de Pierre Bourdieu; a 90 años de su nacimiento”, esta experiencia nos hizo conocer el gran potencial que tenía la conexión virtual a la cual nos orilló la pandemia y que en términos de comunicación fue un gran puente que facilitó la participación y ágil enlace con diversos colegas de Latinoamérica.

Las relaciones académicas con profesores y colegas que en muchos países alrededor del mundo se interesan por la obra de Bourdieu nos permitió plantearnos la posibilidad de conformar una red de estudiantes e investigadores, por ello, constituimos el Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISoR-PB) a fin de establecer vínculos académicos para el estudio, producción y difusión de trabajos de investigación abordados desde la perspectiva

bourdieuana; una vez integrado GISoR, en octubre de 2020, en colaboración con la BUAP y COLMES, en el marco de la 3er. Semana Nacional de las Ciencias Sociales, convocada por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSSO) realizamos el Coloquio virtual “¿Por qué Bourdieu? Reflexiones teórico metodológicas y empíricas en la investigación social” en el que participaron investigadores consolidados, con un conocimiento profundo de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, amplia experiencia práctica en su utilización y reconocida trayectoria académica, destacando la colaboración de la Dra. Alicia Gutiérrez, (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) Susana García Salord (FCPyS-UNAM), Enrique Martín Criado (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España) y Juan Dukuen (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

En el marco del X Congreso Internacional de Investigación Social, organizado por la UAEH, GISOR participó con la mesa “La sociología reflexiva de Pierre Bourdieu” y contamos con la valiosa participación de dos destacados Bourdieusianos de Latinoamérica, Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina) y Susana García Salord (UNAM), entre otros participantes. Y cerramos 2021 participando con un Simposium virtual al que denominamos “La sociología reflexiva y el campo educativo. Reflexiones teórico-metodológicas en la construcción del objeto de estudio” en el marco del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), llevado a cabo en noviembre.

También pudimos emprender el trabajo de difusión de investigaciones realizadas bajo la perspectiva de Bourdieu, a través de dos publicaciones: primero, en diciembre de 2021 publicamos el dossier: “El legado de Pierre Bourdieu en la educación y la cultura. A propósito de su vigésimo aniversario luctuoso”, en la revista Runas, en el cual colaboré con mi colega Luis Arturo Guerrero Azpeitia con el artículo “Posicionamiento de los investigadores en el espacio social del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México”, y es la base del capítulo tres de esta tesis. Y segundo, un Suplemento Especial de verano (junio-agosto 2022) “Pierre Bourdieu a 20 años de su muerte. Teoría y práctica de la

investigación social en Iberoamérica” de la Revista de investigación social Tlamelaua, de la BUAP, el cual tuve la oportunidad de coordinar con dos de mis compañeros de GISoR. Actualmente estamos integrando un libro colectivo sobre la recepción de Bourdieu en México.

La disminución de los niveles de contagio del COVID-19 en el mundo, y particularmente en nuestro país, permitió en 2022 recuperar paulatinamente la “normalidad” de la vida cotidiana, dándonos la oportunidad de organizar actividades académicas presenciales, así, se organizó por invitación de la BUAP el “Coloquio Pierre Bourdieu a 20 años de distancia. Reflexividad en las ciencias sociales”. Este evento académico de intercambio de experiencias con los alumnos de la licenciatura de sociología de la BUAP fue un encuentro muy gratificante en diversos sentidos, todas y todos los colegas de GISoR participamos y ofrecimos conferencias, mesas redondas, un taller y la presentación del suplemento especial de Tlamelaua; además nos reunimos por primera vez todo el equipo de GISoR en la ciudad de Puebla, tuvimos una semana muy intensa intelectualmente y reconfortante emocionalmente.

Además, he tenido el gran privilegio de compartir mi experiencia sobre las investigaciones que he realizado durante mis estudios de posgrado, a través de conferencias que he impartido por invitación de algunos colegas y maestros. Mi primer conferencia fue en marzo de 2018 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del Estado de Hidalgo, después en esta misma universidad regresé en julio del mismo año y en diciembre de 2022; el Centro Universitario Hidalguense, de la misma manera, me ha dado la oportunidad de compartir con sus estudiantes, la primer ocasión fue en febrero de 2020 y la segunda en enero de 2023; por invitación de mi tutor impartí dos conferencias en el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) en noviembre de 2022; y finalmente, en junio de 2023 fui invitada para participar con la conferencia de apertura del “XXVIII Encuentro Académico de la Escuela Nacional Preparatoria: nuevas formas de socializar, nuevos aprendizajes. Hacia una renovación de los lazos sociales”. Estas experiencias se han constituido en mecanismos de diálogo

con colegas que igualmente estudian lo educativo y sin duda han contribuido en mi formación.

En fin, estudiar a Bourdieu tomó dimensiones y compromisos que me obligaron a proponerme realizar una investigación seria, con todos los elementos que los seminarios y el intercambio académico con los colegas de distintos centros, universidades e institutos me estaban brindando.

Uno de los planteamientos metodológicos plasmados en el proyecto de investigación para ingreso al doctorado fue el estudiar el habitus desde las significaciones sociales, por supuesto que en las primeras clases sobre Bourdieu este planteamiento fue invalidado, habitus no sólo son percepciones, representaciones o imaginarios, ante todo es un sistema generador de prácticas y Pierre Bourdieu tiene toda una propuesta metodológica para el desarrollo de la investigación social que era imprescindible seguir, por lo que se hizo necesario estudiar al autor a profundidad e incorporarlo en todas los procesos analíticos y prácticos de la investigación.

Señalar en el título de la tesis que los programas de evaluación de la productividad académica provocaban “Efectos” en las formas de hacer investigación generó otro tropiezo, que los seminarios bourdieuanos me permitieron identificar, hacer una afirmación de tal envergadura hacía dar por hecho, confirmar una situación y toda investigación debe en principio cuestionar, poner en duda; en consecuencia, uno de los primeros virajes de este estudio fue el cambiar la mirada y preguntarme ¿Qué modifica las prácticas de la investigación científica? ¿Cómo nace la investigación educativa en la UNAM y cómo ha cambiado en el transcurso del tiempo y por qué?

Por consiguiente, estas dos pautas iniciales, primero estudiar el habitus bajo la metodología de Bourdieu; y segundo, dejar de dar por hecho que los programas de evaluación de la productividad académica modifican las prácticas de investigación en el IISUE fueron los pasos más certeros que dieron nuevo rumbo a esta investigación, constituyéndose en rupturas epistemológicas —entendidas

como prácticas reiteradas de la investigación social para “detectar y neutralizar el inconsciente histórico y los sesgos sociales encarnados” (Wacquant, 2018: 7)— ya que, a través de la elaboración conceptual, definición de técnicas de recolección de datos, codificaciones, elección de fuentes bibliográficas, entre otras decisiones de la investigación, rompemos con el sentido común al estar contrastando, permanentemente, entre la realidad y la construcción conceptual con la que observamos nuestro referente empírico.

Además, a partir de la realización del examen de candidatura (abril de 2022) se abrió un diálogo constante con cada uno de los miembros del jurado que participaron en dicha actividad académica, posibilitando un debate que nutrió y reorientó la presentación de los resultados de la investigación; mantener sesiones de trabajo con los académicos, a fin de darle solidez metodológica y conceptual a este informe de investigación ha requerido de un arduo proceso de reflexividad, ejercicios constantes de reflexión sobre la forma de utilización de las herramientas conceptuales (su uso para analizar los datos empíricos recuperados con las distintas técnicas empleadas); sus observaciones, cuestionamientos y sugerencias detonaron la revisión de las categorías analíticas utilizadas en la elaboración de los cuatro capítulos que conforman esta tesis.

No obstante, lo anteriormente planteado sólo se constituyó en ejes que orientaron la indagación; el estudio, apropiación e incorporación de la perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu abrieron otros horizontes, otras perspectivas de análisis que el trabajo de campo fue posibilitando y que me llevaron a terrenos insospechados al inicio de la investigación; seguir las pautas metodológicas del análisis de lo social propuestas por Bourdieu marcó momentos del estudio que fueron prefigurando, a su vez, la estructura de esta tesis.

Sin duda, la influencia de las lecturas, el conocimiento de una gran diversidad de maneras de proceder en la investigación y el estudio profundo de la propuesta teórico-metodológica de Pierre Bourdieu fueron modificando la ruta a seguir en la investigación; se requirió de varios actos de ida y vuelta que crecieron de manera

cíclica en torno a la metodología, el referente empírico y los conceptos con los cuales pretendí construir una interpretación que permitiera comprender mi objeto de investigación desde la perspectiva bourdieuana. De esta forma, el planteamiento del problema, la pregunta y el objetivo de investigación planteados inicialmente en el proyecto de tesis requirieron, también, ser reformulados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bourdieu (2011) considera que las relaciones sociales no se dan de manera espontánea ni casual, sino que están condicionadas por un entorno social que da pauta a pensar, percibir, decidir y actuar de una y no de otra manera. Todas las estructuras sociales que conforman las relaciones de un espacio social “son mecanismos de transmisión, sostenimiento y estimulación de ciertos habitus que se desarrollan como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes al grupo” (Colina y Osorio, 2004: 41) de personas que pertenecen a dicha estructura.

Al iniciar con la indagación documental para hacer el estado del arte y buscar cómo se ha estudiado a las y los investigadores, las primeras lecturas me hicieron preguntarme qué es la investigación educativa, ya que el IISUE se define como una institución dedicada al estudio de la universidad y lo educativo de forma multidisciplinaria o multirreferencial (UNAM/IISUE, 2017). Y a su vez, estudiar a este grupo de agentes me llevó a cuestionarme ¿Quiénes son?, ¿Qué los caracteriza?, ¿Cuáles son sus componentes?, ¿Qué les es propio? Por ello, la necesidad de conocer la configuración del campo en el IISUE y el proceso de institucionalización de la investigación sobre la universidad y lo educativo en la UNAM.

El proceso de institucionalización es entendido como el proceso de habituación con prácticas reconocidas y regulares que se han insertado en la estructura y desarrollo de una organización (Berger y Luckman, 2008); para el caso particular de esta tesis era pertinente conocer algunos rasgos que permitieran identificar los procesos histórico-sociales y políticos que han incidido en el ejercicio

habitual de la producción de conocimiento de lo educativo en México y en la UNAM, en el IISUE específicamente.

Investigar implica producir conocimiento, expresar con ideas una cuestión en particular (física, biológica, filosófica, económica, política, social, etc.), contrastar esas ideas con las perspectivas de otros, para poner en duda las propias visiones, construyendo análisis específicos, concordando con algunos, disintiendo con otros, pero en última instancia posibilitando la comprensión de algo; investigar es una actividad que se aprende siguiendo el proceso dialéctico teoría-práctica y se perfecciona mediante la acumulación de experiencia; y para ello es fundamental difundir el conocimiento obtenido para abrir el diálogo con los pares, utilizando como medio su publicación a través de artículos en revistas especializadas, capítulos de libro o libros de autor.

Para el caso de la investigación educativa, Furlán (2001:11) precisa que es un “campo de estudio y de investigación” que surge en contra de la educación como “disciplina” y señala que “las ciencias de la educación” son concebidas en términos multidisciplinarios, como en la tradición francesa, aspirando a la interdisciplinariedad, privilegiando el trabajo multirreferencial; es decir, se estudia lo educativo desde distintas perspectivas disciplinarias para abrir diferentes dimensiones del objeto de estudio. Además, agrega la idea de que no sólo se trata de “ciencias” sino de un área donde se realizan “estudios”, de los cuales se obtienen diversos productos en forma de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera o en forma de “proyectos” — planes y programas que contribuyen a racionalizar la acción— y “expresiones de opinión”, como los discursos políticos y periodísticos, así como “estudios” en forma de posgrados.

Para Díaz Barriga (2000a:1) la existencia de la investigación educativa es resultado de un conjunto de políticas y estrategias que crean condiciones institucionales para que la investigación se pueda dar, estas condiciones apuntan en diversos sentidos: la conformación de un grupo de investigación;

el establecimiento de una serie de regulaciones acordes con la tarea de investigar; generar una conducción y un nivel de intercambio que fortalezca el desarrollo de la investigación; ofrecer una infraestructura adecuada acceso a información bajo distintos formatos (texto, medios digitales y electrónicos), servicios de cómputo y espacios físicos, etc.

Arredondo *et al.* (1984); COMIE (2003); Domínguez (2007); Martínez (2019); Tenti (1987); y Weiss (2003); señalaron, en su momento, que la investigación educativa era “un campo en constitución”, y que se pueden mencionar algunos elementos que han contribuido a su consolidación:

- La realización de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, el primero realizado en 1981, el segundo en 1993 y a partir de ahí cada dos años hasta la fecha, en los cuales se percibe un claro énfasis en productos de investigación;
- El establecimiento, en 1993, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa definiendo como interés fundamental la organización de los investigadores educativos y la integración de grupos de trabajo interinstitucionales para la elaboración de documentos en donde se analizaran y precisaran algunas recomendaciones sobre: “Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa”, “Políticas de financiamiento y coordinación profesional de la investigación educativa”, “Comunicación e impacto de la investigación educativa” y “La formación de investigadores”;
- La realización de los estados de conocimiento de la investigación educativa del COMIE, en cuyos análisis se ha revisado la producción por decenios;
- El desarrollo de los estudios de doctorado en investigación educativa ha aportado su parte;
- Y las políticas científicas y de educación superior, particularmente la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que han

definido el marco normativo y las reglas del juego de la investigación educativa.

Todos los elementos anteriormente señalados han contribuido a determinado desarrollo y consolidación del campo de investigación de lo educativo, a cierta configuración de los grupos de investigadores y a ciertas formas de lucha de poder.

Por otro lado, Norma Georgina Gutiérrez (2003), retoma un planteamiento de Gibbons *et al.* (1997), —para analizar a los investigadores educativos— el cual puntualiza que los investigadores de las instituciones de investigación crecen hacia afuera al impulsar sus relaciones hacia el exterior de las mismas instituciones académicas a las que pertenecen, debido a que estas no pueden crecer y diversificarse tan rápido en la forma que sí lo hace actualmente el desarrollo del conocimiento; por lo que, la autora plantea que los investigadores al crear lazos al exterior conforman grupos, a los que denomina “comunidades de investigación” que constituyen espacios de aprendizaje entre los colegas, en distintos aspectos, no sólo de la producción de conocimiento, sino también de su difusión y circulación. Además, forman un espacio para la “comunicación, lectura y valoración crítica” de sus trabajos.

Para Gutiérrez (2003), las “comunidades de investigación”, permiten a sus miembros la profundización del conocimiento, ya que en estos espacios los investigadores aprenden conjuntamente, comparten conocimiento, información, habilidades y experiencias; también en estos espacios definen o seleccionan los tópicos temáticos a tratar; además acuerdan normas, criterios y parámetros de valoración de sus propias producciones, y por otra parte, les sirve para identificar a sus interlocutores y sus pares a nivel tanto nacional como internacional.

Esta forma de organización de la investigación a través de grupos ha dado a la investigación educativa en México una característica peculiar “no está organizada por disciplinas como en otros países, sino que predominan temas de desarrollo educativo” (COMIE, 2003: 864) y es visible en la forma en cómo se organiza el Congreso Nacional de Investigación Educativa y la estructura de los estados de

conocimiento del COMIE, que se han elaborado cada diez años desde 1981 por investigadores educativos de todo el país, provenientes de distintas disciplinas y donde podemos apreciar las diversas líneas de investigación.

Ahora bien, hablar de la consolidación del campo de la investigación educativa implica el desarrollo de líneas de investigación, en las cuales es identificable el ejercicio de cierto liderazgo en el abordaje de algunas temáticas específicas en el ámbito de la educación; en donde los investigadores al desarrollar una línea de investigación particular mantienen, a su vez, un ritmo permanente de publicaciones en revistas o editoriales que garantizan el rigor académico —porque pasan por la dictaminación de pares— y presentan los resultados de sus estudios e investigaciones (Díaz Barriga, 2000a).

Respecto a los productos de la investigación educativa al analizar las características de las publicaciones de los investigadores Díaz Barriga (1998:24) considera que esta, en México, ha superado “el empirismo simple como una expresión de la falta de rigor en el campo, (...) hacia la conformación de modelos alternativos de investigación educativa”. Y los caracteriza en tres grandes grupos: a) investigaciones de carácter teórico, tanto sobre la educación como sobre los problemas de conocimiento de las ciencias sociales en su conjunto; b) investigaciones de corte socio-histórico-político que buscan develar un conjunto de dinámicas sociales en las que se mueve la educación; y c) investigaciones de corte cualitativo sobre procesos micro-educativos que proceden de múltiples influencias (etnografía, psicoanálisis, teorías de la subjetividad, etcétera) (Díaz Barriga, 1990).

La difusión del conocimiento producido por los investigadores educativos ha requerido de la creación de espacios de divulgación, hoy se cuenta con cuatro revistas especializadas en investigación educativa que han contribuido de manera sustancial en su desarrollo: Perfiles Educativos del IISUE-UNAM (https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles) (UNAM/IISUE, 2019a); Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE, (<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>) (COMIE, 2018); Revista

de la Educación Superior, de la ANUIES (<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/index>) (ANUIES, 2018); y la Revista Electrónica de Investigación Educativa, <https://redie.uabc.mx/> de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2018), quien fue pionera en la modalidad de versión electrónica de libre acceso desde 1999. Debido a los criterios de calidad que han manejado estas cuatro revistas a lo largo de su historia y a su impacto en el campo de la educación, han recibido el reconocimiento de organismos nacionales e internacionales a través de la incorporación a diferentes índices y bases de datos tales como Web of science, Scielo, Scopus, entre otras y tienen el reconocimiento del CONACyT.

Otro elemento que ha contribuido en el fortalecimiento e institucionalización de la investigación educativa ha sido el contar con bancos de datos y sistemas de información, el IISUE es responsable de una amplia hemeroteca virtual denominada Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), tiene un extenso catálogo de revistas especializadas en educación en acceso abierto a todos sus contenidos, en idioma español y/o portugués o en inglés como segundo idioma de la publicación, con el fin de apoyar la docencia y la investigación; IRESIE acepta la integración de “las revistas científicas de investigación y técnico profesionales, que aborden temáticas exclusivamente sobre la educación, publicadas por universidades, institutos o centros de investigación, secretarías de educación, asociaciones, colegios académicos o por organismos internacionales, procedentes de la región iberoamericana” (UNAM/IISUE, 2023).

Perfilar e institucionalizar el campo de la investigación educativa ha sido una tarea construida bajo el esfuerzo y trabajo de diversas entidades; en estos espacios académicos se han definido condiciones institucionales para la conformación multidisciplinaria de las ciencias de la educación en nuestro país. La SEP en la década de los treinta conformó el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, al que algunos autores (Colina, 2011; Díaz Barriga, 1999; Pontón, 2021; SEP, 1982b) consideran como un esfuerzo incipiente porque no logró consolidar una tradición en

investigación y se dedicó a realizar estudios en antropometría, problemas de educación especial y teoría del test, entre otros.

Las dependencias que contribuyeron de manera significativa como instancias de desarrollo de la educación como campo de investigación en México han sido múltiples, de acuerdo con Pontón (2021), en primer instancia podría mencionarse a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con Francisco Larroyo a la cabeza, quien incorporó los estudios de maestría y doctorado, en la década de los cincuenta, con un perfil profesional orientado al desarrollo de la investigación pedagógica basada en la formación teórico-metodológica de la tradición filosófica alemana (Martínez, 2015).

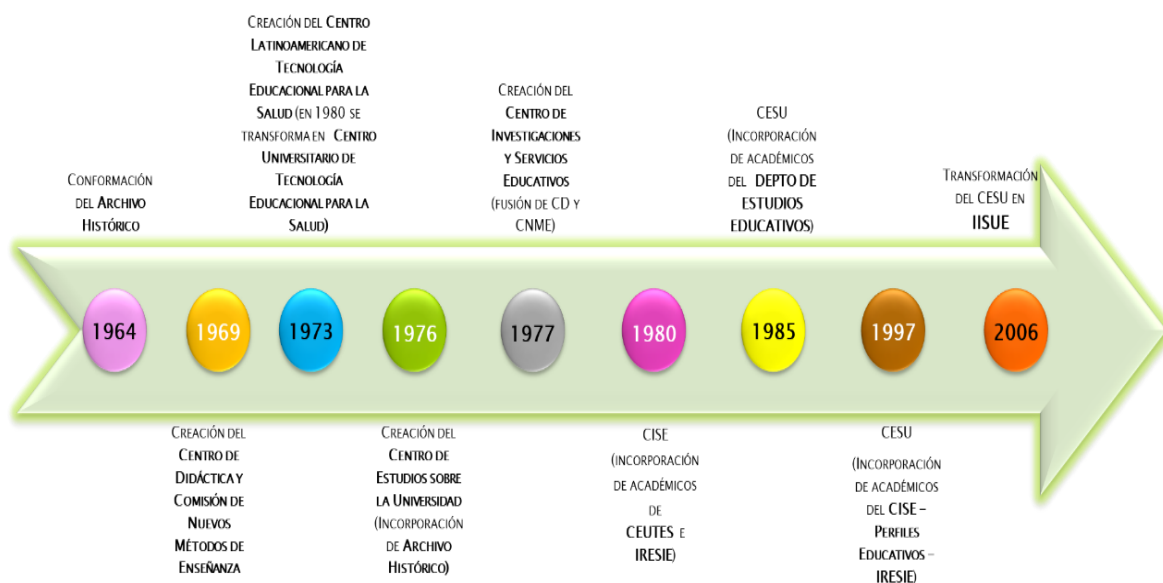
Asimismo, Pontón (2021) y COMIE (2003) señalan que uno de los primeros esfuerzos de institucionalizar la investigación educativa en el país fue a través del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado por, el entonces sacerdote de la orden religiosa jesuita, Pablo Latapí y se propuso el estudio y la reflexión de las problemáticas emergentes del Sistema Educativo Nacional, inició con la revisión crítica de las estadísticas nacionales y su inequidad, así como la promoción de proyectos de investigación-acción con población en pobreza; el Centro se fundó en 1964 con un equipo interdisciplinario que inicia el debate sobre el estatuto académico y disciplinario del campo educativo (Díaz Barriga, 1999).

Otra instancia académica que ha participado en el desarrollo de este campo de conocimiento es el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), formado en 1971, institución que cuenta con programas de formación y de investigación, esta última actividad estrechamente vinculada al análisis de los problemas de la educación básica; además, el DIE se ha caracterizado por mantener una estrecha comunicación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y colaborar en la elaboración de algunos de los libros de texto gratuitos (Pontón, 2021).

De igual manera, contribuirán al desarrollo de la investigación educativa la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (1981), que nacen en la época de la masificación de la educación superior, y se dedicarán a la reflexión e investigación de los problemas educativos en todos sus sectores y niveles escolares (Pontón, 2021).

En la UNAM la investigación educativa ha atravesado por un importante periodo de institucionalización que le ha permitido convertirse en una práctica profesionalizada y profesionalizante, con reconocimiento y estatus dentro del gremio académico y de la sociedad en general. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación es producto de varios acuerdos académicos que dieron pie a procesos de transformación de unidades académicas y centros de investigación que le antecedieron (ver Esquema 1).

Esquema 1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL IISUE



Fuente: Elaboración propia

En 1976 se conforma el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) incorporando al Archivo Histórico que se había fundado en 1964; en 1977 se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) a partir de la fusión del Centro de Didáctica (1969) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969); en 1985 se integran al CESU el grupo de investigadores del Departamento de Estudios Educativos (1979) que estaban adscritos a la Coordinación de Humanidades; en 1997 se suman al CESU algunos académicos del CISE que traen consigo el IRESIE y la publicación *Perfiles Educativos*, revista que representa uno de los espacios más importantes para la difusión de los nuevos conocimientos generados a partir de las investigaciones realizadas en nuestro país, América Latina y otros países de habla hispana, principalmente, y que además en el año 2000, fue una de las primeras revistas educativas reconocidas por el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICyT) del CONACyT, avalando de esta forma el rigor académico de los trabajos presentados en la revista; y finalmente en 2006, el reconocimiento de su consolidación académica y sus aportaciones a la investigación educativa le permitieron al CESU transitar de centro de investigación a conformarse como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, ahora con mejores condiciones materiales y sociales para el desarrollo de la práctica de la investigación educativa (UNAM/CISE, 1983; UNAM/CESU, 1997; UNAM/CESU, 2000; UNAM/CESU, 2006a; Chehaibar y Paniagua, 2009).

Así, el IISUE es un espacio académico en donde se ha contribuido al desarrollo de la educación como ciencia y la investigación se ha institucionalizado, dado que tiene como función sustantiva la investigación sobre la universidad y la educación, se ha preocupado por crear las condiciones institucionales necesarias para su desarrollo, tales como la contratación de académicos de tiempo completo con nombramiento de investigadores; su plantilla, en 2019 (año en que elaboré la base de datos del IISUE para este estudio), estaba conformada por 67 investigadoras e investigadores, es la entidad académica más grande del país dedicada a la investigación educativa, su desarrollo y producción académica le han constituido en un referente nacional y regional dentro del campo disciplinar por el

prestigio que sus investigadores han logrado sobre todo en América Latina (UNAM/CESU, 2006b).

El Instituto tiene por actividad sustantiva investigar sobre la problemática de la universidad y la educación, así como albergar, custodiar y proyectar el Archivo Histórico de la UNAM. Sus líneas de investigación se han ampliado en una diversidad de aspectos temáticos, que van desde el abordaje de los problemas de corte histórico a problemas de la universidad o problemas de la educación desde muy diversas perspectivas: didácticas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, filosóficas, etc.; e incluso aspectos particulares como lo son políticas educativas, educación formal, no formal, informal; educación para adultos, educación ambiental, educación y género, educación en derechos humanos, por mencionar sólo algunos. Así, el Instituto se constituye en una entidad de investigación y desarrollo que cubre distintos campos de construcción teórica y aplicada, relacionada con la complejidad de los fenómenos educativos y de la universidad, y que abarca distintas disciplinas, metodologías, enfoques y campos de la educación (UNAM/IISUE, 2017). La trayectoria y consolidación del Instituto han generado múltiples publicaciones del trabajo de sus investigadores.

La investigación que se realiza en el IISUE se caracteriza por la heterogeneidad y pluralidad de estudios sobre la universidad como institución y sobre la educación en sus distintos niveles, áreas, modalidades y proceso, desde perspectivas metodológicas y conceptuales también muy diversas. Su función primordial es producir conocimiento y este es difundido en revistas especializadas, dentro y fuera del país, así como a través de la publicación de libros, ya que es el principal mecanismo para hacer visible los estudios abordados por sus investigadoras e investigadores, la difusión de los conocimientos generados en el IISUE ha resultado en reconocimiento público por la influencia y contribución que dichos documentos han tenido para el desarrollo de líneas de investigación, lo cual ha llevado a la obtención de prestigio del Instituto y de sus investigadores, cobrando de esta manera un perfil intelectual propio. (Díaz Barriga, 2000b; UNAM/CESU, 2003; UNAM/CESU, 2006b).

Muestra del reconocimiento, prestigio y liderazgo que las investigadoras e investigadores del IISUE han logrado a nivel nacional es su participación y coordinación de algunas líneas de investigación para la elaboración de los Estados del Conocimiento del COMIE. Nueve investigadores han participado como coordinadores de alguna línea de los Estados del conocimiento, dos de ellos han sido coordinadores desde el inicio y han participado en todas las ediciones (1982-1992, 1992-2002, 2002-2011 y 2012-2022). En la última década dos de sus investigadores han presidido el COMIE. También, la mayoría de las investigadoras e investigadores del Instituto han participado activamente en el Congreso Nacional de Investigación Educativa como conferencistas, ponentes, comentaristas, miembros del comité científico o como coordinadores de algún área temática (COMIE, 2021).

El trabajo editorial también se ha constituido en una de las zonas de importante desarrollo en el Instituto, ejemplo del vasto programa editorial que se ha desarrollado en el IISUE desde hace ya varias décadas es la colección Pensamiento Universitario y Cuadernos del CESU que tuvieron como objetivo abordar los problemas en torno a la universidad y la educación, analizando experiencias, formulando estudios y elaborando prospectivas desde distintas especialidades; así como el impulso de convenios de colaboración para la coedición con editoriales privadas, con Siglo XXI y el CESU se publicaron, fundamentalmente, traducciones de autores norteamericanos e italianos; con Miguel Ángel Porrúa se publicó la colección “Problemas educativos de México”; en conjunto IISUE, ANUIES y Plaza y Valdés editores publicaron la colección “Educación Superior contemporánea”, éstos son sólo una muestra de la sólida experiencia editorial del Instituto.

La conformación de grupos y redes de investigación que han delineado múltiples líneas de investigación, los proyectos institucionales y editoriales, junto con los programas de formación profesional, han contribuido de manera significativa en el desarrollo y consolidación del campo de lo educativo en nuestro país y en particular en la UNAM, con una pluralidad de perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas.

Este contexto de institucionalización de la investigación educativa en el país y en la UNAM en particular, son los puntos de partida para operativizar la propuesta teórico-metodológica que Pierre Bourdieu señala para estudiar las relaciones sociales.

Objetivo de la investigación:

Conocer las prácticas cotidianas emprendidas por las investigadoras e investigadores para pertenecer y permanecer como miembros del campo de la investigación educativa, en el marco institucional de la UNAM, específicamente del IISUE.

Pregunta de investigación:

¿Cómo ha cambiado el oficio de la investigación en el IISUE, en el transcurso del tiempo y por qué?

En este sentido, estudiar a las investigadoras e investigadores del Instituto implicó, por lo tanto, conocer cómo interiorizan normas y censuras que adquieren la forma de autodisciplina y autocensura en sus prácticas académicas.

Después de un amplio proceso de investigación la tesis quedó integrada por los siguientes capítulos:

En el primer capítulo denominado “**Metodología: planeación, desarrollo y organización de la investigación. Decisiones metodológicas, conceptuales y empíricas**” presento los procedimientos que fueron organizando el desarrollo de la investigación, en donde la perspectiva conceptual, el enfoque relacional propuesto por Bourdieu, se constituye en pautas de reflexión y análisis que se articulan permanentemente con el método y el trabajo empírico, desde la construcción del problema de investigación, definición del objetivo y pregunta de investigación, así como los procedimientos seguidos para dar cuenta de las condiciones objetivas y subjetivas de las prácticas de investigación.

En el segundo capítulo **“Estrategias de producción y reproducción del campo científico en México”** indago cuáles son las estructuras sociales que orientan las prácticas de la investigación científica en México y conforman el campo de poder que condiciona al campo de estudio, para detectar cómo estas instituciones implementan ciertas políticas y estrategias para ir adoptando, apropiando, incorporando las normas y visión que los condiciona, ya que las condiciones sociales están insertas en los cuerpos en forma de prácticas, desde esta visión el contexto social ya no es telón de fondo de los fenómenos sociales sino “condiciones de posibilidad para llegar a ser”.

En este sentido, se plantea como en las últimas décadas se han integrado los principios y criterios del mercado a las políticas públicas y como de manera normalizada y cotidiana se plantean programas para la calidad de la educación superior, la ciencia y la tecnología para que juntos, mercado y gobierno, operen en el imaginario social y sirva de andamiaje para su reproducción. Se analizan las políticas implementadas por el “Estado evaluador” como estrategias que han transformado la vida en las universidades con nuevos modelos de gestión y organización dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), orientándolas hacia el “capitalismo académico”, que tiene como eje transversal la rendición de cuentas, materializada a través de sistemas de evaluación tanto de programas, actores y procesos, constituyéndose en la estrategia de reproducción del modelo científico en México.

El tercer capítulo **“Configuración del campo de las investigadoras e investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación”** está centrado en la objetivación de las condiciones sociales de posibilidad de la investigación realizada en el IISUE, a partir de la identificación de los principios de clasificación, diferenciación, inclusión, sanción o exclusión de las normas de la investigación científica, por ser los criterios que ubican a los agentes en una posición determinada en el campo, de acuerdo al volumen y estructura de los capitales que poseen y se realizó mediante un análisis estadístico, conformando una base de datos para hacer primero, una caracterización de las investigadoras e

investigadores; y proceder, posteriormente, al análisis de correspondencias múltiples, que permitió presentar de una manera gráfica la estructura del campo, la cual hace referencia a la apropiación desigual de recursos (capitales), se identificó que el volumen y estructura de capitales de los investigadores configura y reconfigura el campo académico y es a través de sus prácticas sociales que tienden a reproducir los mecanismos de poder y desigualdad propios del campo bajo análisis; mediante el ACM se construyeron tres clases sociales: investigadores “Consolidados”, “Experimentados” y “Principiantes”, las cuales se definieron a partir de la asociación de variables, por la semejanza entre sus características, porque poseen recursos materiales y simbólicos (capitales) que los diferencian de los otros y nos permite explicar cuáles son las prácticas que tienen los agentes que pertenecen a esa clase.

Representar la estructura de las posiciones y la relación entre posiciones de los investigadores, a través del análisis de correspondencia múltiples, permitió darle solidez metodológica a la investigación, al sistematizar rigurosamente los datos estadísticos y presentar diagramas que fotografían en un momento determinado de la historia a los agentes de esta investigación y construyen, a su vez, la imagen del Instituto.

En el cuarto capítulo ***“El aprendizaje del oficio: procesos de socialización para llegar a ser investigador sobre la universidad y lo educativo en la UNAM”*** se analiza el sentido vivido de las prácticas sociales de las investigadoras e investigadores del IISUE, cómo mediante la descripción histórica de las entidades académicas que antecedieron al Instituto se van delineando estrategias de trabajo que definen, a su vez, prácticas que responden a las políticas institucionales de la universidad y los objetivos propios de los centros de investigación.

En este apartado el eje de análisis son los procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación como estrategia de reproducción, situando los espacios en donde tuvo lugar, es decir, ubicando en el espacio y el tiempo a las entidades académicas dedicadas al estudio sobre la universidad y lo educativo que

precedieron al IISUE (Archivo Histórico, Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Centro de Estudios sobre la Universidad y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) porque configuran y articulan el quehacer cotidiano de sus integrantes mediante normas y tradiciones que sustentan la vida académica (Coninck y Godard, 1998), que vinculada a las políticas nacionales para la ciencia y la tecnología garantizan el desarrollo de las prácticas científicas. Por ello la necesaria descripción del devenir histórico del IISUE, con el fin de identificar elementos de carácter institucional prescritos para el desarrollo de la investigación en la universidad, que se compaginan con las experiencias personales de las investigadoras e investigadores del Instituto, permitieron el desarrollo del oficio de la investigación y se constituyeron en condiciones de posibilidad para llegar a ser investigadores sobre la universidad y lo educativo.

“Pero el significado de las dimensiones intelectuales nos debe recordar todo lo que nos separa de un gigante intelectual como Bourdieu en nuestras modestas actividades de artesanos del trabajo intelectual” (Corcuff, 2009:24)

CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA: PLANEACIÓN, DESARROLLO Y ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. DECISIONES METODOLÓGICAS, CONCEPTUALES Y EMPÍRICAS

Precisar la metodología utilizada para el desarrollo de esta tesis es, de alguna manera, contar la historia de la investigación, narrar cómo inició y cómo cambió; considerando que, de acuerdo con Sánchez Puentes (2014: 13) “El método hay que entenderlo más bien como la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica”.

La elección de un método específico para la realización de la investigación es, sin duda, un aspecto estratégico y demanda, a la vez, precisar los referentes conceptuales que se utilizarán para estudiar esa parte de la realidad social que nos propusimos comprender, determinando una lógica de aproximación empírica, donde el qué y el cómo indagar están prefigurados por ciertos principios metodológicos de la perspectiva conceptual elegida.

En este sentido, Bourdieu y Wacquant (1995: 167) precisan que existe una falsa separación entre teoría, metodología y trabajo empírico “(...) las elecciones técnicas más ‘empíricas’ son inseparables de las elecciones más ‘teóricas’ de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos, etc.”.

Decidir adoptar el enfoque relacional propuesto por Pierre Bourdieu como herramienta para pensar mi problema de investigación ha requerido de la construcción de la investigación desde sus premisas metodológicas, que sirven de

puntos de partida y pautas de reflexión y análisis, sin que ello implique tratarlos como procedimientos consecutivos de una indagación, por el contrario, para Bourdieu su propuesta teórico-metodológica debe servir de campo heurístico donde la búsqueda nos permita encontrar, hallar, descubrir lo oculto de las relaciones sociales, “*lo real es relacional*: lo que existe en el mundo social son las relaciones.” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 150); en otras palabras, hay que indagar sobre un fenómeno social buscando encontrar qué relaciones y qué procesos están involucrados en esa situación; es analizar las condiciones de posibilidad de la investigación educativa realizada en el IISUE.

La propuesta teórico-metodológica que Bourdieu plantea es indagar cuáles son los elementos constitutivos de un objeto de estudio, en sus tres dimensiones epistemológica, empírica y social (Bourdieu, 1997, 2007 y 2008), las cuales se entretajan en el desarrollo de la investigación y sólo para fines de la exposición de la metodología seguida en este estudio se presentan fragmentadas.

La *dimensión epistemológica* implica indagar sobre un objeto de investigación buscando encontrar qué relaciones y qué procesos están involucrados en esa situación, para el caso particular de este estudio es analizar las condiciones de posibilidad de la investigación educativa realizada en el IISUE. Lo que para Susana García Salord es desentrañar “entre quiénes suceden qué cosas, cuándo y dónde” (García, 2013: 7); por lo cual, requerí recoger ciertas evidencias a partir de determinadas preguntas, pero esas interrogantes son planteadas desde un referente conceptual específico, seleccionando los conceptos que nos son útiles para mirar al objeto de estudio y a partir de dichas herramientas conceptuales lo definimos mediante una trama de argumentación. Es decir, elijo un enfoque conceptual, selecciono el lente con el que voy a ver el fenómeno social y lo convierto en problema cuando me pregunto a partir de los argumentos que encuentro desde mis referentes conceptuales, es decir, a partir de la problematización teórica. De esta manera, la teoría es vista como herramienta analítica que me permite discernir, argumentar, para finalmente comprender una realidad social. Toda decisión dentro

del marco de la investigación trae implícita una perspectiva epistemológica particular.

1.1 UN ANÁLISIS RELACIONAL PARA LA OBJETIVACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES

Un primer momento metodológico para la objetivación de las condiciones sociales externas, de acuerdo a la perspectiva de la teoría de los campos de Bourdieu (1997), es hacer un análisis del espacio social desde la posición que tiene el campo en estudio respecto al campo de poder, lo que significó para esta investigación revisar cómo se interrelaciona el campo de la investigación educativa respecto al campo de la investigación científica en México, para después proceder a revisar las luchas internas del campo porque estas van definiendo su estructuración.

El campo de poder es el espacio donde se encuentran los agentes mejor provistos del capital en disputa, posicionándose en dominantes del campo en estudio. Quienes mejor se han apropiado de los recursos materiales y simbólicos (capitales) característicos del grupo social, es el grupo dominante, son quienes mejor conocen y han participado en la definición y establecimiento de “lo que hay que hacer para llegar a ser”.

Las luchas en el campo de poder se intensifican cuando se cuestiona el valor relativo de los diferentes tipos de capital (recursos, herramientas, haberes, cualidades, saberes, entre otros) porque al poner en tela de juicio el valor de los capitales se amenaza el equilibrio establecido dentro del campo (espacio social de lucha); y también se agudiza la disputa por el poder sobre las instancias burocráticas que pueden modificarlo, a través de medidas administrativas, es decir por el poder de los sujetos en las instancias de toma de decisión (Bourdieu, 1997).

El Estado, como campo de poder, por la doxa —esta imposición de la visión del mundo aceptada de manera natural e incuestionable— a través de las instituciones impone las leyes, normas, reglamentos, intereses, ideas, creencias, prácticas permitidas, etc. de un campo específico; ya que todo lenguaje que se hace

escuchar de todo un grupo es un lenguaje autorizado, investido de la autoridad de ese grupo, autoriza eso que designa al mismo tiempo que lo expresa, apoyando su legitimidad en el grupo sobre el cual ejerce su autoridad y que contribuye a producir como tal, ofreciéndole una expresión unitaria de sus experiencias (Bourdieu, 2001b:98).

1.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES EXTERNAS MEDIANTE ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

La caracterización de las estructuras sociales externas, *dimensión empírica*, alude a la interrogante: qué hace diferentes a los sujetos de un grupo social, y lo que los hace diferentes son sus propiedades, esos recursos materiales y simbólicos con los cuales van generando su existencia y posicionándolos en el espacio social, conformando desigualdades sociales que se constituyen en principios de clasificación, de diferenciación, de distinción (Bourdieu, 1990, 1997, 2011 y 2014).

En consecuencia, un punto de partida del análisis de lo social lo constituyó el abocarme a caracterizar las estructuras sociales externas, lo objetivo, lo social hecho cosa, esas relaciones sociales que no se eligen, que existen independientemente de la voluntad y conciencia de los sujetos y que funcionan como condicionamientos, *dimensión social* del objeto de estudio; de acuerdo con Bourdieu y sus colegas “no hay conducta, actitud o ideología alguna que pueda ser descrita, comprendida o explicada objetivamente al margen de toda referencia a la situación existencial” (Bourdieu *et al.*, 1963:258).

Para este segundo momento de objetivación de las estructuras sociales externas se requirió identificar los principios de clasificación, diferenciación, inclusión, sanción o exclusión provocadas por las normas de la investigación científica, por ser los criterios que ubican a los agentes en una posición determinada en el campo, de acuerdo al volumen y estructura de los capitales que poseen, lo que se traduce en toma de posiciones mediante disposiciones (*habitus*) producidos por los condicionamientos sociales; por ello, resultó imprescindible buscar las evidencias empíricas de los recursos que poseen los investigadores, lo que implicó

partir de aquellos elementos normativos y prácticos que significaran diferencias, calificaciones y clasificaciones de los investigadores, por la posesión de propiedades materiales y simbólicas; para posteriormente realizar un análisis estadístico y dar cuenta de las condiciones materiales de su existencia, lo cual se llevó a cabo mediante el Análisis de Correspondencias Múltiples⁴; el ACM permite presentar de una manera gráfica la estructura del campo, que hace referencia a la apropiación desigual de recursos (capitales) y al mismo tiempo nos habla de sus prácticas (habitus).

El ACM es una técnica de análisis de datos multivariable destinada a mostrar la relación de variables cualitativas, tratadas como nominales u ordinales; permite ver el tipo de asociación existente entre las variables, presentadas mediante la configuración de diagramas con todos los cruzamientos posibles entre las mismas y expresan la posición social de los agentes, de acuerdo con la posesión de capitales que ha movilizadado para participar en la disputa por pertenecer al campo; asimismo, los diagramas de distribución muestran los principales factores de diferenciación y permiten la construcción de clases sociales a partir de la ubicación de los sujetos según la relación con las variables, buscando describir y representar gráficamente las correspondencias (asociaciones) de la información.

El análisis estadístico, a través del ACM, requirió recabar la información y conformar una base de datos de las investigadoras e investigadores del IISUE. Al inicio de mis estudios de doctorado mucha de la información de la trayectoria curricular de las investigadoras e investigadores estaba disponible en la página electrónica del Instituto y también tenía el antecedente de que sus currículum se podían consultar en la página electrónica del SNI; sin embargo, la aprobación de leyes de protección de datos personales ha provocado que, poco a poco, se fuera restringiendo la publicación y consulta abierta de información de datos personales

4 El desarrollo de métodos de análisis multivariado mediante el análisis de correspondencias múltiples tuvo su origen en la “escuela francesa de análisis de datos” con base en la obra de Jean-Paul Benzécri, (Baranger, 2009); la técnica de ACM fue difundida ampliamente por Bourdieu y sus colaboradores para presentar los resultados de sus investigaciones empíricas y la podemos apreciar en sus obras *La distinción* (1998a) y *Homo Academicus* (2008).

y en consecuencia de los currículum de los investigadores, de un momento a otro, datos de la trayectoria académica de los investigadores fue eliminada del portal del IISUE, por esta razón, en 2019, solicité formalmente al director del Instituto el acceso a los expedientes de las investigadoras e investigadores, a fin de recuperar la información que consideraba útil sobre su currículum para conformar la base de datos; no obstante, dicha petición me fue negada y tuve que alimentar la base de datos con la información disponible en las siguientes páginas electrónicas:

- ✓ <http://iisue.unam.mx/investigacion/investigadores>. (UNAM/IISUE, 2019b).
- ✓ http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_dependencia.php?depen=120&idi=1. (UNAM/HUMANINDEX, 2019).
- ✓ <https://www.saep.unam.mx/v2/inscripcion/insc5.php?enlace=FILOS010>. (UNAM/SAEP, 2019).
- ✓ <http://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride>. (UNAM/DGAPA, 2019).
- ✓ <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>. (CONACyT, 2019).

La información recabada fue organizada en una matriz de frecuencias (base de datos de una hoja de cálculo de Excel) y se consideraron los siguientes elementos:

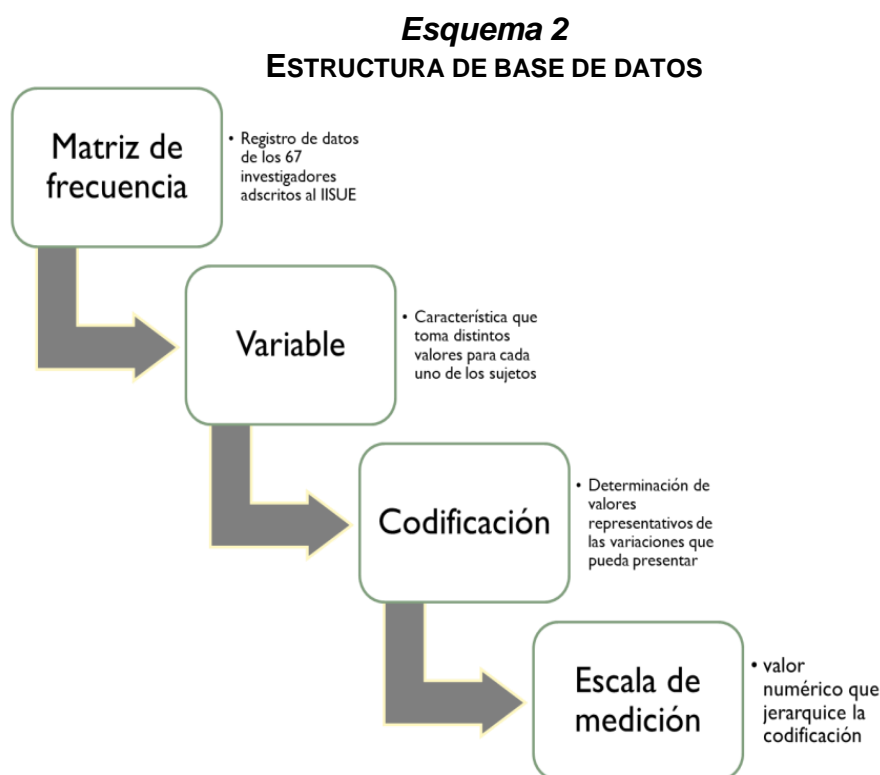
- **Nombramiento académico:** porque significa un lugar en la escala jerárquica de las contrataciones.
- **Grado académico:** reconocimiento institucional de la posesión de conocimiento especializado.
- **Nivel SNI:** es distinción de prestigio como Investigador Nacional con escala jerárquica.
- **Nivel PRIDE:** es reconocimiento universitario por desempeño académico sobresaliente para académicos de tiempo completo con escala jerárquica.

- **Producción académica:** la investigación cobra sentido a partir de la publicación de los resultados de la misma, además, conforma la relación que los investigadores establecen con sus pares para debatir sus planteamientos, les da visibilidad en el campo científico y en consecuencia prestigio académico en virtud de la difusión de sus ideas. Para esta variable se consideraron las publicaciones de artículos, libros de autor, capítulos de libros y libros coordinados.
- **Edad:** expresa diferencias vinculadas a las etapas del ciclo de vida y a la configuración de prácticas específicas de investigación de acuerdo a la época de inserción en el trabajo de investigador.
- **Sexo:** ordenador social que diferencia a hombres y mujeres y puede facilitar o dificultar el desarrollo de su trayectoria académica.
- **Año de ingreso a la UNAM:** trayectoria en el tiempo de dedicación a la investigación.

En la matriz de frecuencias se registraron los datos de la población en estudio, en este caso las 67 investigadoras e investigadores adscritos al IISUE en 2019, año en el que se realizó el levantamiento de información para la conformación de la base de datos (*Anexo 1*), los cuales constituyen propiedades de distinción entre los investigadores del IISUE.

Para el análisis de la base de datos fue necesario construir algunas variables consideradas pertinentes (una variable es una característica o atributo que toma distintos valores para cada uno de los sujetos). En el ACM las variables pueden jugar dos papeles: activo e ilustrativo. Las variables activas son las que intervienen en la generación de las clases, mientras que las variables ilustrativas no contribuyen en la construcción del espacio, pero si son proyectadas en el diagrama porque tienen el objetivo de mostrar la relación que hay con respecto a las otras variables (Moscoloni, 2011). Posteriormente, a las variables se les asignó una codificación, es decir, la determinación de valores (pueden o no ser numéricos) representativos de las variaciones que presenta la información al momento de integrarla a la matriz de frecuencia, para establecer una escala de medición, darle un valor numérico que

jerarquice la codificación (ver Esquema 2) y favorecer el procesamiento y análisis estadístico de los datos.



Fuente: elaboración propia

Este tratamiento de los datos es la técnica que nos permite habilitar las variables para ser procesadas (se utilizó el programa informático (software) SPSS desarrollado por la empresa IBM), las variables, su codificación y escala de medición quedaron de la siguiente manera:

Contratación en la universidad: de acuerdo con el EPA puede ser interino, definitivo o por artículo 51 (temporal y por obra determinada).

Tabla 1
CONTRATACIÓN DE INVESTIGADORES

Contratación	Escala
Art. 51	1
Interino	2
Definitivo	3

Fuente: elaboración propia

Nombramiento UNAM: de acuerdo con las categorías de contratación estipuladas en el EPA.

Tabla 2
NOMBRAMIENTO DE INVESTIGADORES UNAM

Nombramiento UNAM	Escala
Asociado A	1
Asociado B	2
Asociado C	3
Titular A	4
Titular B	5
Titular C	6
Emérito	7

Fuente: elaboración propia

Antigüedad: esta variable se construyó considerando el año de contratación en la UNAM, y se tomó como referencia el año de 1979 por ser el registro más antiguo que presenta uno de los investigadores hasta 2019, año en que se elaboró la matriz para el procesamiento de datos estadísticos, esta variable se dividió por periodos, los cuales coinciden también con ciertas etapas de vida de las entidades académicas que antecedieron al IISUE y donde se fue desarrollando la práctica de la investigación educativa en la UNAM; además, se le determinó una codificación: *Consolidado* para el grupo de investigadores de mayor antigüedad en la práctica de la investigación, tienen más de veinte años e ingresaron entre 1979 y 1996; al segundo grupo lo denominé *Experimentado* son investigadores que ingresaron entre 1997-2010; finalmente está el grupo *Principiante* son investigadores que comienzan a realizar la actividad de la investigación de manera profesional y se incorporaron entre 2011-2019. A estos grupos se les definió una escala de medición que los jerarquiza, quedando de la siguiente manera:

Tabla 3
ANTIGÜEDAD DE INVESTIGADORES EN EL IISUE

Antigüedad (año de ingreso)	Codificación	Escala
2011-2019	PRINCIPIANTE	1
1997-2010	EXPERIMENTADO	2
1979-1996	CONSOLIDADO	3

Fuente: elaboración propia

Grado académico: denota el reconocimiento institucional de la posesión de conocimiento especializado.

Tabla 4
GRADO ACADÉMICO DE INVESTIGADORES

Grado académico	Escala
Maestro	1
Doctor	2

Fuente: elaboración propia

Nivel de publicaciones: La publicación de los resultados de las investigaciones es el mecanismo de autenticación del quehacer de los investigadores, la producción científica es el vehículo de comunicación con el gremio y la forma de validar las aportaciones al campo. Para la conformación de la variable se consideraron las publicaciones de artículos, libros de autor, capítulos de libros y libros coordinados, por ser los productos más relevantes de la investigación y ser, además, reconocidos en los indicadores de los sistemas de evaluación de la productividad académica de los investigadores. Se estableció un rango, una codificación y una escala jerárquica.

Tabla 5
PUBLICACIONES

Publicaciones	Codificación	Escala
0-10	MUY BAJO	1
11-50	BAJO	2
51-100	MEDIO	3
101-150	ALTO	4
MAS DE 150	MUY ALTO	5

Fuente: elaboración propia

PRIDE: reconocimiento universitario por desempeño académico sobresaliente para académicos de tiempo completo, a esta variable se le asignó una escala de acuerdo con la jerarquización que el mismo programa especifica.

Tabla 6
NIVELES DEL PROGRAMA DE PRIMAS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE TIEMPO COMPLETO (*PRIDE*)

PRIDE	Escala
NADA	1
A	2
B	3
C	4
D	5

Fuente: elaboración propia

SNI: la distinción como Investigador Nacional establece una escala jerárquica misma que se recuperó para el ACM.

Tabla 7
NIVELES DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES

SNI	Escala
S/SNI	1
Candidato	2
I	3
II	4
III	5
SNI/EMÉRITO	6

Fuente: elaboración propia

Grupo etario: esta fue tomada como variable ilustrativa y construida tomando como referencia la edad del investigador más joven y haciendo rangos hasta llegar a más de 70 años, agregándoles una codificación y una escala.

Tabla 8
GRUPO ETARIO

Grupo etario (edad)	Codificación	Escala
35-50	JOVEN	1
51-70	MADURO	2
más de 70	MAYOR	3

Fuente: elaboración propia

Sexo: esta variable también fue tomada como ilustrativa a fin de conocer si existen diferencias entre hombres y mujeres que puedan facilitar o dificultar el desarrollo de sus trayectorias académicas.

Tabla 9
SEXO DE INVESTIGADORES

Sexo	Codificación	Escala
Femenino	F	1
Masculino	M	2

Fuente: elaboración propia

Los diagramas generados por el ACM muestran la estructura de las relaciones objetivas que se establecen en un campo, de acuerdo con el volumen y estructura de capitales que poseen los integrantes del mismo, y permiten realizar agrupaciones para formar clases sociales acordes a la coincidencia, a la cercanía que existe entre ellos, identificándolos como un conjunto que caracteriza a esa clase en particular.

De acuerdo con Bourdieu (1997 y 2000a, 2001a) *las clases sociales no están dadas, se construyen en el papel*, difiere mucho de la visión marxista donde hay un determinismo economicista, en el caso de la propuesta de Bourdieu las clases se construyen a partir de la investigación y la técnica para construir las clases es justamente el ACM. Las clases sociales están definidas por la proximidad entre

elementos de diferentes variables, al asociarlas creamos una clasificación, la conjunción de distintas características nos da una clase social particular.

Las clases sociales las conformamos a partir de la asociación de variables, a esto es a lo que se refiere Bourdieu cuando plantea que las clases se construyen, lo que vamos haciendo como investigadores es elegir cuál es ese conjunto de puntos que para nosotros conforma un grupo en particular, por la semejanza entre sus características, porque posee recursos materiales y simbólicos (capitales) que lo diferencian de los otros y nos permite explicar cuáles son las prácticas que tienen los agentes que pertenecen a esa clase, ya que como menciona Bourdieu (2000b: 77) “La estructura de las relaciones objetivas entre los agentes determina lo que estos pueden hacer o no hacer”.

Conocer la estructura de las posiciones y la relación entre posiciones de los investigadores, a través del análisis de correspondencia múltiples, conforman el *Capítulo 3* de esta tesis y ha permitido darle solidez metodológica a la investigación, presentando de una manera rigurosa el manejo de datos estadísticos que nos arroja diagramas que fotografían en un momento determinado de la historia a los sujetos de la investigación; para Bourdieu el análisis estadístico “es para el sociólogo lo que la experimentación es para el físico” (Bourdieu *et al.*, 1963:10); en este sentido, atreverme a emplear un método matemático para comprender una realidad social, más allá de sus representaciones e imaginarios, ha sido hacer funcionar una parte de la propuesta teórico-metodológica de Pierre Bourdieu.

1.3 LA ENTREVISTA POR QUÉ Y PARA QUÉ

Para abordar el sentido vivido de las prácticas de las investigadoras e investigadores y comprender su funcionamiento y dinámica interna (*dimensión social* del objeto de estudio) se realizaron entrevistas, considerando que “Los agentes (...) no se mantienen sujetos unos a otros de manera duradera si no por las disposiciones que el grupo les inculca y refuerza continuamente” (Bourdieu, 2011: 71); ya que “El orden social se inscribe progresivamente en las mentes” (Bourdieu, 1998: 481). Elegí como dispositivo metodológico realizar entrevistas a

las investigadoras e investigadores del IISUE para recoger sus relatos, donde en retrospectiva narren cómo aprendieron el oficio de la investigación, hacer entrevistas tuvo el propósito de rescatar sus experiencias académicas para recuperar los elementos que me permitieran comprender los distintos procesos que vivieron para aprender a investigar.

Recurro a la entrevista para la aproximación con mi objeto de estudio, al considerar que la entrevista aporta un material que expresa la batalla de un sujeto por actualizar su “novela” personal (Baz, 1999). Por medio de la entrevista accedo a los procesos de resignificación que el entrevistado hace de su experiencia. Utilizo los relatos de vida como mecanismo para que el entrevistado cuente no solamente lo que piensa sino lo que hace, usando la entrevista para indagar sobre los cómo y los qué. Orienté la entrevista a la reconstrucción de acontecimientos, situaciones, interrelaciones y prácticas, buscando información basada en hechos.

Los relatos de vida permitieron la recuperación de sus prácticas de investigación, a partir de sus percepciones y representaciones, narradas en las entrevistas para utilizarlas como fundamento de las experiencias vividas. En sus relatos busqué identificar y describir el entramado de relaciones que se entretienen durante su proceso de aprendizaje del oficio de la investigación educativa, para construir y reconstruir, a partir de la experiencia, a través de su relato, aquellos elementos que señalan como trascendentes en su formación en investigación. Sus narraciones me brindaron imágenes de quiénes eran, cómo eran, qué vínculos se establecieron entre ellos, qué posiciones y disputas enfrentaron, para así dar cuenta de los recursos, prácticas y representaciones que estuvieron en juego en el proceso de aprendizaje del oficio de la investigación educativa.

Utilicé la entrevista como punto de vista del sujeto que a través de su narración va interpretando lo vivido, la persona entrevistada va generando un relato que explica determinadas situaciones, ciertos acontecimientos concretos en los que se vio implicado y a los cuales les atribuye cierto valor por considerarlos la causa o consecuencia de determinados hechos que le son significativos y que recurre a ellos

porque le permiten argumentar, justificar o explicar; el sujeto, a través del relato, va resignificando su vida, lo que Pierre Bourdieu (1997), denomina “ilusión biográfica”. Por lo que, la entrevista se constituye en el mecanismo de recolección de la diversidad de los puntos de vista de lo acontecido en un espacio social en el transcurso del tiempo.

A través de la entrevista me propuse crear las condiciones para posibilitar el diálogo con informantes clave, por ser portadores de una historia que permite conocer y comprender una situación dada, “lo dado siempre es construido” (Bourdieu y Wacquant, 1995:168). La entrevista como expresión de los significados que un sujeto atribuye a su experiencia en relación con una situación o temática planteada, “creación artificial de sentido” para Bourdieu (1997). La entrevista como mecanismo de indagación del cómo y cuándo los recursos materiales y simbólicos que ha ido adquiriendo en el transcurso de su vida se van constituyendo en capitales económicos, sociales y culturales y cómo los utilizan los agentes como mecanismos de adaptación (*habitus*) a las condiciones sociales, económicas y culturales que le permiten garantizar su pertenencia y permanencia en el campo, construir su existencia y reproducción en el espacio social; sin embargo,

(...) no se trata de intentar comprender a un individuo determinado, sino una parte de la realidad social-histórica, un objeto social, (...) El método etnosociológico trata de comprender un objeto social “en profundidad”; si recurre a los relatos de vida no es para comprender tal o cual persona en profundidad, sino para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida en ese objeto social, para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna (Bertaux, 2005:49).

Así, los relatos de las personas entrevistadas se constituyen, también, en la materia prima para la recolección de evidencias empíricas que hacen comprensible el fenómeno social en estudio, la variedad de testimonios permite contar con una diversidad de información con la cual validar los componentes sociales de la

situación en estudio; y fueron analizados buscando insertar las narrativas de los entrevistados en el devenir de su historia personal, dando la lucha por formar parte-integrarse, reproducirse y mantenerse en el campo, dada la incorporación que ha hecho del orden social establecido y que le permite tener un sentido práctico de lo que hay que hacer en un momento determinado (un *habitus*) (Bourdieu y Wacquant, 1995), disponiendo de los recursos materiales y simbólicos (capitales) de los que se ha apropiado.

1.4 GUÍA DE ENTREVISTA

La elaboración de una guía de entrevista tuvo como propósito el orientar la conversación hacia ciertos fines de información, se integró con preguntas que pretendieron cumplir con objetivos específicos de la investigación, fue la brújula que al construirla determinó la dirección de la charla bajo ciertos criterios predefinidos, preestablecidos, pretendiendo darle solidez y articulación a la pregunta de investigación, los objetivos y la perspectiva conceptual.

Sin embargo, la elaboración de la guía de entrevista tuvo un proceso de construcción largo, con etapas de transformación muy significativas; la primera versión de la guía la trabajé buscando integrar preguntas que hacían referencia específica a algunas categorías, subcategorías o conceptos que había identificado como claves durante mis lecturas sobre la teoría de los campos de Bourdieu y que por consiguiente creía que al insertar esa pregunta durante la entrevista obtendría información que daba cuenta y respondía a dicha categoría, subcategoría o concepto; por lo cual construí una tabla de tres columnas, como se ilustra a continuación:

Tabla 10

EJERCICIO DE GUÍA DE ENTREVISTA

PREGUNTA	CATEGORÍA, SUBCATEGORÍA, CONCEPTO	CITA
¿Cómo nace en usted el interés por ser SNI?	Interés-Illusio	“Los agentes no se mantienen sujetos unos a otros de manera duradera si no por las disposiciones que el grupo les inculca y refuerza continuamente” (Bourdieu, 2011:71). El orden social se inscribe progresivamente en las mentes (Bourdieu, 1998:481).

Fuente: elaboración propia

Este ejercicio me hacía sentir que transitaba por el camino correcto para la definición de la guía de entrevista, hasta que lo sometí a revisión de mi comité tutorial y recibí una observación muy específica que modificó totalmente mi manera de proceder en la elaboración de la guía, el señalamiento fue: “con ese tipo de preguntas el entrevistado te va a responder lo que cree que hace y estás dejando fuera interrogantes referentes al qué, cuándo, con quién, por qué, dónde y cómo llevan a la práctica su oficio de investigadores”.

Construir una nueva guía de entrevista significó buscar la concordancia entre la pregunta y los objetivos de la investigación con aquellos cuestionamientos específicos que debía plantearle a los entrevistados buscando que sus relatos sirvieran de esa materia prima indispensable para construir las respuestas que dan cuenta, permiten hacer comprensible mi problema de investigación.

Recuperar la propuesta de Daniel Bertaux (2005) de iniciar el diálogo a partir de solicitarles a los entrevistados “Cuéntame” fue clave para modificar la formulación de las preguntas de la guía de entrevista, me permitió la incursión específica en las prácticas, ahondando en la forma, en los hechos, en el cómo le hicieron para hacer, para llegar a ser quien son, en cada época, en cada momento de su desarrollo profesional, laboral e intelectual.

En concordancia con lo anteriormente planteado, elaboré la guía de entrevista ordenando temáticamente algunas preguntas, considerando tres ámbitos de existencia de los investigadores:

- **El espacio de formación del oficio de la investigación**

El espacio de formación del oficio de la investigación es considerado como el lugar para el desarrollo de capacidades específicas y enseñanzas especializadas, como espacio de socialización y desarrollo que forma y produce lo mismo y lo diferente, como espacio de formación para que los individuos se comuniquen entre sí y posean referencias comunes, acompañadas de competencia y selección, dado que la formación desemboca en el empleo.

El ámbito de formación para la investigación tuvo por objetivo: conocer el proceso de transmisión y aprendizaje del oficio de la investigación; y es acompañado por las preguntas ¿Dónde?, ¿cómo y con quiénes se fue relacionando para aprender el oficio de la investigación?

- **El espacio institucional para el desarrollo de la investigación**

El espacio institucional es considerado como el lugar para desarrollar las tareas sustantivas de la universidad, como espacio que delimita formas de interacción y estructura la participación para el desarrollo de la docencia y la investigación; y como espacio de interacciones donde se organiza el quehacer cotidiano del IISUE, que tiene como objetivo la investigación sobre la universidad y la educación.

El ámbito institucional tuvo por objetivo: conocer las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación; y es acompañado por la pregunta: ¿Cómo son las relaciones institucionales que promueven, sostienen y apoyan las labores de investigación en el IISUE?

- **El espacio normativo de las prácticas de investigación**

El espacio normativo es considerado como ese contexto sociohistórico donde se desarrolla la experiencia y que da pauta a pensar, percibir, decidir y actuar de una manera y no de otra. Es la incorporación y adaptación a las condiciones

económicas, sociales, y culturales que ordenan y deciden cuales son las prácticas científicas más adecuadas en México.

El ámbito normativo tuvo por objetivo: conocer los condicionantes sociales que regulan sus prácticas de investigación; y pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo es condicionada su práctica de investigación por las normas institucionales y sociales?

No obstante, aun poseyendo una guía (Anexo 2) las entrevistas se realizaron siguiendo la lógica del relato de las y los entrevistados e intervine integrando preguntas de la guía para llevarlo a explicitar o desarrollar de manera más amplia aquellos aspectos que en su momento consideré necesarios, reconduciendo los relatos a los fines de la investigación. Todas las entrevistas iniciaron con el planteamiento cuénteme ¿Por qué estudió X carrera? Con el fin de establecerla como eje cronológico, la formación profesional la establecí como punto de partida porque favorecía el traslado de la memoria a un hecho significativo que sin duda incide en su práctica como investigador, pero ante todo por ser un acto de introducción en la vida académica universitaria.

En síntesis, convocarles a que cuenten sus experiencias, con una mirada retrospectiva, donde los significados están presentes, pretendió motivarles a que sean partícipes de la investigación, ya que responde a las interrogantes a partir de sus vivencias, lo que permitió que el relato, en el proceso de investigación, constituya la materia prima para hacer inteligible, comprensible una problemática social. En este sentido, la entrevista se constituye en el mecanismo de recolección de la diversidad de los puntos de vista de lo acontecido en los diversos espacios sociales de pertenencia en el transcurso del tiempo.

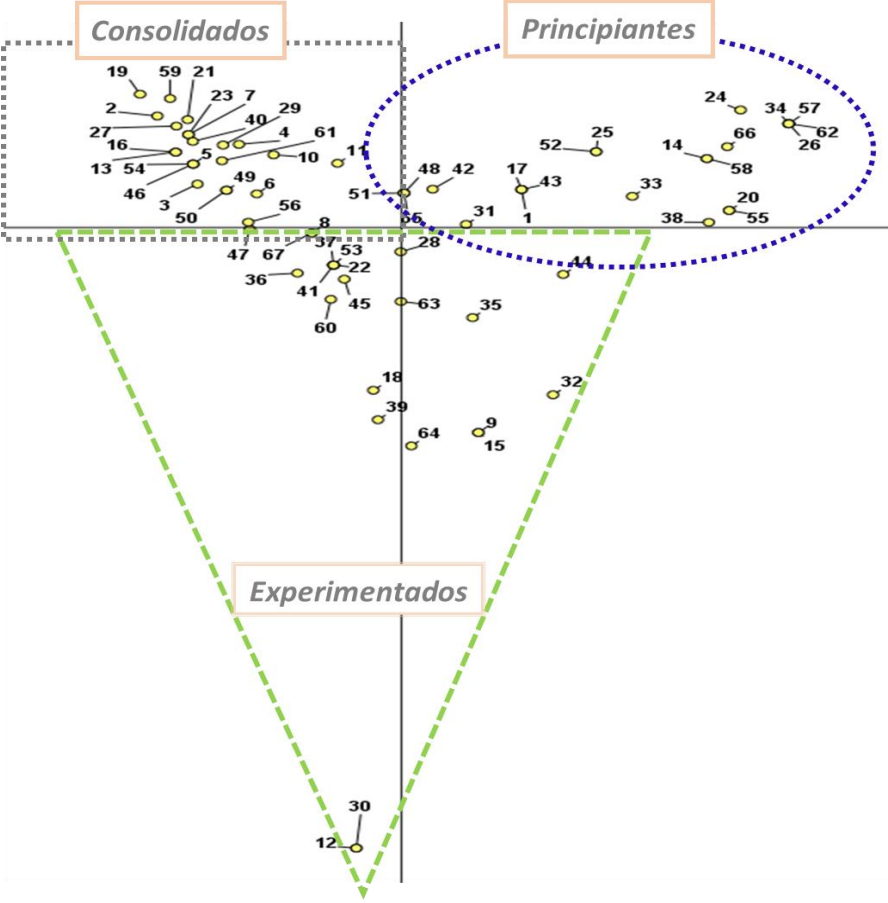
1.5 SELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

El ACM se constituyó, también, en el método que permitió ubicar a las investigadoras e investigadores dentro del campo, de acuerdo con el volumen y estructura de los bienes que poseen (capitales), ya que, otra de las ventajas del

ACM es que los sujetos están presentes en forma de nubes de puntos, no se pulverizan en fórmulas que los convierten en índices, porcentajes o promedios. Las nubes de puntos refieren que hay diferencias entre unos y otros, y la distancia o la proximidad entre ellos nos facilita comprender en qué son diferentes o semejantes a partir de las propiedades que los sujetos poseen y las prácticas que realizan.

En este sentido, seleccioné a 3 investigadores que representaran cada una de las clases, ilustradas en el Diagrama 1, para la realización de entrevistas, el diagrama permite la visualización de todas y cada una de las investigadoras e investigadores distribuidos en el espacio social, podemos visualizar la ubicación de cada una de las unidades de análisis, en este caso, la localización de las y los 67 investigadores, agrupados de acuerdo con la clase a la que pertenecen.

Diagrama 1
POSICIÓN Y ENCLASAMIENTO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE



Fuente: elaboración propia con datos de CONACyT, 2019; UNAM/DGAPA, 2019; UNAM/HUMANINDEX, 2019; UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

Así, el ACM permitió fundamentar, con una técnica estadística, los criterios de selección de los sujetos a entrevistar por contar con los atributos (capitales) que caracterizan al grupo al que pertenecen y en consecuencia son representativos de una clase específica de investigador educativo (Ver Tabla 11).

TABLA 11
PERFIL DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES ENTREVISTADOS

INVESTIGADOR	CLASE SOCIAL	EDAD	ENTIDAD DE ORIGEN	ANTIGÜEDAD UNAM	SEXO	GRADO ACADÉMICO	NOMBRAMIENTO UNAM	SNI	PRIDE
I1	Experimentado	71	CESU	1987	M	DOCTORADO	TITULAR C	I	C
I2	Consolidado	57	CESU	1990	F	DOCTORADO	TITULAR C	II	D
I3	Experimentado	48	CESU	2004	F	DOCTORADO	TITULAR A	CANDIDATO	C
I4	Experimentado	67	CISE	1985	M	MAESTRÍA	ASOCIADO C	S/SNI	C
I5	Consolidado	70	CD	1985	M	DOCTORADO	EMERITO	III	D
I6	Principiante	42	IISUE	2014	F	DOCTORADO	TITULAR A	I	Equiv. B
I7	Principiante	49	IISUE	2013	M	DOCTORADO	TITULAR A	II	C
I8	Principiante	36	IISUE	2017	F	DOCTORADO	ASOCIADO C	CANDIDATO	Equiv. B
I9	Consolidado	62	CISE	1997	F	DOCTORADO	TITULAR C	II	D

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACyT, 2019; UNAM/DGAPA, 2019; UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

Para esta investigación realicé 9 entrevistas, a 5 investigadoras y 4 investigadores, seleccioné a 3 investigadores de cada una de las clases construidas, 5 fueron entrevistados de manera presencial, en las instalaciones del Instituto y 4 fueron entrevistados de manera virtual a través de las plataformas de Zoom y Google Meet, por haber iniciado el distanciamiento social que nos impuso la pandemia del COVID-19; las entrevistas fueron divididas en dos o tres sesiones, de hora y media a dos horas cada una, dependiendo de la profundidad, fluidez y precisión de los relatos con respecto a las preguntas planteadas y fueron grabadas en audio en formato MP4 con su consentimiento. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para ser sistematizadas, analizadas e interpretadas, abarcando un promedio de 60 a 80 cuartillas cada una.

Al inicio de la pandemia de COVID-19 parecía que esta complicaría la posibilidad de continuar con el trabajo de campo; sin embargo, el uso de plataformas virtuales para comunicarnos y laborar desde casa, en virtud del aislamiento social al que fuimos obligados para evitar la propagación del virus, nos mostró grandes oportunidades y ventajas; para el caso de esta investigación fue más fácil agendar

las reuniones de entrevista, las investigadoras e investigadores mostraron buena disposición para acordar un momento de encuentro virtual, las plataformas de Zoom y Google Meet funcionaron adecuadamente, los minutos iniciales de saludo y presentación, además de la confirmación de una adecuada conexión permitió “romper el hielo”, crear cierto ambiente de “rapport” antes de entablar este diálogo dirigido por los objetivos de investigación que implicaba la entrevista, pudimos vernos en pantalla, escucharnos, identificar nuestros rostros y expresiones corporales, charlando de su trayectoria académica sin contratiempos y bajo un ambiente amable y cordial.

La pandemia que en un inicio parecía un obstáculo para continuar con el trabajo de campo terminó siendo un mecanismo ágil, accesible y cómodo; en comparación a las entrevistas presenciales que dificultaban un poco la posibilidad de agendar un encuentro porque implicaban el traslado, la definición de un espacio adecuado y la disponibilidad de tiempo suficiente; sin duda, la conexión virtual para la realización de las entrevistas fue benéfica.

Todo caso particular presenta una dimensión general, la vida de cada uno presenta a la vez, algunos o muchos puntos en común (Bertaux y Betaux, 1994); en este sentido, las investigadoras e investigadores entrevistados fueron elegidos por considerarlos un caso que ilustra ciertos aspectos del aprendizaje del oficio de la investigación, su trayectoria académica muestra el encuentro entre los acontecimientos sociohistóricos y las prácticas personales.

El ACM fue, además, la herramienta que permitió comprender “desde dónde habla” cada una de las investigadoras e investigadores entrevistados, por consiguiente, es referirnos a la posición que ocupa en el campo y a partir de la cual emite su punto de vista sobre sus prácticas de investigación y del campo disciplinar en su conjunto; Bourdieu (2000b: 82) señala que “Los agentes sociales están insertados en la estructura, en posiciones que dependen de su capital y desarrollan estrategias que, en sí mismas, dependen en gran parte de esas posiciones, en los

límites de sus disposiciones”. El sentido vivido de las prácticas de los investigadores es desarrollado en el *Capítulo cuatro* de esta tesis.

1.6 SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La interpretación es un momento clave en el desarrollo de la investigación puesto que es el punto de encuentro entre lo conceptual con lo empírico, es un proceso de síntesis.

Realizar la interpretación de las entrevistas precisó desarticular las narraciones de los entrevistados, rompiendo su lógica de producción y reconstruir un nuevo sentido, distinguiendo entre lo manifiesto y lo latente, que se entreteje en los relatos de los entrevistados y da cuenta de prácticas singulares de una época específica de su historia y de la historia de la universidad y sus encomiendas institucionales. Abordar el *sentido vivido* de las prácticas académicas de las investigadoras e investigadores del IISUE mediante sus trayectorias académicas fue integrar la dimensión temporal, fue poner el acento en la indagación de las acciones previas desarrolladas para acceder al circuito de la investigación.

Sin embargo, pretendiendo hallar la coherencia, el camino integrador, buscando el hilo lógico-conductor de las prácticas del quehacer de las investigadoras e investigadores, encontré la disonancia, los contrastes, la heterogeneidad, la pluralidad; entonces comprendí que el sentido práctico (*habitus*) que cada sujeto da a la incorporación de las estructuras sociales externas es individual, descubrí “la exterioridad en el corazón de la interioridad, la banalidad en la ilusión de la rareza, lo común en la búsqueda de lo único” (Bourdieu, 2007: 39). En la indagación del sentido vivido de las prácticas de la investigación hallé cada vez más fisuras y estas creaban diversas rutas para explorar un mismo espacio social.

La multiplicidad de experiencias narradas en los relatos de vida de cada una de las investigadoras e investigadores entrevistados, hicieron compleja la tarea de sistematización y análisis; antes de iniciar con la interpretación fueron necesarios

diversos ejercicios de ensayo y error; los primeros acercamientos para la sistematización de las entrevistas fueron realizados mediante el procesador Atlas ti, realicé codificaciones que me indicaban la apropiación de distintos tipos de capital cultural y social; algunos elementos que representaban disputas, acuerdos, confrontaciones; ciertas etapas de desarrollo de la investigación sobre la universidad y la educación; programas, reglas y normas para la investigación; sin embargo, no encontraba un eje que me permitiera hilvanar un argumento.

Lo que sí encontré en este ejercicio de sistematización, mediante Atlas ti, fue identificar tres grandes grupos, en las narraciones se mencionaban tres momentos, formas o prácticas que experimentaron los investigadores del IISUE para aprender a investigar; había quienes mencionaban que fueron contratados en la UNAM como docentes para dar cursos de formación de profesores universitarios y que se vieron en la necesidad de reflexionar y analizar sus propias prácticas docentes para reforzar sus cursos, aprendieron '*en la práctica*' a hacer estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde sus disciplinas de formación (pedagogía, sociología, antropología, economía, entre otras) construyeron proyectos de investigación que '*en la marcha*' respondieran a algunas interrogantes que se planteaban en su labor como formadores de docentes universitarios, así, juntos, en trabajo colegiado aprendieron y forjaron el campo de la investigación sobre lo educativo en la universidad; otro grupo de entrevistados mencionaba que aprendieron a investigar acompañados por su tutor de maestría o doctorado, que fueron invitados como becarios a integrarse a los seminarios que coordinaba un académico del IISUE, quien había sido además, fundador del campo de investigación en la UNAM; y un último grupo comentaba que aprendió a investigar al estudiar un posgrado en instituciones como el Colegio de México (COLMEX), la Facultad de Ciencias Sociales, sede México (FLACSO) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y realizar una estancia posdoctoral.

Además, en este trabajo simultaneo que se realiza en la investigación de revisar documentos sobre teoría, metodología y estudios con referentes empíricos relacionados con mi objeto de investigación, encontré un texto que me abrió el

panorama, Rocío Grediaga coordinó la publicación de un libro (2012) “*Socialización de la nueva generación de investigadores en México*”, esta investigación me dio la idea de que yo podía explorar cuáles eran los procesos de socialización que formaron a los investigadores del IISUE. Así, con estos dos elementos: ubicar a los tres grupos y retomar los procesos de socialización emprendí una nueva etapa de análisis de las entrevistas.

Darme cuenta de estos tres momentos de aprendizaje del oficio de la investigación me permitió cambiar la forma de sistematizar los datos empíricos, comencé a escuchar una y otra vez las entrevistas, las clasifiqué por grupos: 1) los que aprendieron en la marcha, 2) los que se formaron junto a un investigador y 3) los que estudiaron un posgrado y realizaron una estancia posdoctoral como mecanismo de aprendizaje del oficio de la investigación. Posteriormente, de manera manual fui marcando con colores aquellos párrafos que hacían mención de las distintas formas de aprender a investigar, a través de un trabajo artesanal fui clasificando los relatos, identificando qué, dónde, cuándo, con quiénes y cómo hicieron para aprender el oficio de la investigación.

De igual manera, mi perspectiva bourdieuana me fue dando los recursos para asociar los relatos con categorías analíticas como: socialización y capitales del campo científico (capital cultural, capital social y capital simbólico, principalmente) para la formación de investigadores; encontrando que las prácticas (experiencias) desarrolladas para el aprendizaje del oficio se constituyeron en procesos de socialización para la apropiación de habilidades, capacidades, recursos, acciones que conforman estrategias de producción y reproducción del campo al incorporar disposiciones (habitus) propias y específicas de los agentes científicos.

Pretendiendo estudiar el habitus de los investigadores del IISUE y al indagar en sus trayectorias académicas encontré una categoría intermedia: *estrategias de reproducción* que me permitió conocer los procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación en distintas etapas y momentos históricos de los centros de investigación que antecedieron y dieron origen al Instituto. Con

esta categoría analítica encontré un eje que consideré sintetizaba el encuentro entre las condiciones sociales y las experiencias personales; que podía dar cuenta de distintos momentos históricos del IISUE y, a su vez, abordar las etapas y políticas específicas impulsadas para el desarrollo de la ciencia en nuestro país.

A través de la reconstrucción de la trayectoria académica se buscó comprender “cómo se llega a ser investigador del IISUE” enfatizando en la exterioridad de los sujetos, cómo es el contexto social del que adquirió, por experiencia, un condicionamiento práctico (Bertaux 2005). Sin confundir con actitudes, opiniones ni representaciones. Bertaux coincide, además, con Bourdieu (1997) ya que considera a las trayectorias como “la disputa por la posibilidad de ser” como estrategias de reproducción social (luchas, apuestas, inversiones, acciones).

Metodológicamente, el análisis de los relatos de vida permitió identificar aquellos aspectos sociales, culturales, políticos e institucionales que en las narraciones van mencionándose y se constituyen en elementos relevantes de la trama. De tal modo que, analizar las entrevistas buscando cuáles son las prácticas, mecanismos, relaciones, disputas (estrategias de reproducción) que les permitieron incorporarse al campo de la investigación y adaptarse al medio en sus distintas épocas fueron un punto eje y de partida para la sistematización y análisis de estas.

Elegí como eje de análisis “*el proceso de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación*” al concebirlo como el proceso que “implica movimiento, fases, decisiones, contextos y oportunidades; es decir, la posibilidad del sujeto de ponderar, armonizar y valorar las exigencias y condiciones externas como guías de su acción” (Grediaga, 2012: 96). Proceso en el cual la interiorización de la cultura científica es posible mediante el aprendizaje del oficio, de modo que “Hacerse investigador es un proceso que tiene lugar en espacios institucionales específicos. En la interacción cotidiana dentro de las instituciones científicas y académicas de formación se construyen los imaginarios, las creencias y los deseos de los sujetos científicos” (Guzmán, 2019: 82).

Sin duda, las múltiples formas incorporadas por los investigadores para capitalizar los recursos que les permitan pertenecer y permanecer crearon la diversidad de modos de las prácticas de la investigación en el Instituto, construyendo un espacio social complejo y a la vez uniforme, en cuanto a la lucha por incrementar el capital cultural que está en disputa.

Sin embargo, no es la imposición de la estructura social la que hace posible, sola, el devenir de las instituciones, lo social no lo es todo; las prácticas de los sujetos que conforman el espacio social y la apropiación de valores y actitudes acordes a los ordenamientos normativos dan forma y hacen posible la creación de esas relaciones sociales que les permite reproducirse como campo, como espacio de lucha por incrementar el capital cultural en disputa, por posicionarse y obtener el reconocimiento social del gremio.

Analizar las condiciones y requerimientos de ingreso a la vida académica de acuerdo a su época de iniciación de labores en la universidad tuvo como fin primordial dar cuenta de los objetivos y exigencias de las distintas políticas implementadas en la universidad en un momento dado; ya que, “las trayectorias de la comunidad científica no suceden en el vacío, sino se ubican en el ámbito del desarrollo de la economía, la política pública y los contextos en que realizan las actividades de investigación” (Grediaga, 2012: 101).

Lahire (2017: 3) señala que:

Comprender las prácticas o los comportamientos a través de una reconstrucción de los tipos de disposiciones mentales y comportamentales incorporados que los actores llevan consigo (producto de la interiorización de experiencias sociales pasadas) y de las características de los contextos particulares (naturaleza del grupo, de la institución o de la esfera de actividad, tipo de interacción o de relación) en los que evolucionan es, a mi entender, la vía científicamente más rentable que los investigadores están en condiciones de poner en práctica.

En este sentido, el ingreso a la vida académica marca el proceso en el cual se vieron inmersas las investigadoras e investigadores para el cumplimiento de requerimientos institucionales; es, además, el momento de reconocimiento institucional de contar con el perfil suficiente para pertenecer al grupo.

En suma, para conocer el campo de los investigadores del IISUE fue necesario, primero, revisar su interrelación con el campo de poder, porque le da estructura al mismo, lo que significó indagar, —construir dirían Coninck y Godard (1998), ya que la anterioridad no existe como tal— cómo se fueron integrando las normas que hoy rigen la investigación científica en México, para después poder desentrañar el conjunto de relaciones y prácticas que establecen las investigadoras e investigadores en el proceso de interacción con sus pares, identificando acciones, reglas, valores, agentes, estrategias, beneficios, terrenos, entre otros, lo cual, les ha permitido el aprendizaje inconsciente e involuntario de prácticas, habilidades y relaciones indispensables para incorporarse al campo, ya que les proporciona las aptitudes para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación resultado de su socialización en el campo científico.

Por otro lado, la introducción de algunas narraciones ilustrativas de las prácticas de las investigadoras e investigadores del IISUE fueron codificadas con el fin de respetar y mantener el anonimato de los entrevistados; se les asignó una “I” de investigador, con un número consecutivo (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9) considerando que se entrevistaron a nueve investigadores; y después una “E” de entrevista con un número que hace referencia a cuál entrevista pertenece el relato (1, 2 o 3) ya que hubo de dos a tres sesiones de entrevista con cada una de las investigadoras e investigadores. Por ejemplo:

ella recomendó, en el CCH, que me buscaran para que yo ingresara y participara en el pequeño grupo de investigación, en donde se emplearían técnicas de trabajo de campo, para que se pudiera ver la vida de los profesores y la vida en las aulas; y complementar y ampliar lo que se había trabajado sobre el perfil del alumno (I1, E1).

Las siglas que están entre paréntesis después del relato (I1, E1) significan que ese párrafo es del investigador número 1 y de la entrevista 1. Y así aparecerán en el cuerpo de este documento porque son datos empíricos que nos ayudan a comprender ese entramado que se teje entre la historia institucional y las prácticas de los investigadores en un momento determinado del tiempo.

“Las transformaciones globales del campo social afectan al campo universitario, especialmente por intermedio de los cambios morfológicos”.

(Bourdieu, 2008: 171)

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO EN MÉXICO⁵

Las y los científicos poseen un conocimiento de experto, lo que les permite tener ciertas prácticas, muy particulares, tienen un sentido práctico de lo que hay que hacer, tienen una teoría incorporada, pero también objetivada, entonces tienen prácticas científicas, tienen un oficio: el habitus de los científicos, el cual es un arte de experto. Para Sánchez Puentes (2014: 54)

La investigación científica es, desde un punto de vista sociológico, una práctica profesional: sus objetivos son precisos, la ejercen individuos que responden a determinados rasgos y que se encuentran adscritos a unidades de investigación en cierto tipo de instituciones. Los investigadores se emplean en la institución, sus productos son identificables y cuantificables, reciben por ello un salario; la institución ofrece —además de objetivos, políticas, líneas de investigación, reglas de juego— infraestructura física, instalaciones, apoyos logísticos y presupuesto.

El habitus de los científicos se caracteriza principalmente por el dominio en el manejo de las fuentes de información, la actualización de los nuevos desarrollos teórico-metodológicos, la definición de una línea de investigación, la adopción de una metodología específica y por la experiencia y la destreza para la planeación de la investigación. Bourdieu (2003: 94) señala que “lo que pide el campo científico es

5 Una parte de este capítulo fue presentada como ponencia con el título “Un análisis relacional para identificar el campo de poder que norma la ciencia en México y sus estrategias políticas”, en el marco del III Congreso Mexicano de Sociología, convocado por el Colegio Mexicano de Sociología (COLMES), llevado a cabo en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, en octubre de 2019; y obtuvo el 3er lugar del Premio Dr. Francisco Gómezjara, otorgado por el COLMES.

un capital incorporado de un tipo especial, y, en concreto, todo un conjunto de recursos teóricos pasados al estado práctico, al estado de sentido práctico”.

Un campo es espacio de lucha y competencia, donde se define qué está en juego y cuáles son los intereses del mismo. Cada campo define lo que es legítimo, la lucha se da entre las posiciones de los sujetos, determinada por la estructura y volumen del capital que poseen; un campo es noción de enclasmiento en tanto sistema de clasificación donde los sujetos adquieren una posición (dominante o dominado) (Bourdieu, 2001a). El campo como espacio magnético atrae a aquellos que son iguales a sí mismos y al mismo tiempo es un espacio de conflicto en donde se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse (Bourdieu, 1990).

Bourdieu plantea que toda práctica social tiene un sentido *objetivo*, por lo que hay que poner el acento en las estructuras que condicionan las prácticas y estas están fuera de las personas, en forma de instituciones; por ello la necesidad de indagar sobre la conformación del campo de poder de la ciencia en México, a fin de dar cuenta del cómo van definiendo políticas, programas, planes, estrategias y reglas que condicionan a los agentes para apropiarse de los recursos materiales y simbólicos (capitales) que les brindan la posibilidad de pertenecer y permanecer en el campo, mediante la incorporación de las normas y visión que rigen la investigación científica en el país.

En este sentido, el objetivo de este capítulo estuvo centrado en dar cuenta de la constitución del campo de poder de la ciencia en México porque son el grupo dominante que de acuerdo con la posición privilegiada que ocupan en el espacio social y a su trayectoria han definido las normas que rigen la investigación científica hoy; al explicar qué es la investigación científica están prescribiéndola. Al enunciar el quehacer de la investigación este grupo dominante ha ido creando enunciados performativos, ordenando y decidiendo las prácticas legítimas del campo científico en México.

2.1 UN ANÁLISIS RELACIONAL PARA IDENTIFICAR EL CAMPO DE PODER QUE NORMA LA CIENCIA EN MÉXICO Y SUS ESTRATEGIAS POLÍTICAS

Uno de los elementos metodológicos que plantea Pierre Bourdieu (1997) para hacer un análisis de un espacio social desde la perspectiva de los campos es que, primero, tenemos que analizarlo desde la posición que tiene el campo en estudio respecto al campo de poder.

El campo de poder es el espacio donde se encuentran los sujetos mejor provistos del capital en disputa, posicionándose en dominantes del campo en estudio. El fundamento del poder o de la autoridad de un campo recae en quienes dominan un campo, porque han acumulado el mayor capital en juego y tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia (Bourdieu, 1990). Quien tiene la autorización para definir información aceptable, verdadera y legítima son los agentes del campo de poder, ellos conocen y han participado en la definición y establecimiento de las clasificaciones.

Dentro de un espacio social el campo de poder impone una visión del mundo y establece las reglas del juego y lo hace específicamente a través del campo jurídico político; es decir, el campo de poder establece un orden social; mientras que el campo está integrado por agentes que están interesados en participar, porque están convencidos de que vale la pena jugar el juego, los sujetos al apropiarse de ciertos capitales (herramientas, cualidades, bienes, haberes, saberes, recursos), que son partes esenciales de un campo y que comparten con sus integrantes, luchan por tener una mejor apropiación de ese capital, porque ello les permite tener una mejor posición dentro del campo, esos haberes les van a permitir saber qué es lo que hay que hacer en un momento determinado, han incorporado un habitus y este se ha aceptado de manera dóxica (Bourdieu, 1997).

La doxa es la imposición de la visión del mundo que se acepta de manera natural e incuestionable; es lo que se tiene que hacer y ni siquiera se es consciente que se está actuando de acuerdo con un orden social predeterminado. La doxa es ambiente sociocultural, es estructura estructurada que crea habitus. Toda doxa es

violencia simbólica, impuesta, se incorpora, a través de ella se están estructurando nuestras estructuras mentales, para elegir entre las opciones socialmente disponibles. “La doxa es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de quienes dominan dominando el Estado y que han constituido su punto de vista en tanto que punto de vista universal estableciendo el Estado”, (Bourdieu, 1997: 121) y se impone desde el marco jurídico-político.

El Estado regula el funcionamiento de los diferentes campos mediante dos mecanismos; uno: mediante intervenciones financieras, es decir mediante la inversión de recursos públicos en los campos tanto económico y cultural; y dos: a través de intervenciones jurídicas, normando el funcionamiento de las organizaciones o del comportamiento de los individuos (Bourdieu, 1997).

Bruner (1990a) coincide con los planteamientos de Bourdieu respecto a la relación dialéctica que hay entre la estructura objetiva y subjetiva de la realidad social, y particularmente para el caso de la historia de la universidad señala que el conflicto como motor del devenir de esta institución tiene dos dimensiones en su origen, uno exógeno, que tiene que ver con su relación con otras instituciones como la iglesia, el Estado o el sistema económico; y otro endógeno referente a las relaciones de poder entre los miembros de la universidad: autoridades, académicos, estudiantes y administrativos; de tal modo que las condiciones sociales y económicas constituyen el fundamento de sus prácticas (Gutiérrez, 2016).

Recuperando el planteamiento de Brunner que coincide en indagar sobre el conflicto propiciado por la relación que existe entre la universidad con el Estado, podemos señalar que los actos de Estado están inmersos en sus instituciones y ellas cuentan con el poder simbólico, la autoridad y legitimidad (conocimiento y reconocimiento) para establecer leyes, normas, jerarquías, derechos, obligaciones, reglamentos, intereses, ideas, creencias, prácticas permitidas, entre otras, que regulan las relaciones sociales y al clasificar las prácticas entre los sujetos ocupan un sentido práctico en nuestra vida cotidiana y suelen pasar inadvertidas por ser

consideradas socialmente necesarias. El Estado como principio organizador y clasificador, como campo de poder, por la doxa —esta imposición de la visión del mundo aceptada de manera natural e incuestionable— (Bourdieu, 1997) a través de sus instituciones, exige un orden social (Bourdieu, 2014).

Por lo que, debemos considerar al campo científico como un campo con autonomía relativa dado que hay condiciones sociohistóricas con las cuales se está relacionando; y por consiguiente debemos preguntarnos ¿cuáles son esas instituciones de Estado que han servido de correas de transmisión para normar la ciencia en México y a través de qué estrategias han ejercido su poder?

De acuerdo con lo anteriormente planteado se hace necesario hacer una revisión sucinta de algunos elementos generales que fueron configurando el campo científico que hoy vivimos, articulando dos ejes fundamentalmente:

1. La dinámica social desatada en buena medida por la acción gubernamental, a través de proyectos, políticas o programas definidos para el desarrollo de la ciencia en nuestro país desde la esfera estatal, ya que estos se presentan rodeados de imágenes y símbolos que pretenden ser introyectados a nivel social para construir el consenso necesario para su implantación, encausando los intereses de grupos y sectores en constante pugna.
2. Las acciones del campo científico mexicano, las autoridades de las instituciones universitarias y demás organismos no gubernamentales con participación e influencia en la definición del rumbo que ha tomado la ciencia en nuestro país.

De esta forma, el análisis de estos dos niveles permitirá trazar los rasgos del proyecto delineado como modelo científico para el país, facilitando la comprensión de su configuración por la definición de las prácticas permitidas y de exclusión (estrategias de producción y reproducción) dentro del campo.

2.2 LA EVALUACIÓN: CORREA DE TRANSMISIÓN ENTRE EL ORDEN SOCIAL Y LA VIDA ACADÉMICA⁶

En México, aunque existen antecedentes de investigación científica desde la época colonial y en el México independiente, será hasta el periodo posrevolucionario cuando se incorporan, de manera consistente, acciones de gobierno encaminadas a apoyar la ciencia y la tecnología con miras a la construcción y consolidación de un sistema nacional de ciencia en México, que contribuya al desarrollo económico y social y el uso sustentable de los recursos naturales (Retana, 2009), específicamente, en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se crea un organismo público con el objetivo de organizar las instituciones que realizaban actividades científicas, en 1935 se crea el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica (CONESIC); en 1942 el CONESIC es sustituido por la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC), en 1950 la CICIC será reemplazada por el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC) y fungirá como órgano de consulta del poder ejecutivo federal en materia de ciencia; a iniciativa de este Instituto se creará en 1948 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el propósito de coordinar y unificar los criterios para la educación superior; y para el año de 1959 se constituyó la Academia de la Investigación Científica (AIC) con el fin de promover la investigación y la difusión de la ciencia en México (Retana, 2009), en 1997 cambiará de denominación por Academia Mexicana de Ciencias (AMC).

La creación de la ANUIES traerá varios beneficios para el gobierno federal, fungirá como intermediaria entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y el Estado; será el espacio de negociación para crear y mantener cierto orden; y le permitirá contar con información de todo el sistema de educación superior, indispensable para la toma de decisiones, en donde la concertación y acuerdos con las IES serán el eje fundamental de la relaciones de poder; para el Estado

6 Algunas partes del presente subcapítulo fueron desarrolladas en la tesis de maestría: Bravo, S. (2015) en el Capítulo I Políticas de modernización para la calidad de la educación superior.

representará una instancia de interlocución para coordinar y disciplinar académica y administrativamente a la educación superior, mediante la puesta en práctica de las políticas gubernamentales, mientras que para las IES significará la representación y conformación de un grupo de presión, principalmente para gestionar el presupuesto para el sector (Hernández, 1996).

Por otra parte, y gracias al boom petrolero, se invertirá en el crecimiento de universidades, centros y unidades que contribuirán al fortalecimiento y profesionalización de la investigación (Cabrera, 2011). A partir de esta época habrá varias políticas públicas que buscarán hacer coincidir la programación y ejercicio de los recursos gubernamentales en apoyo a los diversos grupos científicos de nuestro país. Académicos de la Universidad Nacional participarán en la elaboración de una propuesta para la creación de un organismo público que tuviera como objetivo coordinar y diseñar las políticas de desarrollo científico del país, fortalecer la infraestructura y fomentar la formación y crecimiento de la planta de investigadores en México (Arámburo, 2010; Soberón, 1995), mientras que en 1967 se realizará la primera Reunión Nacional de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Económico y Social de México, en la cual se decidió crear un comité para el estudio y fomento de la ciencia y la tecnología, integrado por el rector de la UNAM, el director general del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el vocal ejecutivo del INIC que los llevó a proponer la constitución de un sistema nacional en ciencia y tecnología que coadyuvara al desarrollo integral del país (Retana, 2009). El comité logrará conformar una Ley para la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) como “organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, asesor y auxiliar del Ejecutivo Federal en la fijación, instrumentación, ejecución y evaluación de la política nacional de ciencia y tecnología” (Presidencia de la República, 1970), la cual fue debatida en la Cámara de Diputados durante el mes de diciembre de 1970, aprobada el día 21, publicada en el Diario Oficial el 29 de diciembre de 1970 e iniciará formalmente sus actividades en 1971 (Canales, 2007).

De acuerdo con los principios de creación del CONACyT, este fungiría como un “poderoso instrumento del desarrollo general e integrado del país” (Presidencia de la República, 1970) con el propósito de lograr la independencia económica de los Estados Unidos y tener mayor participación a nivel regional e internacional, para lo cual se definieron, principalmente, cuatro líneas de acción (Presidencia de la República, 1970):

- a) Programa de becas para la formación en el extranjero de recursos humanos altamente calificados;
- b) Programas de investigación en diferentes áreas;
- c) Creación de infraestructura científica;
- d) Elaboración de un diagnóstico y conformación de un Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología.

La creación del CONACyT dará consistencia a los esfuerzos que en años anteriores había hecho el gobierno mexicano por plantearse una política nacional para la ciencia y la tecnología. En lo sucesivo habrá diversas Leyes que buscarán coordinar y promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología y el organismo rector será el propio CONACyT; no obstante, el esfuerzo por estructurar una política científica para nuestro país, durante la primer década de existencia del CONACyT esta se vio afectada por la inexperiencia, el acelerado crecimiento de la burocracia científica, la dispersión y mala ejecución de los recursos económicos destinados para la profesionalización de recursos humanos en el extranjero y la apertura de los nuevos centros de investigación (Nadal, 1977).

En esta misma década de los setenta hubo una expansión acelerada la educación universitaria, también denominado: proceso de masificación de la educación superior⁷, lo que implicó el crecimiento de las instituciones; la fundación de nuevas instituciones y modalidades educativas; la construcción de nuevas

7 La denominación de universidad de masas fue definida por Trow (1973) al establecer una clasificación de los sistemas de educación superior y señala que son elitistas cuando incluyen menos del 10% del grupo de edad; masivo cuando la matrícula está por encima del 15%, y universal cuando más del 50% de los jóvenes en edad de hacerlo asiste a alguna institución de educación superior.

estructuras burocráticas para la conducción del acelerado proceso de incorporación de alumnos, profesores y personal administrativo; así como la constitución de un mercado ocupacional de trabajadores académicos.

El cambio en la concepción de la universidad y su subsecuente expansión, masificación, fue extremadamente rápida generando un conjunto de situaciones y problemas nuevos; entre otros, produjo un incremento en los costos de financiamiento de las instituciones públicas de educación superior, los cuales en nuestro país han provenido particularmente del Estado, lo que ha constituido una dependencia de los recursos públicos para las IES. Además de la dependencia financiera, otra característica de las IES ha sido su dependencia estructural de las decisiones políticas del Estado, pues a pesar de su autonomía legal, nunca han gozado plenamente de la libertad de decisión, necesaria para conducir los programas y proyectos universitarios. El Estado ha sabido controlar las zonas estratégicas de conducción de las universidades, mediante las políticas para la educación superior⁸ diseñadas desde las instancias centrales del gobierno y la designación de las autoridades del más alto rango, los rectores.

Por otro lado, el telón de fondo del crecimiento acelerado de la matrícula fue la crisis fiscal, ante ello, el gobierno tuvo serias dificultades para mantener el financiamiento, por las implicaciones de ampliar la infraestructura (nuevos establecimientos con bibliotecas, laboratorios, talleres y aulas equipadas con nuevas tecnologías —que iniciaron su incorporación en esta misma época—) y el incremento de la nómina por el aumento del personal académico y administrativo como consecuencia de la expansión (Díaz Barriga, 2007). Esta expansión se asoció a varios problemas importantes que culminaron en la crisis de la educación superior, caracterizada por la falta de coordinación entre sectores e instituciones, parálisis

8 Las políticas para la educación superior entendidas desde el más amplio sentido y que nos remite a planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema de acuerdo a planteamientos explícitos de prioridades y objetivos que deben atender las IES.

institucional, baja calidad y graves problemas financieros, asociados tanto a la falta de recursos como a su uso inadecuado e ineficiente (Brunner *et al.*, 1994).

La ideología dominante, representada principalmente por el grupo empresarial, atribuyó los problemas económicos al excesivo gasto público y a una burocracia estatal demasiado grande por lo que, exigió drásticos recortes al financiamiento público. El análisis que desde esta perspectiva se hace de la intervención del Estado en la economía y de la inversión del presupuesto público, es que sus gastos son improductivos, ineficientes e inflacionarios.

La crisis fiscal, que inicia a partir de los años setenta del siglo pasado, puso en entredicho el modelo de desarrollo a nivel mundial, y por ende la participación del Estado como promotor del desarrollo y agente regulador de la economía. Como respuesta a la crisis surge un nuevo modelo económico, denominado coloquialmente como neoliberalismo, el cual se centra en cuatro aspectos: libre mercado, libre empresa, libre comercio y contracción de la oferta monetaria (Schugurensky y Torres, 2001); que plantea a su vez la necesidad de una reforma del Estado.

En este sentido, la política económica de los gobiernos quedará racionalizada y circunscrita a programas de modernización y productividad que satisfagan los requerimientos del mercado y la competencia internacional. Las políticas públicas adoptan la visión eficientista y productivista (Coraggio y Torres, 1998). A pesar de que las políticas fueron en su origen desarrolladas como respuestas prácticas a corto plazo para enfrentar las dificultades financieras de la crisis fiscal, estas fueron asumiendo con el tiempo un carácter de impulso estratégico de largo plazo.

Bajo el ambiente de restricciones presupuestales, existió el supuesto, ampliamente difundido, de que las universidades no eran instituciones efectivas en términos de costos y no respondían a las necesidades sociales. Al igual que la mayoría de las instituciones públicas, la universidad comenzó a sufrir el efecto de una profunda e inexorable recesión. Situación que se ve agravada por una desconfianza generalizada en su contribución al desarrollo económico, por el

creciente número de egresados que están desempleados o subempleados, por la difundida creencia de que por mucho tiempo ha sido una costosa “torre de marfil” desconectada del mundo real, por reclamos acerca del desperdicio y la mala administración de sus recursos, por las sospechas en torno a la productividad de sus académicos y por los problemas causados por los desórdenes estudiantiles (Neave, 2001).

En esta etapa de crisis fue recurrente escuchar cuestionamientos a la formación y desempeño de las universidades públicas. Una de las consecuencias que se derivaron de las distintas exigencias hacia las universidades fue implantar la idea de que su funcionamiento y el de sus actores deberían estar sujetos, también, al escrutinio público y, por ende, el financiamiento debería estar supeditado para quienes demostraran que lo merecían.

Paradójicamente a lo que podría suponerse como el retiro del Estado en la vida de las IES, debido a su adelgazamiento, se inicia una etapa de mayor regulación indirecta por parte del gobierno y una mayor injerencia externa dentro de la gestión universitaria, vía los programas de financiamiento gubernamentales etiquetados para programas de evaluación y proyectos especiales. Díaz Barriga (s/f) lo denomina “autonomía disminuida” en virtud de que el gobierno establece, a través de sus diversos programas, un modelo ideal de universidad, disminuyendo la posibilidad que otorga la autonomía universitaria de que cada institución defina su proyecto académico, su programa de trabajo y su proyecto curricular, de acuerdo a sus propios principios y no en función de las definiciones dadas desde el exterior por organismos gubernamentales.

La década de los ochenta es el inicio de un proceso de transformación en la relación entre el Estado y las IES a nivel mundial. Los cambios en la relación entre el Estado y el desarrollo científico se ubican en el contexto de la redefinición del papel del Estado dentro del desarrollo económico y social. Una de las características de este nuevo modelo de Estado es que asume los mismos cánones de la política productiva y adopta la ‘racionalidad económica’ como su baluarte conductor. Ser

productivo, competitivo, eficiente, eficaz, rentable y de calidad son los principios del nuevo modelo económico; en consecuencia, las políticas públicas responderán a los mismos valores y coadyuvarán al cumplimiento de dichos principios (Coraggio y Torres, 1998).

De acuerdo con Brunner (1990b), podría decirse que la relación entre el Estado y las IES se caracteriza, en este periodo, por la transición de un Estado benefactor, que asignaba recursos de manera benigna y sin exigencias, a un Estado evaluador⁹, que pide cuentas sobre el destino, la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos. En este contexto, el nuevo papel del Estado implicó la configuración de un nuevo modelo que tuvo como principal instrumento de control el financiamiento, asociado a criterios de evaluación de la gestión, operación y resultados de las IES, según Tuirán y Muñoz (2010) la política de financiamiento adquirió “una centralidad que no tenía antecedentes” y comenzó a asociarse a criterios de desempeño.

Slaughter y Leslie (1997) han denominado a este proceso de transformación y cambio de racionalidad de las universidades como “capitalismo académico”, el cual consideran ha traído nuevos modelos de gestión y organización dentro de las universidades, pretendiendo producir y vender conocimiento para incrementar los recursos financieros. Dicho proceso de transformación ha provocado cambios fundamentales al interior de las universidades:

- Nueva centralidad a la investigación, reforzada por la evaluación del desempeño a partir del conteo de publicaciones y emisión de patentes.
- Marginación de las otras dos funciones sustantivas, la docencia y difusión de la cultura.

9 El concepto de Estado evaluador es elaborado por Neave (1990: 8) para definir el nuevo papel de las políticas en la educación superior; el autor plantea que es “...una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto”.

El capitalismo académico también ha dado lugar a cambios en las relaciones de trabajo dentro de las instituciones universitarias, la diversificación de fuentes de financiamiento de los proyectos de investigación introdujo a la competencia en la academia por la búsqueda de recursos alternos a la universidad para el desarrollo de dichos proyectos y el producto de ellos: publicaciones o patentes, sometiéndose a evaluación por productividad académica, ganando recursos económicos adicionales por mérito e insertándose en la escala del prestigio. Lo cual ha modificado también los valores y las lealtades de los investigadores con sus instituciones, puesto que una parte de sus ingresos ya no provienen de la propia universidad, los obtienen de fuentes externas debido a la precarización del trabajo¹⁰.

Ibarra y Porter al examinar las transformaciones en el ámbito de la investigación, provocadas por el capitalismo académico en las universidades mexicanas, consideran que “todo parece indicar que esta maquinaria de producción de *artículos de papel* funciona esencialmente como mecanismo de clasificación y ordenamiento de los académicos en sus disputas por alcanzar una contratación definitiva (*tenure*), por incrementar sus ingresos y por obtener prestigio y reconocimiento” (2007c: 147). Ibarra (2007b) también señala que se ha modificado la esencia del trabajo, identifica cambios en el comportamiento de los académicos, volcados por el interés individual por sobresalir al tener que competir por financiamiento, elevar sus bajos salarios universitarios, publicar y acumular mérito y prestigio, insertándose en la lógica de la estratificación.

En este contexto del capitalismo académico y de acuerdo con Angélica Buendía (2013) el eje transversal de las políticas para la educación superior, y agregaría para la ciencia y la tecnología, ha sido fundamentalmente la rendición de cuentas, materializada a través de sistemas de evaluación tanto de programas, actores y procesos, constituyéndose en la estrategia de reproducción del modelo científico en México; permitiendo “...vivir como ‘evidente’, como ‘natural’, el sentido objetivado [de] las instituciones” (Gutiérrez, 2016: 99). Además, el capitalismo

¹⁰ De acuerdo con Ordorika (2006), tan sólo en la década de los ochenta, el personal académico y administrativo de la UNAM sufrió una baja de casi 80% en su salario.

académico traerá consigo integrar una amplia estructura administrativa, administradores profesionales, que logren tener control del sistema de evaluación de la productividad académica, una estructura burocrática amplia, dentro y fuera de la universidades, necesaria para echar a andar y mantener el ritmo de trabajo que garantice la participación del personal académico y de investigación en los procesos de evaluación, una burocracia que domine y controle los procedimientos de la evaluación, que paradójicamente está generalmente desvinculada de las tareas cotidianas de la investigación científica (Chomsky, 2014). Subsumiendo a la academia al arbitrio de la administración vía la evaluación.

En este tenor, desde la segunda mitad de la década de los ochenta, las instituciones de educación superior reunidas en la ANUIES buscarán concertar formas de planeación e incluirán a la evaluación como el procedimiento técnico para el establecimiento de parámetros de operación que permitan conocer y valorar los niveles de calidad de las funciones sustantivas de las IES (Hernández, 1996), considerándolos, además, puntos de partida para la toma de decisiones, a fin de rectificar el rumbo para la mejora de las instituciones y del sistema en su conjunto.

Otro interlocutor con incidencia y participación en la formulación de los programas sectoriales para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre el gobierno y el gremio científico ha sido la AIC. Preocupados por la crisis económica que inicia en la década de los setenta, el presidente de la Academia comunica al Presidente de la República su inquietud por la posibilidad de suspender algunos proyectos de investigación debido a las restricciones presupuestales y las dificultades para la disposición de divisas para la adquisición de material, refacciones y equipo, a lo cual proponen como alternativa la conformación de una comisión integrada por miembros del gobierno, de científicos y de las instituciones de investigación con el objetivo de tomar decisiones al respecto (Canales, 2007); sin embargo, a pesar de la capacidad de interlocución que tenían con el Presidente, la conformación de esa comisión no se concretará.

En el Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico 1984-1988 (Poder Ejecutivo Federal, 1984) del presidente Miguel de la Madrid se hace mención de algunas reuniones de “Ciencia y Tecnología para el Desarrollo”, organizadas por el PRI (Partido Revolucionario Institucional) durante la campaña electoral, con algunos grupos de científicos y realizadas en Hermosillo y San Luis Potosí; también se hace alusión al documento “Bases para un Programa de Ciencia y Tecnología” elaborado por el IEPES (Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales) del PRI, así como, al Informe de la Comisión de Ciencia y Tecnología en el que se hicieron sugerencias sobre el tema, al ya Presidente en funciones Miguel de la Madrid.

Además, será en el sexenio del Presidente Miguel de la Madrid que la AIC retomará su poder de interlocución con el gobierno y presentará una propuesta, muy trascendente para los científicos del país, que ya se venía manejando desde mediados de la década de los setenta al interior de la Academia, propondrá la creación del sistema nacional de posgrado y de investigación científica, la cual consideraba compensaciones salariales para los investigadores, becas para los estudiantes, adquisición de equipo y reactivos, viajes de trabajo y visita de especialistas (Canales, 2007).

La iniciativa no prosperará en los términos planteados por la AIC; no obstante, el presidente los invitará a presentar un proyecto de impulso a la profesión de investigador, subrayando la necesidad de crear mecanismos de evaluación para preservar la calidad y productividad de los investigadores (Malo, 1996). La AIC se aplicará para presentar su propuesta, planteará el otorgamiento del reconocimiento como investigador nacional y la asignación temporal de un estímulo económico otorgado con base en la evaluación de la productividad y calidad del trabajo de los investigadores.

La propuesta surgió entre octubre y diciembre de 1983 de la interacción entre funcionarios del gobierno con la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). (...) Algunos de estos funcionarios tenían experiencia académica.

A causa de la crisis económica, el presupuesto para actividades de investigación había caído alrededor de 40% y no sólo era difícil retener o repatriar investigadores sino incluso financiar rubros no personales de infraestructura, mantenimiento, materiales o trabajo de campo. Ante la imposibilidad de reajustar al alza los ingresos de las IES en general, se trató de salvar el capital humano de investigación. De este modo el SNI nació: “a) para ser un complemento salarial estipulado como beca y no como salario, para exentar impuestos y las demandas sindicales en pro de la homogeneización de los ingresos académicos en general; y b) ser transitorio, para afrontar un periodo de crisis” (Bensusán y Valenti, 2018: 31).

El gobierno hará algunas modificaciones a la propuesta de la AIC y en julio de 1984 se emite el decreto de creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), (Canales 2007). El SNI buscará “estimular a los investigadores de calidad notable, así como a los investigadores que se inician en la carrera” (Secretaría de Gobernación, 1984), el programa está dirigido para los investigadores de las IES públicas y con dedicación de tiempo completo. Así, el SNI se constituirá en el precursor de las políticas de evaluación del trabajo académico y con alcance nacional.

A pesar de que el SNI nace con el objetivo de compensar la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los investigadores mexicanos y para evitar la fuga de cerebros, el Sistema fue en su origen desarrollado como respuesta práctica, a corto plazo, para enfrentar las dificultades financieras de la crisis económica (AMC y Foro Consultivo, Científico y Tecnológico, 2005; Bensusán y Valenti, 2018; COMIE, 2003; Ordorika, 2004); sin embargo, con el tiempo este fue asumiendo un carácter de impulso estratégico de largo plazo, se estableció como el mecanismo para evaluar el trabajo de los investigadores, se ha constituido en el eje de la retribución del trabajo académico y se convirtió, además, en símbolo de prestigio (Díaz Barriga y Díaz Barriga, 2008).

Por otra parte, a finales de la década de los ochenta, desde su campaña, Salinas de Gortari, en reunión con diversos actores del sector educativo, en Ciudad Obregón, Son., ya había delineado algunas ideas que después conformaron su Programa para la Modernización Educativa (PME) 1988-1994, (Ejecutivo Federal, 1990), presentó un decálogo para la educación superior (Salinas, 1988) en donde se subrayaba la necesidad de modificar las políticas de financiamiento, apoyando a las IES que adoptaran medidas eficaces para elevar la calidad y racionalizar su gasto, además del establecimiento de un programa de estímulos al desempeño académico para los profesores investigadores de las IES. El PME fue el marco de institucionalización de la política de evaluación y en él las aportaciones de la ANUIES resultaron decisivas, allí se define a la evaluación de las instituciones como acción prioritaria para mejorar la calidad de los programas y servicios educativos; y se establece como meta la creación de una instancia institucional para la operación de la evaluación permanente de la educación superior, a fin de determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad (Hernández, 1996). Así, se crea en noviembre de 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) para apoyar los trabajos de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Nacional (CONPES), sentando las bases para la permanencia y continuidad de la evaluación como política gubernamental.

En este mismo sentido, un pequeño grupo de científicos mexicanos, del área de las ciencias experimentales, se acercó al presidente Salinas con la intención de pactar un mayor apoyo para el desarrollo de la ciencia, a través de Ruy Pérez Tamayo, miembro destacado de la AIC, presentaron una propuestas cuya idea principal era declarar a la ciencia prioridad nacional y que sus políticas dejaran de tener un carácter sexenal; sin embargo, Salinas sólo adoptó algunas de sus recomendaciones: nombró un Consejo Científico Asesor de la presidencia; reestructuró el CONACyT para otorgarle mayor autonomía y autoridad como el principal coordinador del sector; reforzó a los grupos de científicos más productivos; y aumentó la inversión en ciencia y tecnología; durante su sexenio se incrementó del 0.28% a 0.4% en 1994 (Canales, 2007).

Con el propósito de poner en marcha algunas de las estrategias del PME, Salinas consiguió un préstamo del Banco Mundial (BM) con el objetivo de incrementar el número de becas, consolidar sus centros de investigación y repatriar a los científicos mexicanos que habían dejado al país durante la crisis de los ochenta, incorporándolos a los centros de investigación nacionales, a fin de revertir la fuga de cerebros.

Posteriormente, al inicio de la década de los noventa, y con la finalidad de deshomologar los salarios de los académicos universitarios y retribuir mejor a los que fuesen más productivos se implementó, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el “Programa de estímulos al desempeño académico” y las universidades establecieron los criterios y reglamentos para normar su funcionamiento.

A partir de 1991 se creará el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y se establecerán los mecanismos de estímulos para la diferenciación y compensación salarial, mediante programas tales como: Becas al Desempeño Académico (operado de 1989 a 1992) y el de Carrera Docente del Personal Académico (de 1990 a 1992); dichos programas consideraron fundamentalmente los criterios con los que ya se evaluaba a los investigadores del SNI e incluían algunos mecanismos de evaluación orientados hacia las actividades de docencia y el mejoramiento de aspectos curriculares del profesorado, ya que tenían como objetivo primordial mejorar el perfil de la planta académica y conseguir su permanencia en las instituciones (Heras, 2005). Con la intención específica de mejorar el perfil de la planta académica de las IES fue creado, por la SEP, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se puso en marcha en 1996 y tiene como antecedente el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA) implementado en 1994, con el objetivo de estimular el aumento de profesores de tiempo completo con niveles de doctorado y conformar cuerpos académicos con una misma línea de investigación y producción académica.

Ibarra (2011a: 1-2) señala que, los programas de evaluación del desempeño académico se proponían “reconocer las diferencias entre quienes no cumplen con su trabajo, quienes lo hacen apropiadamente y quienes alcanzan desempeños sobresalientes. Hoy no sólo no se diferencia sino que todos están invitados a la fiesta, incluso aquellos que no cumplen ostensiblemente con su trabajo y a los que nadie llama a cuentas” y ejemplificó su afirmación haciendo referencia a lo ocurrido en la UNAM con su programa de estímulos, (Programa de Primas al Desempeño Académico de Tiempo Completo, PRIDE) durante 2009, en cuya evaluación el 93 por ciento de los profesores de tiempo completo obtuvo dicho estímulo, repartiendo en un año 2 mil 757 millones de pesos.

El PRIDE, que nace en 1990 y es el programa de estímulos al desempeño académico de la UNAM, para los profesores e investigadores de tiempo completo, inició como un programa voluntario, convocando a los interesados en recibir un estímulo hasta de dos y medios salarios mínimos; sin embargo, al paso del tiempo este programa ha ido modificando sus normas (Ver Tabla 11) y hoy puede representar más del 50% de los ingresos de los académicos universitarios, perdiendo todo su carácter de voluntario ante la precarización de los salarios.

Tabla 12
EVOLUCIÓN DE LAS REGLAS DE OPERACIÓN DEL PRIDE

AÑO	DENOMINACIÓN	VIGENCIA	MONTOS DEL ESTÍMULO	RECURSOS ECONÓMICOS	FACTORES DE PONDERACIÓN:	REQUISITOS:	INSTANCIA DE EVALUACIÓN
1990	Programa de Estímulos a la productividad y rendimiento académico (PREPAC)	Un año	De uno a dos salarios mínimos mensuales	DGAPA los otorga	Formación y escolaridad (20%), labores docentes (40%), Productividad y calidad del desempeño (40%)	Curriculum vitae y último informe de labores con documentos probatorios	DGAPA
1991-1992	PREPRAC	Vigencia de dos años	De uno a siete salarios mínimos, 2 categorías especiales (de cuatro y siete salarios mensuales)	DGAPA indica los criterios de evaluación para cada dependencia otorga los recursos económicos	Diferenciación para cada subsistema: investigación, bachillerato y escuelas y facultades. Los porcentajes varían de manera significativa en los tres subsistemas. Criterios diferenciados para profesores, investigadores y técnicos académicos. Se conservan los tres criterios de evaluación: formación y escolaridad, docencia y productividad. Se traducen las actividades a un sistema de puntaje y se aplican sumatorias máximas de puntos	Informe en un formato especial	DGAPA
1993	PREPRAC	Dos años nivel A, B y C Cuatro años D	Cuatro niveles desde un salario y medio hasta 7 salarios mínimos mensuales	Bolsa presupuestaria por dependencia Los casos especiales que no se cubran se revisan por una Comisión Especial de Área y tienen un límite por dependencia. Se contempla la posibilidad de interponer recursos de reconsideración; aunque, las causales hacen que el dictamen casi sea definitivo e inapelable.	Además de formación, docencia y productividad, se incorpora la colaboración interinstitucional. Los puntajes por subsistemas y por figuras académicas se modifican. La distribución porcentual de las actividades se establece por subsistemas. La traducción de los puntajes asignados se realizó en los Consejos Técnicos en menos de un mes.	Solicitud de ingreso y se agrega un resumen de una cuartilla de las actividades que el candidato considere más importantes durante el periodo a evaluar.	Consejo técnico con auxilio del Consejo Interno o Asesor, además de una Comisión Especial para cada Consejo Académico de Área y para el Consejo Académico de Bachillerato

AÑO	DENOMINACIÓN	VIGENCIA	MONTOS DEL ESTÍMULO	RECURSOS ECONÓMICOS	FACTORES DE PONDERACIÓN:	REQUISITOS:	INSTANCIA DE EVALUACIÓN
JUNIO 1993	Programa de Primas al Desempeño Académico de Tiempo Completo PRIDE	3 años para A, B y C Cinco para D	Modificación de los montos a porcentajes del salario tabular según categoría y nivel de cada académico Montos con repercusión en la prima de antigüedad. Montos diferenciados para académicos adscritos a unidades multidisciplinarias	Igual al reglamento anterior	Se incorpora, además, la colaboración en programas institucionales Los criterios de evaluación, así como la ponderación de los mismos son establecidos por los Consejos Académicos de Área	Curriculum vitae, informes de labores de los tres últimos años, resumen de una cuartilla de actividades realizadas. Los técnicos académicos un informe de su jefe inmediato que valore su desempeño	
1996	PRIDE		Montos iguales a la norma anterior. Si se asigna un nivel inferior se otorga como una cantidad fija y no como porcentaje del salario tabular.	Igual al reglamento anterior	Se establecen lineamientos diferenciados para profesores e investigadores y para técnicos académicos Se precisan lineamientos para evaluar docentes de bachillerato. Las actividades realizadas fuera de la UNAM sólo se consideran si forman parte de convenios institucionales.	Formato de ingreso, curriculum vitae, resumen en una cuartilla, de actividades sobresalientes, copia de los informes de los tres últimos años. Para técnicos académicos informe del responsable. Los académicos con solicitud de ingreso rechazada deberán esperar un año antes de presentar una nueva. Los que hayan sido rechazados 2 veces deberán esperar 3 años- Solamente permanecen si se ha presentado la evaluación cada tres años.	Las evaluaciones de los niveles A, B y C se realiza por la Comisión Evaluadora. Los candidatos D, los consejeros técnicos y los directores por Comisiones Especiales. Las Comisiones Especiales se forman por cinco miembros de tiempo completo, titulares con los niveles más altos del programa. Tres se designan por el Consejo Técnico o Interno dos por el Académico tres de ellos externos a la entidad académica.
2002	PRIDE	Se establecen dos periodos de participación, uno para ingreso y otro para revisión, este último en función del tiempo de vencimiento del estímulo	Igual al reglamento de 1996	Igual al reglamento de 1996	Igual al reglamento de 1996	Todos los académicos que ya pertenecen al Programa deben presentar su solicitud o quedarán fuera	Secretaría General o académica de la dependencia, Comisiones Evaluadoras, Consejos Técnicos, DGAPA, Consejos Académicos y Comisiones Revisoras

AÑO	DENOMINACIÓN	VIGENCIA	MONTOS DEL ESTÍMULO	RECURSOS ECONÓMICOS	FACTORES DE PONDERACIÓN:	REQUISITOS:	INSTANCIA DE EVALUACIÓN
2019	PRIDE		<p>Los académicos con 70 años o más conservarán el nivel de estímulo evaluado como un monto fijo y no como porcentaje del salario tabular.</p> <p>Los académicos de 60 a 69 años pueden solicitar la exención de evaluación en el Programa y conservan el nivel de estímulo evaluado como un monto fijo y no como porcentaje del salario tabular</p> <p>Los porcentajes del salario tabular que corresponden a cada uno de los niveles son: Nivel "A" ___ 45 % Nivel "B" ___ 65 % Nivel "C" ___ 85 % Nivel "D" ___ 105 %</p> <p>Los porcentajes del salario tabular que corresponden al personal académico de las facultades de estudios superiores son: Nivel "A" ___ 50 % Nivel "B" ___ 70 % Nivel "C" ___ 95 % Nivel "D" ___ 115 %</p>			<p>Ingreso: Antigüedad mínima de 5 años como académico de tiempo completo en la UNAM</p> <p>Los académicos con 70 años o más que ya pertenecen al Programa no requieren presentar renovación de solicitud.</p> <p>Los académicos de tiempo completo asociados y titulares de nuevo ingreso a la UNAM, o aquellos con una antigüedad no mayor a cinco años en el nombramiento de tiempo completo, que no hayan pertenecido al PRIDE, recibirán un estímulo por equivalencia al PRIDE "B" de 65% sobre el salario tabular</p>	

Fuente: Elaboración propia con información de Inclán, 2002 y UNAM, 2018.

El financiamiento, ligado a la evaluación, ha sido el mecanismo más eficaz para inducir los cambios; sin embargo, este vínculo ha pervertido, de alguna manera, los fines de mejora del sistema educativo puesto que lo más importante es la obtención de recursos financieros aun a riesgo de simular el cambio (Ibarra, 2005b).

En este sentido, la lógica mercantilista impregna gradualmente la vida universitaria, introduciendo en las instituciones criterios próximos a los que regulan el funcionamiento de las empresas productoras de bienes y servicios. De esta manera, se adopta un discurso que enfatiza metas propias de la esfera económica y criterios cuantitativos de medición que soslayan la importancia que —en instituciones de educación— tienen los aspectos cualitativos, transformando los valores y la cultura académica. Es decir, los cambios que vive la universidad se convierten en el esfuerzo de distintos actores por adaptar el sistema de educación superior al nuevo paradigma económico teniendo como eje central del discurso: la calidad educativa. Así, se establecen las políticas para la modernización de la educación superior, generando procesos de cambio dentro de las universidades y la nueva estructura de incentivos que representan.

Al interior de la UNAM, ya desde 1994, los consejos internos de los institutos de ciencias sociales y humanidades (en la reunión foránea del pleno del Consejo Técnico de Humanidades, llevada a cabo en el mes de junio) coincidían en manifestarse en contra de los sistemas de evaluación de la productividad académica, en virtud de que consideraban que han conducido al deterioro de la vida institucional, fomentando la investigación superflua, de poco alcance y al menosprecio de las publicaciones nacionales, que en el espacio local son de gran trascendencia y prestigio, además la competencia que se genera entre los colegas desestimula la colaboración, intercambio y trabajo en equipo; asimismo consideraban lamentable que a través de un formato se trate de condensar la diversidad y complejidad del proceso de investigación; y por otro lado, también señalaron como la premura provoca evaluaciones superfluas, pues es evidente que no hay tiempo para leer la producción académica de las y los investigadores y en

consecuencia es prácticamente imposible valorar el rigor conceptual y metodológico, los aportes, originalidad, veracidad de fuentes de información y en general la contribución al desarrollo del campo de conocimiento de las publicaciones (UNAM/Consejo Técnico de Humanidades, 1994).

La disminución de las resistencias que producen los cambios, su legitimidad o su eficiencia está dada gracias a las "nuevas políticas" de educación superior. Es decir, el cambio en las reglas del juego para allegarse de recursos financieros representó para las IES, a partir de la década de los ochenta, la obligación de modificar estructuras, funciones, normas y todo aquello que fuera necesario para estar en condiciones de participar de los programas de evaluación y acreditación, a fin de competir en condiciones favorables por dichos incentivos. De tal suerte que, la obtención de recursos extraordinarios para el financiamiento de proyectos de investigación, estímulos económicos al desempeño académico, becas y diversos apoyos para el mejoramiento de la infraestructura solamente se pueden obtener bajo la sumisión a los criterios de la evaluación. En suma, y de acuerdo con Schugurensky y Torres (2001: 24-25) "Los profesores, los departamentos y las facultades de las universidades públicas y privadas terminan reproduciendo comportamientos competitivos similares a los que imperan en el mercado para conseguir subsidios, donaciones, contratos y para la obtención de becas y subvenciones que los benefician". En consecuencia, el cambio en los valores se logró arraigar vía los recursos económicos por los que se tiene que concursar haciendo de la competencia una prioridad en el quehacer cotidiano de los científicos mexicanos.

Por otra parte, la presencia de criterios externos de evaluación del trabajo de investigación ha significado creación de cuerpos normativos paralelos a los estatutos universitarios, lo cual ha producido la desinstitucionalización de la universidad (Muñoz y Suárez, 2004), a medida que los académicos orientan su desempeño por las exigencias externas.

En las últimas décadas se han integrado los principios y criterios del mercado a las políticas públicas y de manera normalizada y cotidiana se plantean programas para la calidad de la educación superior, la ciencia y la tecnología para que juntos, mercado y gobierno, operen en el imaginario social y sirva de andamiaje para su reproducción. “...las políticas de educación contienen el diseño del sistema educativo que funciona en la sociedad y reflejan la ideología y los valores predominantes, que son fundamentales para legitimar y reproducir el orden social y político” (Muñoz, 2018: 7).

De manera que, la evaluación de la productividad académica de los investigadores en la universidad es parte de las determinaciones sociales del campo. Por lo que, un investigador son las normas, valores, reglas, prácticas etc. incorporadas, hechas cuerpo. En este sentido, el mejor investigador es el que ha asumido e interiorizado mejor las normas, alcanzando el mejor nivel del capital cultural, por ser este el capital en disputa en el campo científico.

La política gubernamental, como estrategia de reproducción del orden social, se ha guiado mediante un conjunto de programas de evaluación que definen e imponen indicadores que posibilitan la medición del trabajo científico; por lo cual, las políticas públicas para la educación superior y el desarrollo de la ciencia y la tecnología jugarán el papel de estrategias de operación tanto en las universidades como en los centros de investigación bajo la “lógica de mercado, con la ética económica de la competencia” (Muñoz, 2018: 30).

Los programas de evaluación de la productividad académica son resultado de la disputa por la imposición de una visión de la ciencia, se le valora a partir de sus puntos de vista, logrando el consentimiento y adhesión de los grupos científicos a sus principios de orden social. Por el poder que tiene el Estado de oficializar ciertas clasificaciones sociales y mediante la evaluación, controla y regula las prácticas sociales.

El campo científico, mediante los programas de evaluación de la productividad académica, cumple con sus dos mecanismos de control para la incorporación, sanción o exclusión:

1. A través de intervenciones jurídicas, normando las prácticas científicas tanto de los centros, institutos o universidades como de los investigadores, es decir regula el funcionamiento de las organizaciones y el comportamiento de los individuos; y
2. Por medio de intervenciones financieras, es decir a partir del concurso para la asignación de recursos públicos para el desarrollo de la ciencia, lo cual incluye el pago de estímulos económicos para los investigadores que cumplen con sus normas.

En síntesis, los programas de evaluación de la productividad académica de las y los investigadores en la universidad son parte de las determinaciones sociales del campo y conforman la estrategia de producción y reproducción del orden social. “Los científicos tienen en común unas cuantas cosas que, desde un determinado punto de vista, los unen y, desde otro, los separan, los dividen, los enfrentan: ello ocurre con sus objetivos, incluso los más nobles, como descubrir la verdad o combatir el error, así como con todo lo que determina y hace posible la competición, como una cultura común, que también es un arma en la lucha científica” (Bourdieu, 2003: 85).

2.3 EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES: “NECESIDAD HECHA VIRTUD”

En el ámbito laboral privado es común la creencia de que los empleados necesitan estímulos para que trabajen motivados, es por ello que recurren a recompensas económicas buscando reconocer a quien demostró un mayor rendimiento. Innumerables asesores en recursos humanos se han esforzado concibiendo múltiples mecanismos de compensación bajo el esquema conductista motivacional, instituyendo acciones cotidianas que normalizan la competencia y el trabajo individual como cualidades de “el mejor empleado”.

Ya desde la década de los noventa, Alfie Kohn (1994) señalaba que existen diversos estudios realizados en laboratorios y distintos ambientes laborales y escolares de Estados Unidos de América que prueban que este tipo de recompensas debilitan los procesos que pretenden fomentar; las investigaciones mostraban que “las recompensas sólo garantizan una cosa: obediencia temporal” (Kohn, 1994: 62), ya que es sabido que los premios y los castigos, caras de la misma moneda, no modifican de manera permanente las actitudes y conductas, los incentivos motivadores suelen ser temporales, no crean compromisos duraderos en cuanto a cambios de actitud, por el contrario la coerción y el temor provocan desmotivación, desconfianza, irritación y actitudes defensivas, al final la percepción del empleado es la sensación de control y castigo por dejar de hacer, dista mucho de la percepción de un ambiente laboral de experimentación, aprendizaje y progreso, deteriorando, además, las relaciones interpersonales, la colaboración para un mejor desempeño laboral, porque el sistema de evaluación del rendimiento es personal y ahí el trabajo colaborativo no tiene cabida. Por otra parte, estos mismo estudios han mostrado que se pone en riesgo, también, la creatividad porque se hace sólo lo que se pide; además, la búsqueda por ganar el estímulo hacen que los empleados generen cualquier estrategia necesaria para lograrlo, sobre todo cuando se asocian a incremento de ingresos económicos, manipulando los tiempos, simulando logros e incluso adoptando prácticas antiéticas o ilegales; al mismo tiempo que, se elige la realización de trabajos más sencillos pero que aumenten la remuneración.

Asimismo, Kohn (1994) comenta que cuando se ha tratado de medir el impacto de los programa de estímulos se ha hecho mediante estudios cuantitativos, midiendo si se produce más y en menor tiempo, se ha omitido la posibilidad de conocer si los productos están bien hechos; e incluso hay investigaciones, que el mismo Kohn analiza, que concluyeron que aquellas tareas que requerían de trabajo intelectual, de complejidad cognitiva, eran los que peor resultados presentaban en términos de un trabajo mejor realizado. De igual manera, pudo observar en esos estudios que causan mayor impacto los programas de capacitación y proyección de

metas para el mejoramiento de la productividad que los programas de pago por rendimiento.

A pesar de que las investigaciones que han llevado a evidenciar las anteriores conclusiones fueron realizadas desde la década de los setenta, paradójicamente, es a partir de la década de los ochenta que en México cobrarán vigencia y fuerza los programas de estímulos al rendimiento académico, ignorando y omitiendo el debate respecto a los efectos perversos constatados con los programas de estímulos operados en el ámbito productivo.

En México, en la década de los ochenta, la demanda por mejorar los ingresos del personal académico de las IES fue atendida con la creación de programas de evaluación de la productividad académica, asociándolos a incentivos económicos, de pago al mérito (*merit pay*), basados en la productividad y la competencia académica, lo que significó un incremento diferenciado de los ingresos de los académicos e investigadores de las universidades. Los programas de evaluación académica de pago al mérito tuvieron origen en Estados Unidos de América desde principios del Siglo XX y es hasta terminada la Segunda Guerra Mundial que se instrumentaron y generalizaron en diversas universidades del mundo con la finalidad de favorecer la diferenciación a partir del reconocimiento al mérito individual (Neave, 2001).

El primer programa de evaluación de la productividad del trabajo académico ligado a estímulos económicos, medido a través de indicadores, es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984 por el gobierno federal a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). El COMIE señala que fue diseñado bajo los criterios de la ciencias experimentales que contaban con un desarrollo más amplio y consolidado, por la experiencia e intercambio académico con instituciones científicas extranjeras, por lo cual, su perspectiva de la evaluación estuvo dominada por los criterios internacionales de los investigadores de las disciplinas básicas; además, plantea que fue implantado como un programa coyuntural con el propósito de compensar los bajos sueldos de los científicos

mexicanos y evitar la fuga de cerebros provocados por la crisis económica que atraviesa el país (COMIE, 2003).

El SNI está basado en la evaluación por indicadores y requiere que “sus integrantes formen parte de grupos prestigiados, estén insertos en redes disciplinarias, tengan alta movilidad internacional, hayan formado recursos humanos para la investigación y tengan publicaciones en las mejores revistas de sus especialidades” (Didou y Gérard, 2011: 35), en suma, exige a los investigadores altos niveles de productividad y amplia capacidad de vinculación.

A pesar de que el SNI fue en su origen desarrollado como respuesta práctica, a corto plazo, para enfrentar las dificultades financieras por la crisis económica, este fue asumiendo con el tiempo un carácter de impulso estratégico de largo plazo y se ha constituido en el eje de la retribución del trabajo académico. El SNI que nace por la necesidad de compensar la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los académicos y para evitar la fuga de cerebros (AMC y Foro Consultivo, Científico y Tecnológico, 2005; Bensusán y Valenti, 2018; COMIE, 2003; Ordorika, 2004), con el tiempo se ha establecido como la política pública mediante la cual se evalúa el trabajo de los investigadores para otorgarles un estímulo económico por productividad y hoy es, además, el mayor símbolo de prestigio nacional entre los investigadores, “*necesidad hecha virtud*”.

Los especialistas reconocen (COMIE 2003) que los programas de evaluación del trabajo académico han permitido la profesionalización de las y los investigadores, un incremento de la productividad académica, pues ha crecido el número de libros, artículos y ponencias que se reportan cada año; aunque, se requiere de estudios que valoren la calidad o impacto de los mismos. Las universidades hoy cuentan con más profesores con grado de doctores, que, de igual manera, habrá que indagar sobre el impacto en el mejoramiento de sus métodos de enseñanza y su contribución a la solución de problemas. Mientras que, por otra parte, identifican también que la experiencia acumulada a partir de la implantación de los programas de estímulos también ha traído a las universidades: individualismo

a conveniencia, productividad de corto plazo, competencia desenfrenada, tediosos procesos de certificación burocratizada e incremento de prácticas académicas indebidas como el plagio, la falsa coautoría, las copublicaciones simuladas, la cacería de constancias y diplomas, entre otras (AMC y Foro Consultivo, Científico y Tecnológico, 2005; Bensusán y Valenti, 2018; COMIE, 2003; Díaz Barriga y Díaz Barriga, 2008; Ibarra y Porter, 2007c; Ordorika, 2004).

En más de tres décadas de funcionamiento, el SNI ha modificado sus objetivos, reglas de operación y resultados; y se ha vuelto un mecanismo legítimo de evaluación entre pares para los científicos, logrando imponer estándares de calidad aceptados internacionalmente. Ha sido un instrumento de política pública importante para orientar, de alguna manera, los esfuerzos para producir conocimiento e incluso, hoy en día, es uno de los indicadores más utilizados para evaluar la calidad de las instituciones académicas (Muñoz y Suárez, 2004).

Asimismo, los investigadores educativos señalan que:

Los criterios del SNI siguen orientados por la cultura y los estándares de la investigación básica, especialmente de las ciencias experimentales, que tienen en México un desarrollo más largo y más consolidado que las ciencias sociales y humanidades. El problema es especialmente difícil para disciplinas como la educación que entrecruzan funciones de investigación y desarrollo (como las ingenierías) y, a la vez, se ubican en las ciencias sociales y humanas (menos desarrolladas) (COMIE, 2003: 883).

Por otra parte, Díaz Barriga y Pacheco (1997) plantean otras tensiones que han generado los sistemas de evaluación de pago al mérito, consideran que han modificado profundamente las pautas de comportamiento y los criterios de trabajo del personal académico, imponiendo una visión productivista en donde se dosifica el esfuerzo académico y se presentan aquellos productos que sean evaluables, produciendo sólo aquello que permite obtener estímulos económicos. "...los criterios que se establezcan para evaluar se convierten en finalidades o metas hacia las cuáles hay que operar" (Díaz Barriga, 2013: 4).

En opinión de Ibarra y Porter (2007b: 36) los investigadores se han visto sometidos a reglas que los obligan a calcular premeditadamente su labor cotidiana, pensada a partir de aquellas tareas mejor cotizadas; consideran que “El precio es muy alto, pues con ello se inhibe la libertad de pensamiento, se atrofia la capacidad reflexiva y la vocación crítica”.

En este mismo sentido, en el reporte de la OCDE sobre *Investigación y Desarrollo educativo en México* se señala que los sistemas del pago al mérito han:

conducido al desarrollo de un tipo de investigación que es altamente académica, jerárquica, e individualista, y que no es capaz necesariamente de tener impacto en las realidades educativas. Por esto el SNI, se ha convertido en un sistema muy criticado en gran medida por la comunidad científica en general y por los investigadores educativos en particular (OECD-CERI, 2004: 34).

Entre otros problemas analizados, el reporte de la OCDE también plantea que existe poca relación entre la problemática de la educación nacional y los intereses y desarrollos de los investigadores, por lo que recomienda: “Para motivar un mayor enfoque hacia los retos educativos en México, el país necesita una *agenda de investigación nacional*, con prioridades específicas que reflejen sus necesidades” (OECD-CERI, 2004:39).

La investigación es un constante proceso de construcción y reflexión; sin embargo, no se investiga por erudición, sino por la permanente necesidad de resolver problemas concretos, así como, por un deseo genuino de ampliar nuestra comprensión del mundo social para transformarlo; no obstante, la investigación que se produce en el país poco impacto está teniendo en la resolución de los problemas nacionales.

Al respecto Díaz Barriga (2014: 10) comenta que “La mayor expresión de esta tensión entre teoría y práctica es el desencuentro. En el que la investigación, la toma de decisiones y la acción educativa, cada una camina por un lado sin lograr

puntos de articulación entre estos tres procesos”. Al preguntarse cuál es la causa del desinterés por dicha articulación, plantea que es evidente como la tensión queda reducida a que cada sector se queje del otro, conformando un triángulo entre investigadores, políticos y docentes.

Producir y transmitir conocimiento nuevo son tareas esenciales de la investigación científica y es quehacer fundamental de las y los investigadores; no obstante, el principio de servir y apoyar el desarrollo de la sociedad queda pervertido y olvidado por la urgencia de cumplir con los programas de evaluación de la productividad académica, vulnerando este principio y sustituyéndolo por la competitividad y la alta productividad en el corto plazo. Mediante indicadores de productividad se ha debilitado la capacidad de la investigación de producir conocimientos necesarios que contribuyan al desarrollo del país.

Existen diversos estudios y análisis de investigadores especialistas en el tema sobre el impacto de los programas de evaluación del trabajo académico, en particular de los investigadores, a partir de la implementación del SNI (Acosta, 2004; Buendía *et al.*, 2017; Canales, 2001 y 2009; Castañeda *et al.*, 2013; Díaz Barriga, 1996, 2007 y 2013; Díaz Barriga y Díaz Barriga, 2008; Díaz Barriga y Pacheco, 1997 y 2007; Didou, 2007; Didou y Gérard, 2010 y 2011; Furlán, 1999; García, 1999; Gil *et al.*, 2010; Grediaga, 1998; Ibarra, s/f, 2000, 2002, 2005a, 2005b, 2011a y 2011b; Ibarra y Porter, 2007a, 2007b y 2007c; Ibarra y Rondero, 2008; Ibarrola, 2007; Lloyd, 2018; Muñoz, 2007 y 2018; Ordorika, 2004; Rueda y Landesmann, 1999; Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2010), que lamentablemente coinciden con las conclusiones del ensayo de Kohn (1994), planteadas al inicio de este apartado, y que ya nos advertía de los efectos perversos que habían traído los programas de estímulos en los Estados Unidos de América.

En la mayoría de las investigaciones, de los autores citados anteriormente, enfocadas a valorar las repercusiones de los programas de estímulos en la carrera académica de los investigadores es notable la redefinición de la profesión, ya que se han modificado desde los criterios de ingreso al gremio, imponiendo la obtención

del grado de doctor a edades cada vez más tempranas y en polos de excelencia prioritariamente; de esta manera, su trayectoria presenta recorridos que han sido modificados hasta para la selección de la institución en dónde obtener el grado de doctor, así como la elección del espacio académico para la realización de una estancia posdoctoral, buscando aquellas instituciones que desde el simple nombre denoten prestigio; también ha provocado cambios en su configuración por la diferenciación de ingresos y estratificación, vía los estímulos obtenidos a través de las evaluaciones de la productividad académica, en donde se ha evadido la discusión sobre la recuperación real de los salarios de los académicos, considerándolo un problema particular y no un problema colectivo que debiera enfrentarse de manera gremial, redefiniendo, en esta lógica, derechos y obligaciones laborales y acentuando la competitividad e individualismo.

No obstante todos los cuestionamientos a la operación del SNI, el CONACyT ha sabido introducir recursos adicionales para las IES e ingresos no salariales para los investigadores, vía la política de evaluación de la productividad académica, constituyéndose, además, en el principal mecanismo de control normativo del “deber ser” de la investigación en nuestro país e imponiendo una especie de carrera académica paralela a la de las IES, cuyo punto culminante y meta es el nivel más alto del SNI, “Investigador emérito”.

“Y, será en esta exposición permanente al sistema clasificatorio —que tiene la fuerza de imposición de ‘lo oficial’— en la que el académico generará la disposición a orientar sus prácticas hacia lo que le permita ser clasificado”
(García, 2010: 108)

CAPÍTULO 3. CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN¹¹

Bourdieu (2007) señala que, son sus prácticas sociales las que denotan la capacidad de agencia de los sujetos, en este juego dialéctico entre la interiorización de las estructuras sociales externas y su resignificación mediante el sentido práctico; es decir, los procesos de socialización de las personas le permiten adquirir la capacidad de respuesta, saber qué hacer en un momento determinado (habitus) y elegir la opción más adecuada de acuerdo a su experiencia (a la posición y disposición dentro del campo).

Un campo está determinado por dos elementos constitutivos: la existencia de un capital común y la lucha por incrementar su volumen (Bourdieu, 1990). En un campo las relaciones sociales se configuran de manera desigual en virtud del conjunto de bienes adquiridos y esos bienes materiales y simbólicos (capitales) intervienen como recursos para poder producir y reproducir la existencia y van creando clases sociales posicionadas en el espacio social, de acuerdo con los bienes en disputa según la época y los agentes que conforman el grupo social, por su posición y relaciones entre las posiciones.

De acuerdo a lo anterior, conocer cómo se configura el campo de los investigadores del IISUE requirió orientar la indagación hacia la apropiación de recursos por parte de sus investigadoras e investigadores; la posesión de recursos

11 Una parte de este capítulo se publicó como artículo en el dossier: “El legado de Pierre Bourdieu en la educación y la cultura. A propósito de su vigésimo aniversario luctuoso”, (Bravo y Guerrero, 2021).

materiales y simbólicos (capitales) contribuyen en la construcción y estructuración del espacio social y de las relaciones que los vincula; este acercamiento fue desarrollado analíticamente con el interés de contribuir en el conocimiento del espacio social como lugar de producción y reproducción de prácticas científicas; ya que “(...) no hay nadie que no esté caracterizado por el lugar donde está situado de forma más o menos permanente” (Bourdieu, 1999a: 179).

El objetivo primordial de este capítulo fue identificar los principios de clasificación, diferenciación, inclusión, sanción o exclusión de las normas de la investigación científica, por ser los criterios que estructuran el espacio social y ubican a los investigadores en una posición determinada, de acuerdo a la apropiación de los recursos materiales y simbólicos socialmente disponibles, ya que “Para medir lo que reditúa en un campo, hay que preguntarse qué es eficaz en él, qué es eficiente, qué hay que tener para actuar, para triunfar, para ganar, para apropiarse de las prendas específicas” (Bourdieu, 2019: 433-434); y la pregunta que guio esta parte de la indagación fue ¿cuáles son los recursos materiales y simbólicos de las investigadoras e investigadores que les permiten pertenecer y permanecer en el campo de los investigadores del IISUE?

3.1 CONDICIONES OBJETIVAS DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE, RECURSOS MATERIALES Y SIMBÓLICOS QUE VAN GENERANDO SU EXISTENCIA Y POSICIONAMIENTO EN EL CAMPO

De acuerdo con Pierre Bourdieu (2003) los científicos poseen un capital específico, el cual les permite tener un conocimiento teórico, un conocimiento especializado y un dominio conceptual que les da un reconocimiento de experto y que también les da prestigio. El concepto de capital es sinónimo de todo tipo de recurso (haber, trabajo acumulado, fichas de juego, energía social, fuerza) que da poder y posibilita el ser aceptado y legitimado en el campo. El capital puede presentarse en distintas formas: económico, social, cultural y simbólico. La combinación entre ellos es lo que caracteriza su estructura o composición (Bourdieu, 1987).

El capital económico es el dinero, son los recursos económicos que permiten la compra de otros bienes, la capacidad adquisitiva es el principio para la posesión de otros recursos culturales y sociales con los cuales los sujetos pueden ejercer mayor poder. La posesión de capital económico permite la adquisición de poder económico, lo cual significa poder poner la necesidad económica a la distancia y manifestarse a través del despilfarro y/o del lujo (Bourdieu, 1998).

El capital cultural está ligado al conocimiento, la ciencia y el arte. Puede presentarse en tres formas:

El capital cultural incorporado está pegado al cuerpo, interioriza disposiciones mentales y corporales; es la inculcación de la cultura, la enseñanza y aprendizaje de hábitos, considera el afán personal por saber y conocer, por lo que requiere de la inversión de tiempo e implica sacrificio, renunciaciones y privaciones; “El capital cultural está vinculado de muchas formas a la persona en su singularidad biológica, y se transmite por vía de la herencia social, transmisión que, por demás, se produce siempre a escondidas y suele pasar totalmente inadvertida” (Bourdieu, 2001a: 141). El capital cultural incorporado está determinado por el proceso de socialización primaria de cada individuo y sólo se puede prolongar el tiempo de acumulación del capital cultural en la medida en que la familia le pueda facilitar tiempo libre y sin necesidad económica.

El capital cultural objetivado es, por una parte, la materialización de la cultura (los bienes culturales como son: la escritura, pintura, escultura, arquitectura, música, por mencionar algunos), la apropiación material de los bienes culturales presupone disposición de capital económico para adquirirlos; y, por otra parte, es apropiación simbólica para aquilatarlos, no basta con poseer bienes culturales, el capital cultural objetivado implica que los agentes se pueden apropiarse de él en la medida que lo utilicen como arma o como herramienta en el campo de la producción cultural, es decir, que tengan la disposición (el capital cultural interiorizado) para la apreciación estética y puedan disfrutar de dichos bienes culturales.

El capital cultural institucionalizado es la objetivación del capital cultural incorporado en forma de títulos, es el reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona, o sea, estar reconocido por las instituciones de conocimiento y/o legitimación de este. Es el poder de las instituciones de inducir a las personas para que vean y creen en algo: en reconocer ciertas propiedades o características en un individuo. Un título es producto de la conversión del capital económico en capital cultural y este título puede ser nuevamente intercambiado en el mercado laboral por capital económico. Tanto el capital económico como el cultural son principios de diferenciación social.

El capital social son relaciones sociales, es pertenencia a un grupo por el reconocimiento de propiedades comunes (posesión de capital económico, cultural o simbólico) que los unen y ello creará lazos permanentes y útiles en bien de quienes están relacionados. Los individuos se relacionan de manera consciente o inconsciente con otros a fin de establecer o mantener conexiones que redunden en un provecho personal, garantizándole el intercambio de beneficios simbólicos o materiales que le da la pertenencia a un grupo social o una institución específica. "...el volumen de capital social poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que este pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado" (Bourdieu, 2001a: 150).

Las relaciones sociales entre agentes pueden "ser institucionalizadas y garantizadas socialmente, ya sea por la adopción de un nombre en común, que indique la pertenencia a una familia, una clase, un grupo, un clan, un colegio, un partido, etc." (Bourdieu, 2001a: 149). Para un individuo formar parte de un conjunto le da pertenencia, lo distingue, le da cierto prestigio y de allí obtiene múltiples favores por la relación social o institucional que establece; el capital social es convertible en capital económico o cultural institucionalizado.

El capital simbólico es un capital concedido por los demás miembros del campo, juega como honor, legitimidad, autoridad, reconocimiento y/o prestigio;

dicho de otro modo, es un principio de distinción y diferenciación que se pone en juego y que se agrega a la posición que se tiene por el capital específico que se disputa en ese campo.

Ejemplo de capital simbólico es el reconocimiento como investigador nacional del CONACyT, es decir, ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores, es una distinción por la posesión del mayor capital cultural entre los integrantes del campo científico. Lo que “Equivale a decir que el capital científico es el producto del reconocimiento de los competidores (un acto de reconocimiento que aporta tanto más capital cuanto más reconocido sea el que lo realiza, y, por consiguiente, más autónomo y con mayor capital” (Bourdieu 2003: 101). El capital simbólico en gran medida determina la posición que el sujeto toma dentro del campo. Es un capital de conocimiento, reconocimiento y desconocimiento, en virtud de que todo capital puede invertirse, aumentarse, perderse, devaluarse o sobrevalorarse.

Cabe destacar que son el capital económico y el capital cultural los bienes, haberes, saberes, habilidades o recursos más importantes, porque son la base de la estructuración social, mientras que el capital simbólico (reconocimiento y prestigio) y el capital social (vínculos y relaciones) les permiten a los sujetos obtener mayores beneficios al invertir los dos primeros.

El principio generador de determinadas prácticas es el habitus, pero a su vez es resultado de la incorporación operada en nosotros de ciertos contenidos culturales, gracias a la posesión de capitales que le otorgan una posición dentro del campo, ocupando un espacio determinado en la estructura social. El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada (Bourdieu, 1990).

El habitus son los esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia (Bourdieu y Wacquant, 1995). Para entrar y permanecer exitosamente en la dinámica de un campo se deberá poseer un cierto tipo de

habitus, existente ya en aquellos sujetos que lo conforman y respondiendo a la necesidad de satisfacer las exigencias inscritas del campo.

El *habitus* son principios de producción de prácticas, la historia hecha cuerpo, ubicada en un tiempo y un espacio determinado. El *habitus* dura y permanece en el tiempo y en el espacio social que lo estructuró. Bourdieu plantea que la dificultad en la iniciación de la práctica científica proviene de que “hay que realizar un doble esfuerzo para dominar el saber teóricamente, pero de tal manera que dicho saber pase realmente a las prácticas, en forma de «oficio», de habilidad manual, de «ojo clínico»”, (Bourdieu 2003: 76).

En consecuencia, buscar las evidencias empíricas de los recursos que poseen las investigadoras e investigadores del IISUE implicó partir de aquellos aspectos normativos y prácticos que significaran diferencias y clasificaciones de los investigadores, ya que el Instituto, como toda institución universitaria, tiene prácticas que devienen de un conjunto de estatutos y normas que regulan la vida académica de sus integrantes para establecer formas de proceder y de hacer.

Algunos principios que articulan las diferencias sociales y culturales en el espacio de la investigación que se desarrolla en el IISUE, están inscritos en la norma, están estipulados formal y jurídicamente en el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, otorgándoles derechos y obligaciones a sus investigadores, mientras que otros principios de diferenciación están determinados por las tradiciones en la investigación, estableciendo el tipo de relaciones sociales dentro del Instituto, de acuerdo a las condiciones y posiciones sociales de los investigadores. En principio el EPA (UNAM, 1988a) señala que los investigadores serán siempre de carrera y con dedicación de tiempo completo; para su ingreso deberán ser seleccionados por concurso de oposición abierto para ingreso y cerrado para promoción; transitar por la escala jerárquica conformada por categorías y niveles (Asociado y Titular A, B y C, interino o definitivo); poseer bienes simbólicos como lo son el grado académico y el reconocimiento gremial; con lo cual, se

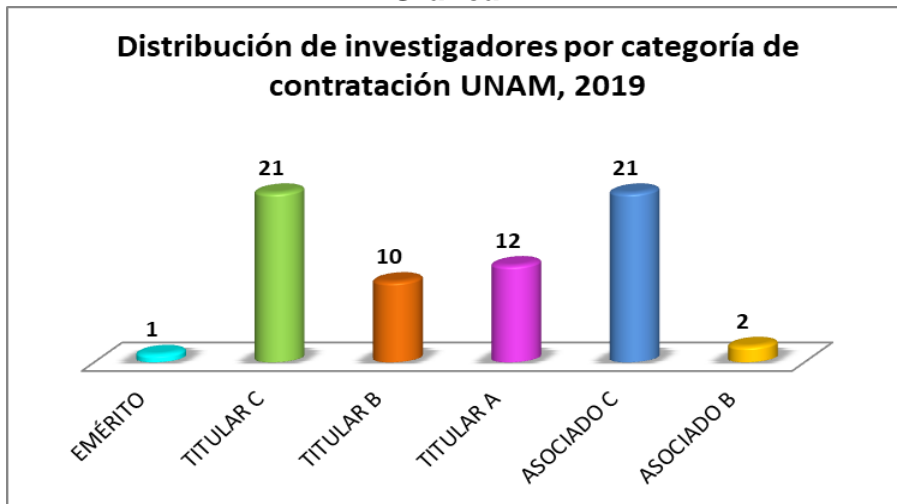
estructuran diferentes clasificaciones y trayectorias académicas de los investigadores.

La legislación universitaria establece los requisitos para acceder, permanecer y promoverse dentro de la institución, respondiendo a una escala de posiciones, de acuerdo a la escolaridad, experiencia profesional, obra, reconocimientos y antigüedad; define derechos y obligaciones de sus investigadores, distinguiéndolos por tipos de nombramientos laborales con sus respectivas categorías y niveles y otorga una condición laboral de interino o definitivo, que determina la estabilidad en el empleo o la precariedad del mismo; mientras que otros principios de diferenciación están determinados por las tradiciones en la investigación educativa, estableciendo el tipo de relaciones sociales dentro del IISUE, de acuerdo a las condiciones y posiciones sociales de los investigadores.

De esta manera, la legislación universitaria organiza las relaciones entre los académicos y conforma el sistema clasificatorio que tiene efectos diferenciados y diferenciadores entre sus integrantes, la normatividad universitaria establece las condiciones objetivas —posesión de recursos materiales y simbólicos que posicionan a los investigadores en un lugar determinado del espacio social y estructuran el campo— donde se disputa la pertenencia y permanencia en el campo.

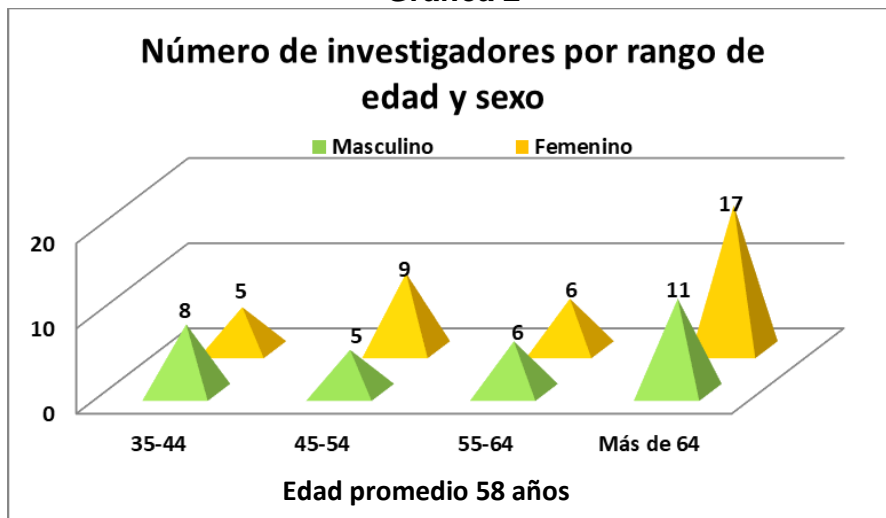
El primer ejercicio de análisis estadístico, el cruce de variables permitió determinar las siguientes características de las investigadoras e investigadores del IISUE: su planta académica está integrada por 67 investigadores, 44 titulares y 23 asociados (Gráfica 1), y su edad promedio es de 58 años (Gráfica 2).

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia con datos de UNAM/IISUE, 2019b.

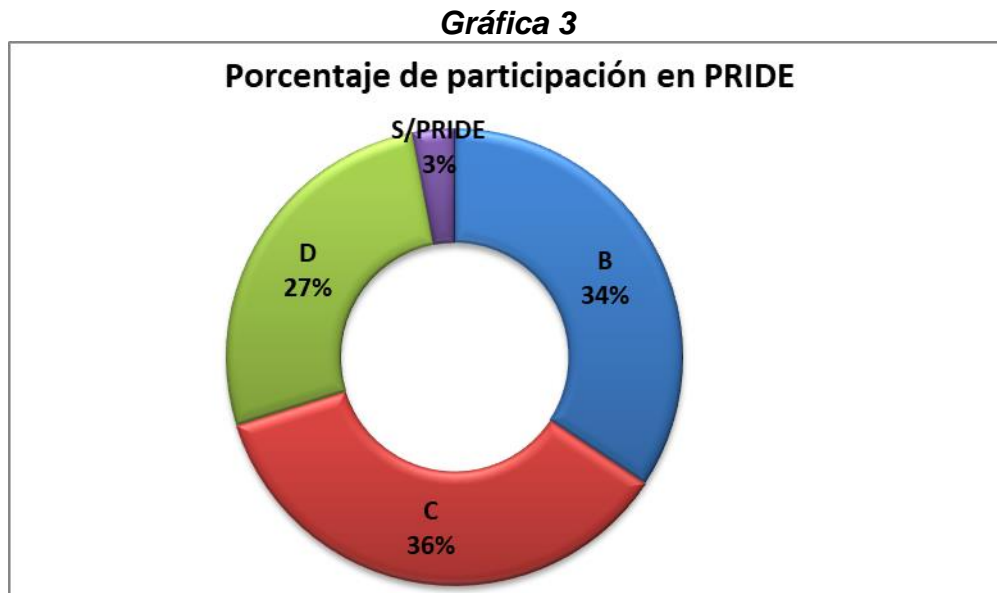
Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia con datos de UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

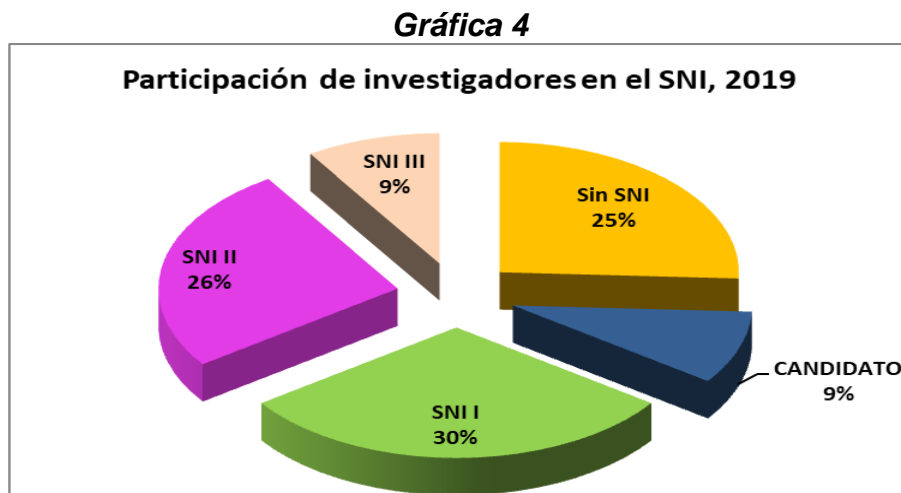
La identificación de los principios de clasificación de las normas de la investigación científica de los programas de evaluación académica, SNI y PRIDE, son los criterios que ubican a los investigadores en una posición determinada en el campo de la investigación científica, de acuerdo con el nivel alcanzado en cada uno de los programas de estímulos. Al revisar el nivel alcanzado en los programas de estímulos al desempeño, de las investigadoras e investigadores del Instituto se determinó que durante el 2019 el 97% de sus investigadores están incluidos en el

Programa de Primas para el Desempeño Académico (PRIDE): 34% se ubican en el nivel B, 36% en el C, y 27% en el nivel D (Gráfica 3).



Fuente: Elaboración propia con datos de UNAM/DGAPA, 2019 y UNAM/IISUE, 2019b.

Mientras que el 75 % son parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), 9% se ubica en el nivel III, 26% nivel II, 30% nivel I y 9% son candidatos, una cuarta parte de los investigadores no participan en el SNI (Gráfica 4).



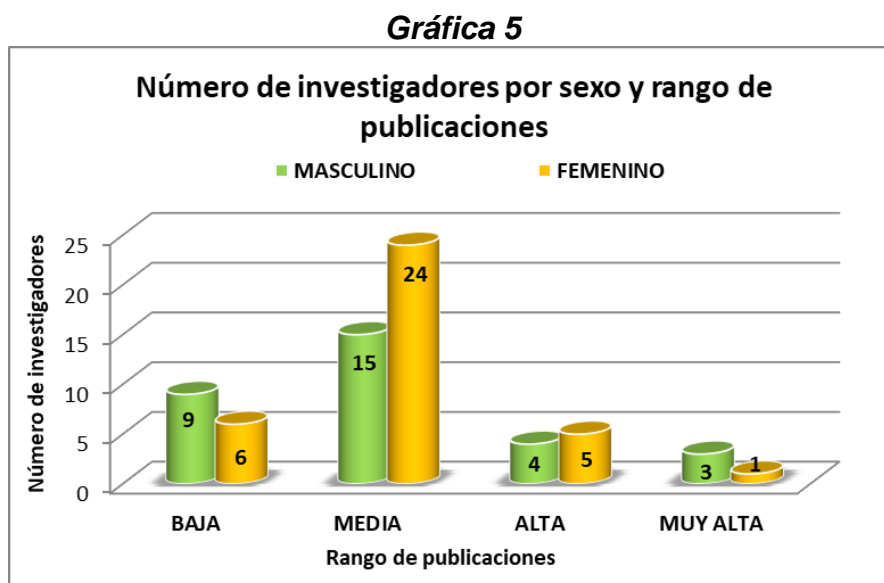
Fuente: Elaboración propia con datos de CONACyT, 2019 y UNAM/IISUE, 2019b.

Las gráficas 3 y 4 dan cuenta del esfuerzo que realizan las investigadoras e investigadores por cumplir con los criterios a partir de los cuales se evalúa su trabajo

donde, además, podemos observar que la mayoría participa por lo menos en algún programa de evaluación del desempeño académico.

Para el análisis de la productividad académica se construyeron rangos que representaran niveles de productividad: el primer rango representa la cantidad mínima de publicaciones que va de 0 a 10 y se le asignó la categoría de nivel de productividad *BAJA*, de 11 a 80 publicaciones nivel *MEDIA*, de 81 a 150 nivel *ALTA* y más de 150 *MUY ALTA*.

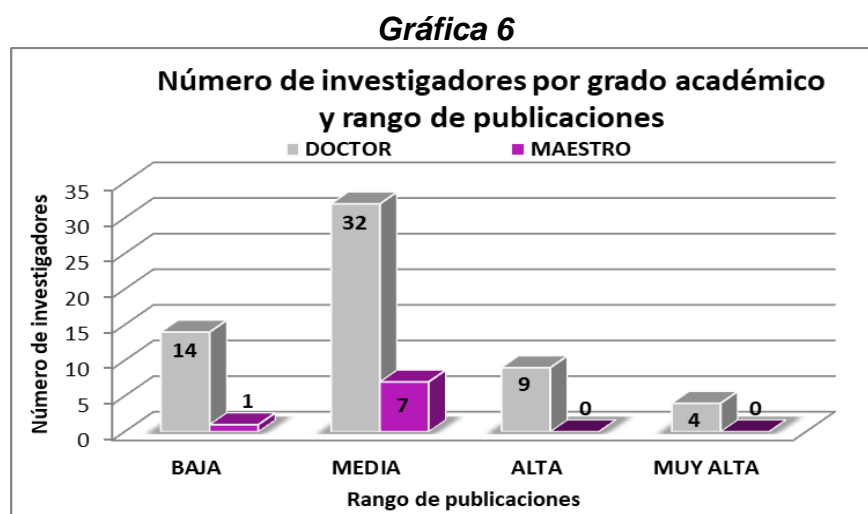
Al cruzar las variables de rango de publicaciones con género se puede observar que prevalece, tanto en hombres como en mujeres, una productividad *MEDIA*, que solamente 4 investigadores tienen un nivel de producción *MUY ALTA*, 9 investigadores (4 hombres y 5 mujeres) productividad *ALTA* y 15 investigadores tienen menos de 10 publicaciones ubicándose en el nivel *BAJA* (Gráfica 5).



Fuente: Elaboración propia con datos de UNAM/HUMANINDEX, 2019 y UNAM/IISUE, 2019b.

Cuando se compara el nivel de productividad con el grado académico se puede apreciar la presencia de un pequeño grupo (8 investigadores con grado de maestría) y con niveles de productividad *BAJA* y *MEDIA*, mientras que un amplio grupo (32 investigadores) con grado de doctorado se ubican en un nivel de

productividad *MEDIA* y los investigadores con productividad *ALTA* y *MUY ALTA* tienen grado de doctores (Gráfica 6).



Fuente: Elaboración propia con datos de UNAM/HUMANINDEX, 2019 y UNAM/IISUE, 2019b.

El grado académico es el reconocimiento institucional de la posesión del conocimiento y en la gráfica anterior es evidente que la mayoría de las investigadoras e investigadores del Instituto poseen el grado máximo de estudios; para 1994 la planta académica del IISUE estaba conformada por 8 investigadores con doctorado, en el año 2004 ascendió a 32 (UNAM, 2004) y en 2019 se incrementó a 55, lo que evidencia una preocupación institucional porque la mayoría de sus investigadores sean doctores.

3.2 ESTRUCTURA DEL CAMPO DE LOS INVESTIGADORES DEL IISUE

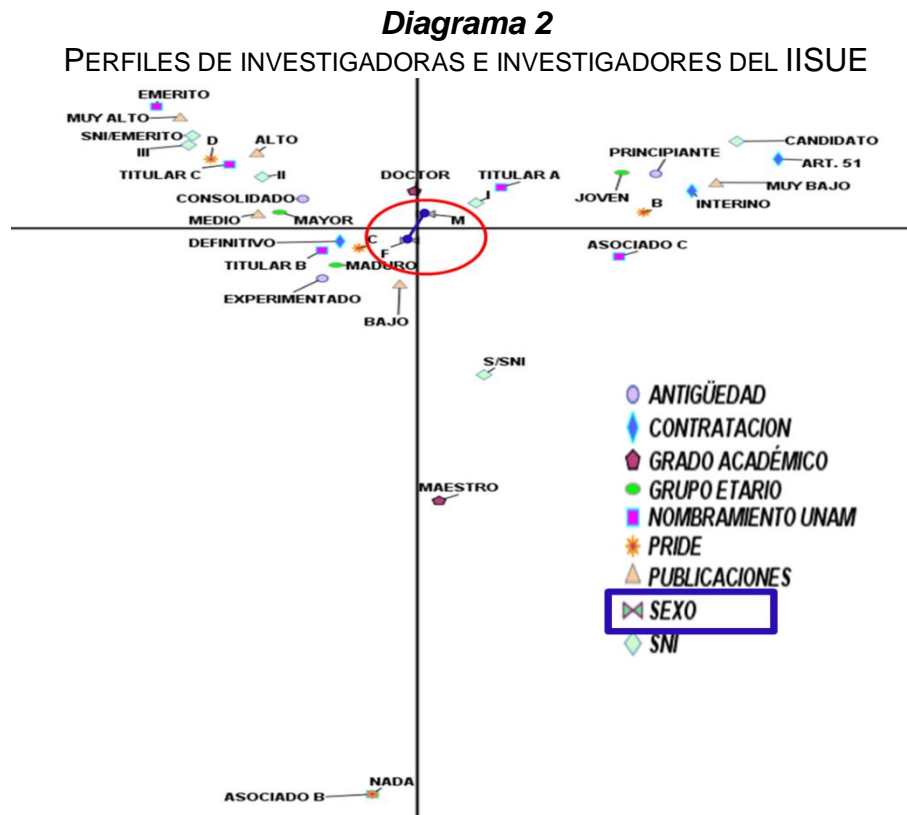
El segundo análisis estadístico fue realizado mediante el análisis de correspondencias múltiples. El ACM “es una técnica relacional de análisis de datos cuya filosofía se corresponde exactamente, a mi modo de ver, con aquello que es la realidad del mundo social. Se trata de una técnica que ‘piensa’ en términos de relación” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 149). El ACM permite la representación gráfica de la estructura que emerge de la interrelación de las características que portan los sujetos, constituidos como unidades de análisis, posibilitando la visualización de sus similitudes y diferencias (Baranger, 2009).

A través del ACM se puede identificar las relaciones sociales que se dan dentro de un campo, ubican a los sujetos en un lugar del espacio social, los clasifica ocupando una posición, el conjunto de posiciones y las relaciones entre posiciones nos da la estructura social objetiva, la estructura del campo. Analizar esas estructuras sociales es develar lo que está oculto en las relaciones sociales, es buscar el vínculo que se establece entre los sujetos sociales y el espacio físico, es articular los elementos que operan de manera invisible, buscando las evidencias empíricas de los recursos que poseen y hacen la diferencia, clasificación, vinculación y articulación entre ellos, relaciones que están construidas bajo principios de diferenciación que se constituyen en propiedades actuantes, que otorgan fuerza y poder a quienes las poseen; relaciones sociales que no se ven pero que la investigación social nos permite construir (Bourdieu, 1990 y 2001a).

La distribución de propiedades comunes al grupo son la base de las divisiones que los clasifican y crean relaciones a partir de sus diferencias conformando "...una estructura de diferencias objetivas, producto y objeto de luchas alrededor de unos principios de diferenciación de posiciones y de distribución de recursos sociales y simbólicos" (García, 2012a: 324); de tal forma que, revisar cuales son los principios de diferenciación y clasificación en el IISUE me permitió el conocimiento de las estructuras objetivas que han condicionado la conformación de las estructuras mentales y propiciado la formación de un sentido práctico de lo que hay que hacer en un momento determinado (habitus).

Con el ACM obtenemos una fotografía del espacio social tomada en un momento determinado del tiempo; la interpretación de los diagramas obtenidos podemos hacerla primero de manera parcial, es decir, analizando el comportamiento de una variable revisando y analizando la cercanía o lejanía entre sus categorías, por ejemplo: Observar la *proximidad* entre dos puntos de dos categorías de una misma variable, nos indica similitud entre sus perfiles. En el *Diagrama 2* está resaltada la variable de Sexo y podemos observar la cercanía que hay entre sus dos categorías, femenino y masculino, lo que nos indica que no existen diferencias significativas determinadas por el sexo del investigador, lo que

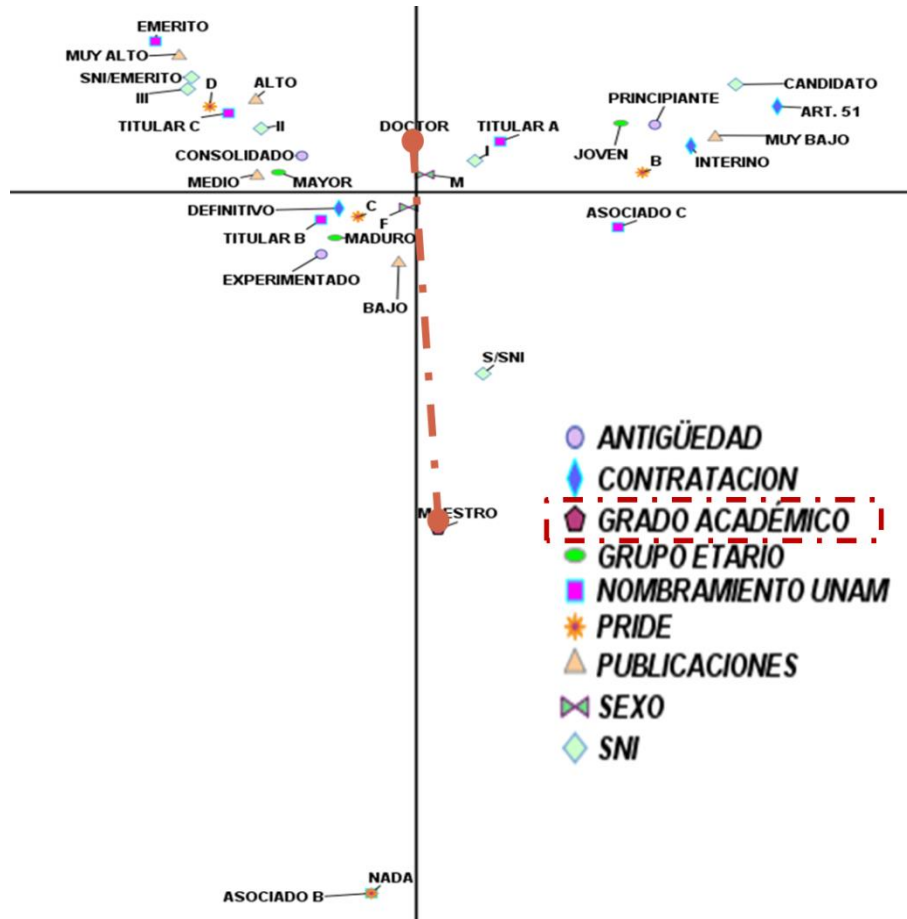
evidencia que son muy similares los perfiles entre las investigadoras e investigadores del IISUE.



La *lejanía* entre dos puntos de dos categorías de una misma variable indica diferencias entre sus perfiles. En el *Diagrama 3* está resaltada la variable *Grado académico* y la distancia que hay entre ambas categorías da cuenta de diferencias significativas entre las características que las acompañan, en este ejemplo la distancia entre las categorías significa que las características que acompañan a una investigadora e investigador con grado de maestría son muy diferentes a las de quienes poseen doctorado.

Diagrama 3

PERFIL DEL GRADO ACADÉMICO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE

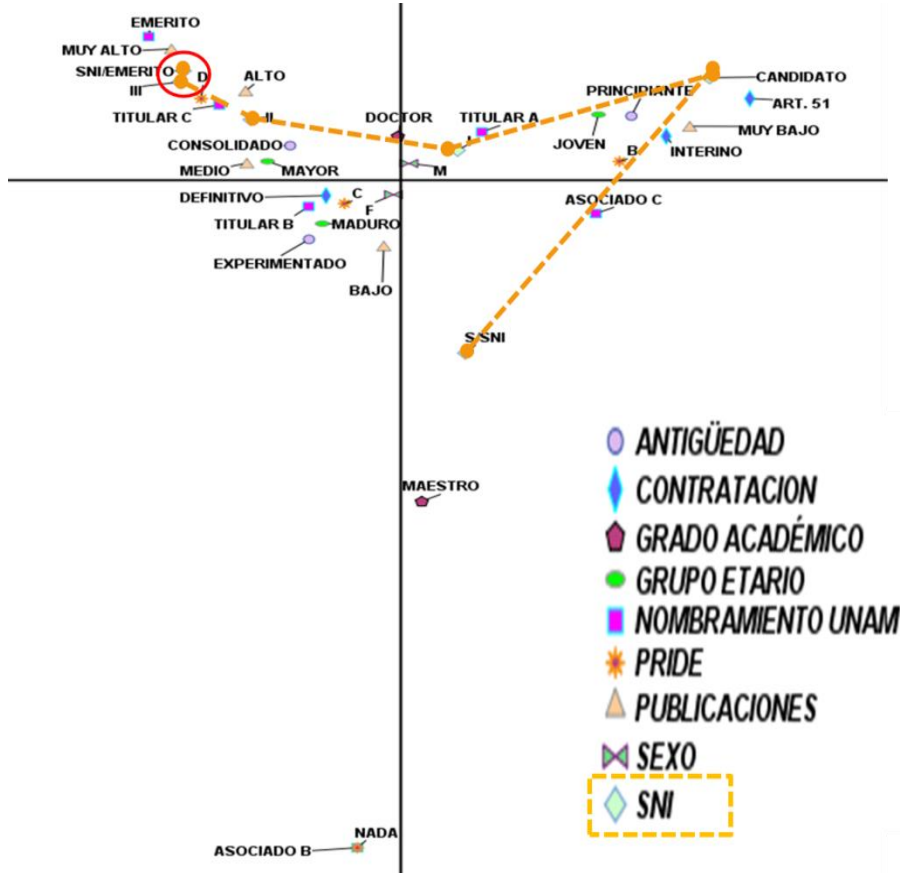


Fuente: Elaboración propia con datos de CONACyT, 2019; UNAM/DGAPA, 2019; UNAM/HUMANINDEX, 2019; UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

También se puede observar en un diagrama un comportamiento variable entre las categorías, en el ejemplo del *Diagrama 4*, se observa que para la variable del SNI, las categorías SNI Emérito y III prácticamente están juntas y el nivel II muy cercano a los anteriores, lo cual indica que las investigadoras e investigadores ubicados en estos niveles del SNI conjugan características muy similares entre ellos, mientras que las categorías que corresponden a los niveles I, candidato e investigadores sin SNI presentan un distanciamiento considerable, en consecuencia hay grandes diferencias entre los perfiles de las y los investigadores de estos niveles.

Diagrama 4

PERFIL DEL NIVEL SNI DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACyT, 2019; UNAM/DGAPA, 2019; UNAM/HUMANINDEX, 2019; UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

Una forma de categorizar las desigualdades sociales más significativas que empíricamente se presentan entre los agentes es diferenciarlos por clases sociales y las relaciones que se establecen entre las clases sociales son relaciones de dominación que estructuran el campo.

Las clases sociales desde la perspectiva bourdieuana son construcciones propias del investigador, es la construcción de grupos, clasificados por sus propiedades y prácticas que los reúnen, los agrupan. Diferenciando, además, que la condición de clase hace alusión a las condiciones materiales de existencia, a la posesión y manejo de ciertos bienes (capitales); mientras que la posición de clase

hace referencia al lugar ocupado en la estructura de las clases. La condición y la posición de clases, a su vez, expresan relaciones simbólicas de distinción. Las relaciones simbólicas son las formas de usar y consumir los bienes, conformando un estilo de vida que fortalece y reproduce la posición de clase (Gutiérrez, 2011).

Una clase se define por “la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (Bourdieu, 1998a: 104). En consecuencia, la construcción del espacio social muestra acercamientos y distancias sociales, es decir, construir el espacio social, empíricamente observado, es descubrir los principios de diferenciación que posibilitan su estructuración y funcionamiento, estableciendo un orden social específico.

Del análisis de correspondencias múltiples se obtiene el estado de las relaciones de clase, estructurada a partir de la distribución diferenciada de los distintos tipos de capital en un momento determinado, es la fotografía del espacio social, la caracterización de los sujetos, agrupados por sus similitudes y diferencias. Los diagramas generados por el ACM muestran la estructura de las relaciones objetivas que se establecen en un campo, de acuerdo con el volumen y estructura de capitales que poseen los integrantes de este y los agrupamos para formar las clases sociales acordes a la coincidencia, a la cercanía que existe entre ellos y que permite identificarlos como un conjunto que caracteriza a esa clase en particular.

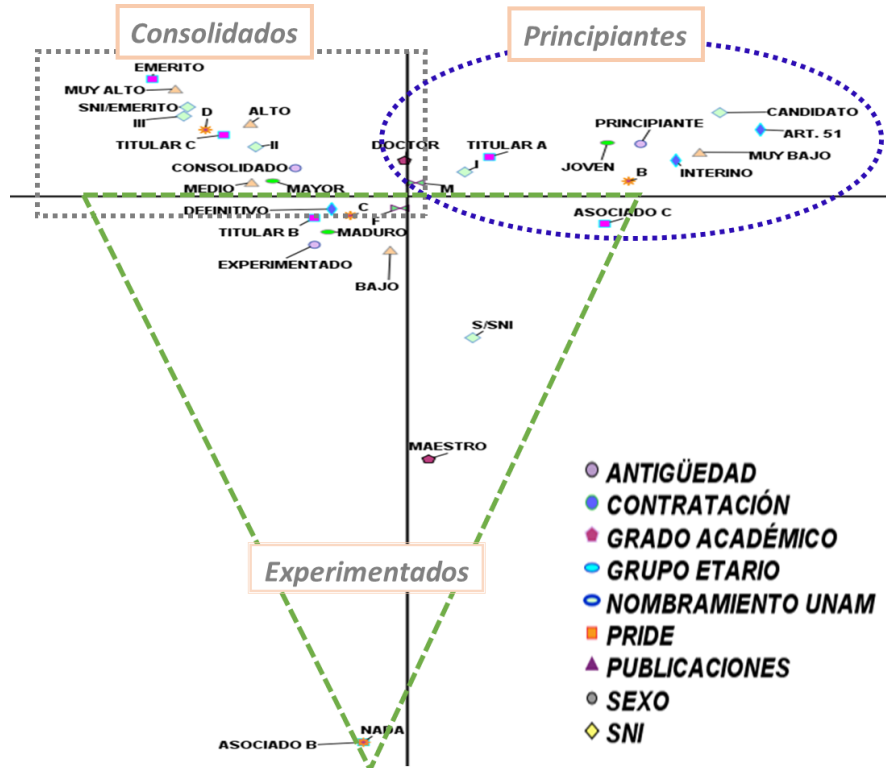
Las relaciones sociales se configuran de manera desigual en virtud del conjunto de bienes adquiridos por los sujetos que conforman el campo y esos bienes materiales y simbólicos (capitales) intervienen como recursos para poder producir y reproducir la existencia y van creando clases sociales posicionadas en el espacio social, por su posición y relaciones entre las posiciones. En este sentido, Bourdieu y Wacquant (2005: 175) consideran que:

Cada campo convoca y da vida a una forma específica de interés, una *illusio* específica, bajo la forma de un reconocimiento tácito del valor de los asuntos en juego y el dominio práctico de sus reglas. Además, este interés específico

implícito por la participación en el juego difiere según la posición que se ocupe en él (dominante versus dominado u ortodoxo versus herético) y la trayectoria que condujo a cada participante a su posición.

Para el caso específico de esta investigación este acercamiento a la construcción de clases sociales permitió identificar (*Diagrama 5*) tres clases sociales: *Consolidados*, *Experimentados* y *Principiantes*.

Diagrama 5
ENCLASAMIENTO DE LAS INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES DEL IISUE



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACyT, 2019; UNAM/DGAPA, 2019; UNAM/HUMANINDEX, 2019; UNAM/IISUE, 2019b y UNAM/SAEP, 2019.

Los resultados obtenidos con el ACM permiten interpretar de la siguiente manera el Diagrama 5, ubicamos el en cuadrante superior izquierdo, a los investigadores, mujeres y hombres, que poseen los recursos que caracterizan a los investigadores *Consolidados*, destacados por el reconocimiento obtenido por el gremio académico, de mayor prestigio y gran conocimiento del oficio, aquí se ubican los mejor provistos de los recursos que exige el campo científico, cuentan con plaza definitiva, con nombramiento de Investigador Emérito y Titular C, nivel SNI Emérito,

SNI III y II, participan en el programa de estímulos de la UNAM en la categoría de PRIDE D, tienen grado académico de doctor, respecto a la productividad académica se encuentran en los niveles Muy alto, Alto y Medio, pertenecen al grupo con mayor antigüedad en la práctica de la investigación y también forman parte del grupo etario de mayor edad.

Las investigadoras e investigadores consolidados ocupan la posición dominante, son los investigadores que mejor se han apropiado de los recursos disponibles para destacar en el campo, son los que han incorporado a sus prácticas todas las exigencias de “lo que debe ser un investigador”, son quienes durante su trayectoria académica han implementado estrategias específicas para la reconversión de capitales de acuerdo a los momentos históricos que les ha tocado vivir, recordemos que ellos conforman el grupo etario de mayor edad y con más experiencia en la práctica de la investigación, además, por su posición dominante han participado en las luchas por la prescripción del campo de la investigación educativa, les ha tocado definir líneas de investigación, qué temas abordar, crear foros de difusión y debate de las ideas, determinar con quiénes dialogar, precisar dónde publicar, en síntesis crear el ambiente para la vida académica, ya que según Bourdieu “los dominantes son aquellos que llegan a imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer, lo que ellos tienen, son o hacen” (Bourdieu, 1999b: 82).

Por otro lado, en los dos cuadrantes inferiores se encuentran las investigadoras e investigadores *Experimentados*, (Diagrama 5), quienes muestran una considerable inconsistencia en su comportamiento respecto al “tipo ideal” (Weber, 1994) de investigador universitario, presentan un comportamiento herético, resistencia a las reglas del campo, sus prácticas transgreden el orden social, ya que, por un lado reúnen atributos de conocimiento de la práctica del oficio de la investigación, tienen una amplia trayectoria, conforman el grupo etario de los Adultos con una edad mayor a los 51 años; y sin embargo, vistos desde la lógica hegemónica, dominante, de los investigadores destacados, se observa cierto rezago con respecto a la carrera académica, debido a que aun cuando ocupan

plazas definitivas, sus nombramientos son los de menor jerarquía: Titular B, Asociado C o Asociado B; tienen grado académico de maestría, su nivel de productividad académica es Baja, en consecuencia no son parte del SNI y solamente algunos participan en el programa de estímulos de la UNAM, PRIDE, en el nivel C. Bourdieu (2008) considera que quienes se ubican en las posiciones marginales tienden a excluir ciertos mecanismos de reproducción, sin romper totalmente con el orden, de ahí que, podemos considerar que esta clase en particular tiende a desviar su trayectoria de una carrera universitaria 'normal' sin romper totalmente con las reglas del juego puesto que están interesados en seguir formando parte del campo y por ello movilizan los recursos que poseen de manera distinta al modelo hegemónico, garantizando su pertenencia y permanencia en el espacio social.

Finalmente, en el cuadrante superior derecho, *Diagrama 5*, se ubican las investigadoras e investigadores más jóvenes con una edad que oscila entre los 35 y los 50 años, tienen menos de ocho años dentro del Instituto, son *Principiantes* cuentan con una trayectoria académica corta; sin embargo, es importante destacar que a pesar de su corta incorporación al Instituto traen un currículum robusto, son doctores y tienen las suficientes credenciales como para participar en el programa de estímulos de la UNAM, son PRIDE B y también se han postulado al SNI, lo cual indica un nivel de productividad suficiente para cumplir con los requisitos del número de publicaciones que exige este programa, y por lo tanto, ya son candidatos e incluso ya han logrado obtener el nivel I, independientemente de que su contratación aún sea de interino o haya sido por artículo 51, es decir, temporal y por obra determinada, y en consecuencia carezcan de estabilidad laboral, así los Principiantes muestran alta competitividad como investigadores.

Cabe señalar que la variable de publicaciones se refiere a la producción realizada durante toda la carrera académica, con la desventaja de provocar un sesgo que se identificó hasta después de haber realizado el procesamiento de los datos, a través del ACM, es decir, se compara el total de publicaciones de investigadores con una larga trayectoria con aquellos que son de reciente ingreso

en la carrera académica, lo cual no es equiparable. Sin embargo, la integración de jóvenes en épocas donde la investigación científica les brinda reglas claras de la profesión ha tenido como consecuencia que ellos sigan las normas que rigen el campo, en el cual la producción de artículos, capítulos de libros y libros de autor tienen un papel fundamental en la carrera académica y lo han incorporado de manera destacada, como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 13
Comparativo de publicaciones registradas en Google Académico y Humanindex

Investigador Principiante	Antigüedad UNAM	Publicaciones Google Académico	Publicaciones Humanindex	Nivel SNI
1	2013	36	16	I
2	2013	0	26	II
3	2013	0	23	II
4	2014	30	1	I
5	2014	76	18	I
6	2014	0	7	I
7	2014	0	18	I
8	2014	0	7	I
9	2014	0	25	II
10	2015	0	1	S/SNI
11	2017	0	4	S/SNI
12	2017	24	3	CANDIDATO
13	2017	21	0	CANDIDATO
14	2017	14	2	S/SNI
15	2017	8	1	CANDIDATO
16	2017	0	2	I
17	2017	17	3	CANDIDATO
18	2017	58	5	I
19	2018	0	14	I
20	2019	0	0	CANDIDATO

Fuente: Elaboración propia con datos de Google Académico 2023 y UNAM/HUMANINDEX, 2019.

Construir la variable de Publicaciones tuvo su complejidad, en el portal del IISUE no se tiene información completa de la producción académica que tiene cada una de las investigadoras e investigadores del Instituto; y recurrir a bases de datos tampoco resultó ser una opción viable, ya Brunner y Salazar (2012) habían realizado un estudio bibliométrico, basado en la revisión de bases de datos como ISI-Thomson en la Web of Science (WoS) y en Scopus, en un periodo que va de 1990 a 2005, en el cual señalaron que la medición de la producción y del impacto, con los

mismos métodos que se usan para las ciencias experimentales es inadecuado para la evaluación y monitoreo la investigación educativa, ya que para estas bases de datos es inexistente, debido a que la cobertura que hacen de las revistas académicas de la región Iberoamericana es muy limitada, además, plantean que el problema se agrava al considerar la invisibilidad que tiene la producción académica de libros o capítulos de libros dedicados a los asuntos educativos.

La opción para la construcción de esta variable fue recuperar los datos reportados en el portal de HUMANINDEX, que es la base de datos bibliográfica de humanidades y ciencias sociales, de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, más completa que encontré, allí se registra la información correspondiente a la producción académica generada por los investigadores universitarios y en virtud de que en Google Académico había más investigadores que aparecían sin registro de publicaciones, situación incoherente, ya que como podemos observar en la tabla 12 algunos de ellos ya están, incluso, posicionados en el nivel I del SNI.

Para los *Principiantes* la ventaja social de haberse constituido en investigadores en la época actual, consiste en que hay normas precisas para la investigación científica de su campo, hay tendencias, hay regularidades, hay tradiciones claras (Díaz-Barriga, 2014), y estos las han incorporado tan bien que se presentan a la competencia por las plazas cumpliendo sobremanera los requisitos, dado que cada vez se presentan al proceso de selección con las mejores credenciales posibles y ello les ha permitido postularse casi inmediatamente al SNI. Asimismo, el SNI al normar las prácticas científicas y otorgar reconocimiento a las mismas está estructurando el campo, definiendo los tipos de capitales que se ponen en juego para pertenecer al mismo, el SNI se constituye, de este modo, en el principal elemento de diferenciación y clasificación de los científicos.

La contratación de jóvenes investigadores con un currículum destacado es producto de la institucionalización y profesionalización de la investigación científica en el país. En la UNAM, con el propósito de realizar una selección académica más rigurosa del personal de nuevo ingreso, por la vía de los hechos, es decir, sin

necesidad de modificar la norma, se ha establecido como nivel inicial de la carrera de investigador la contratación de personal con plazas de asociado C (Soberón, 1995); aunque, el EPA considera como requisitos para esta categoría: tener grado de maestría, haber trabajado cuando menos tres años en labores de docencia e investigación y publicar trabajos que acrediten su competencia; al adicionarle opciones a este último requisito como o ser doctor, o dirigir seminarios y tesis o impartir cursos de manera sobresaliente, se elevan los perfiles de ingreso y en consecuencia se contrata a aquellos aspirantes con un currículum destacado.

Es importante enfatizar, como se señaló en el Capítulo 1, que la distancia entre los miembros de las distintas clases que estructuran el espacio social está dada sólo en el papel, es parte de la construcción del investigador, las relaciones en el espacio físico no suceden así, ahí las personas están próximas, ellos interactúan cotidianamente, sin visualizar de manera consciente las diferencias sociales que existen dentro del espacio social. En este sentido, las investigadoras e investigadores del IISUE “en términos de nuestro método, son meramente actores de una trama que los trasciende” (Baz, 1994: 119).

Con el ACM se recuperó un posicionamiento teórico-metodológico de corte relacional, no solamente para conocer las prácticas de los investigadores del IISUE, con base en su posición dentro del espacio social, sino también, para la construcción de clases sociales de acuerdo con el volumen y estructura del capital que poseen los agentes del campo, a partir del entrecruzamiento de las normas institucionales y las disposiciones (*habitus*) de los agentes porque los configura, marcando pautas que se constituyen en un conjunto de acciones (estrategias), llevadas a cabo por los sujetos que construyen y reconstruyen sus prácticas por la incorporación del orden social que rige el campo al que pertenecen.

Los recursos que poseen las y los investigadores son, en parte, exigencias sociales del “deber ser” que, sumados a las estructuras institucionales, van proveyendo de condiciones de posibilidad para llegar a ser y estar en un lugar determinado del espacio social, conforman los mecanismos de producción de las

clases sociales y reproducen las estrategias de poder, dominación y desigualdad que sustentan la estructura del campo científico (Bourdieu, 2011); en este sentido, cabe señalar que “Reproducción, no implica de ninguna manera ausencia de resistencia, de cambio, de distorsión, sino permanencia de una estructura de diferencia y de distancias” (Bourdieu, 1999c: 5).

La importancia de considerar las estructuras objetivas, las condiciones sociales, —lo social hecho cosa— radica en que son el fundamento de las experiencias y organizan el espacio social, Bourdieu hace énfasis en la necesidad de articularlas con las percepciones, representaciones, puntos de vista y prácticas de los sujetos que luchan en ese mundo, ya que considera que el lugar por excelencia de las luchas simbólicas es la clase dominante. Se trata de una lucha "para lograr la definición del principio de dominación legítimo, capital económico, capital escolar o capital social, poderes sociales cuya eficacia específica puede ser redoblada con la eficacia propiamente simbólica, esto es, con la autoridad que da el hecho de ser reconocido, elegido por la creencia colectiva" (Bourdieu, 1998: 251). Por lo cual, recuperar el sentido vivido de las prácticas sociales es el objetivo del siguiente capítulo.

“... la historia de toda una sociedad está presente en la historia de cada una de sus ‘partes’ (...) y en cada una de ellas también están presentes las reglas básicas del juego de esa sociedad”.

(Bertaux, 1996: 28)

CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE DEL OFICIO: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN PARA LLEGAR A SER INVESTIGADOR SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LO EDUCATIVO EN LA UNAM

La disposición mental que conduce a los sujetos a percibir y actuar de manera anticipada y prereflexiva es producto de una habituación que se forma poco a poco, por la interiorización de experiencias pasadas. Y es prereflexiva porque ante la exposición a situaciones relativamente análogas la mente supone que el futuro será acorde al pasado, reaccionamos a la situación sin ser filtrado por la razón, sólo supuesto por la experiencia. A esta construcción de disposiciones, la denominamos proceso de socialización y es consecuencia de la frecuentación de contextos: familiares, religiosos, escolares, culturales, políticos, profesionales, etc., que actúan como mecanismos de sujeción de los individuos, brindando a los sujetos la experiencia y la adquisición de conocimiento de algo por haberlo realizado, vivido o sentido muchas veces (Lahire, 2017).

Las experiencias sociales que se repiten suelen cristalizarse bajo la forma de capacidades, competencias, habilidades o disposiciones (acciones mentales y corporales) para realizar ciertas cosas, sentir, creer y pensar cuando la situación lo requiere; así, el saber y el saber-hacer son recursos disponibles que esperan la situación propicia para hacerse presentes (Lahire, 2017), de modo que los procesos de socialización son marcos de formación de competencias, habilidades, comportamientos y pensamientos.

Bourdieu coincide en considerar a estas competencias, habilidades o disposiciones como un sistema generador de prácticas que le antecede un proceso de inculcación, de experiencias vividas que imprimen procesos de socialización, lo considera la incorporación del orden social, disposiciones hechas cuerpo por efecto

de frecuentación de lugar de manera sistemática y duradera (Bourdieu, 1999a); y a su vez es un sistema de percepción y apreciación de las prácticas.

Berger y Luckmann (2008) precisan que las personas pasamos por dos procesos de socialización: uno primario llevado a cabo durante la infancia, fundamentalmente, por la familia para la asimilación de la cultura a la que pertenecemos; y otro secundario, que se refiere a los procesos posteriores que tienen la finalidad de formar para la integración a un subgrupo especializado, como es el caso del aprendizaje de un oficio.

No obstante, los procesos de socialización no son generalizables ni universales, cada sujeto está ubicado en un contexto particular y sometido a experiencias personales específicas, los sujetos somos portadores de papeles que desarrollamos en distintos espacios, los papeles o roles son sociales, pero se expresan individualmente, desplegamos tanto papeles sociales, como papeles individuales dentro del escenario social. Los sujetos expresan en sus palabras, gestos y acciones lo que han asimilado a lo largo de su historia, sus experiencias personales y sociales, lo que para ellos tiene significado (Goffman, 1981); en este sentido Lahire (2017: 8-9) señala que:

Todas las disposiciones para creer, para actuar, para sentir, para pensar de una cierta manera no gozaron de las mismas condiciones de socialización y no pueden tener, por ende, la misma fuerza, el mismo grado de permanencia y la misma capacidad para transferirse de un contexto a otro. Son desigualmente fuertes y hasta pueden, si no encuentran las condiciones para su actualización, debilitarse.

Fortes y Lomnitz (1991) —quienes realizaron un amplio trabajo de campo para conocer cómo se da la formación de los científicos en México— consideran que hay dos elementos fundamentales que están presentes y caracterizan a los científicos, estos son: la disciplina y la creatividad; la disciplina es prerrequisito para que pueda darse la creatividad, y esta última es el mecanismo por el cual se

producen nuevas ideas y su objetivación, mediante la comunicación oral y escrita para compartirlas y someterlas a debate entre sus pares.

La internalización del papel social de un científico implicaría primero un proceso lento de adquisición de hábitos de trabajo, disciplina, formas de pensamiento y controles emocionales. Sin embargo, estas tendencias controladoras no serían suficientes para formar un científico, ya que necesita además producir un trabajo original con sus propias ideas y estilo personal, lo que permite a la ciencia progresar, introducir los cambios y la evolución en el pensamiento científico (Fortes y Lomnitz, 1991: 76).

El investigador aprende a pensar e incorporar un lenguaje particular, propio de su disciplina y de los paradigmas predominantes, así construye el conocimiento sobre la realidad (Berger y Luckmann, 2008). Además, un investigador busca estudiar algo que es “percibido como importante e interesante, es lo que tiene posibilidades de ser reconocido como importante e interesante para los otros, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros” (Bourdieu, 1999b: 79).

De esta manera, obtendrá la confianza y seguridad en sí mismo para presentar sus resultados de investigación a través de publicaciones (capital cultural objetivado) y presentarlos en foros académicos porque está dispuesto a someterlos a juicio con sus pares, defenderlos, confrontarlos y perseverar ante cualquier adversidad (estar dispuesto a estar dentro del juego del campo); esperando ante todo obtener la posibilidad del reconocimiento de su gremio e insertándose en el espacio de disputa por el prestigio (capital simbólico); sin que esta pretensión sea necesariamente una búsqueda racional de distinción (Bourdieu, 1999a). Bourdieu (1999b: 80) plantea que:

No hay ‘elección’ científica —elección del dominio de investigación, elección de los métodos empleados, elección del lugar de publicación, (...)—, que no sea, en alguno de sus aspectos, el menos confesado y el menos confesable evidentemente, una estrategia política de ubicación al

menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico, es decir del reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-concurrentes.

Martínez, F. (2019), coincidiendo con los autores anteriormente citados sobre los procesos de socialización para el aprendizaje de un oficio, analiza las características que debiera tener quien quiera dedicarse a investigación educativa y señala que debe poseer ciertas competencias para integrar conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, debe contar con un componente cognitivo, uno actitudinal y uno afectivo. Los componentes actitudinal y afectivo se desarrollan ante todo por la vivencia de valores, éxitos y fracasos compartidos, sin necesidad de pasar por materias o cursos especiales. Mientras que el componente cognitivo sí debe someterse a una formación teórica y metodológica sistemática.

También Felipe Martínez (2019) considera que los elementos que deben conjuntarse para que se forme un buen investigador se pueden resumir en seis puntos:

- Capacidad intelectual.
- Capacidad de lectura y expresión oral y escrita.
- Buen conocimiento del campo disciplinar de que se trate.
- Dominio de técnicas de obtención y análisis de información.
- Actitudes y disposiciones adecuadas.
- Capacidad de conjuntar los ingredientes.

Sánchez Puentes (1987: 20) nos ayuda a definir el oficio como “aquella ocupación permanente de una persona especializada. Interesa destacar al referirse a un oficio su carácter práctico”. Además, considera que investigar y enseñar a investigar se asumen como quehaceres prácticos y enfatiza que “con ello se pone el énfasis en el saber hacer de ambos oficios, es decir, en el conjunto de habilidades, destrezas, ingenio, pericias, y todas ellas con maestría sin excluir los conocimientos y las experiencias acumuladas”.

En este sentido, la incorporación de los procesos de producción de conocimiento, necesarios para pertenecer y permanecer en el campo científico, se lleva a cabo a través del proceso de socialización, experiencias que favorecieron la interiorización de ciertas disposiciones (habitus) para poder jugar en el campo científico, por ello el interés de indagar sobre los procesos de formación para el aprendizaje del oficio de la investigación de las investigadoras e investigadores del IISUE, a fin de identificar las distintas estrategias institucionales que se han adoptado para aprender a investigar; considerando que “El habitus evoluciona a medida que ellos encuentran nuevos condicionantes externos y nuevas condiciones sociales de actualización” (Wacquant, 2014: 46); es decir, el perfil del investigador se va generando y renovando (produciendo y reproduciendo) en cada coyuntura institucional, abriendo una ruta distinta a la anterior, demandando nuevos requerimientos y reconocimientos, dado que el espacio social modifica su estructura y en consecuencia puede cambiar las prácticas (estrategias) de los sujetos que lo habitan al establecer un nuevo orden social.

“el orden de las cosas”, orden que objetivado en las estructuras e interiorizado en las personas, no es un orden natural, sino que es un orden construido socialmente en el devenir de las luchas en las que cada individuo y todo agregado social disputa su condición de existencia y su posibilidad de ser. En consecuencia, el orden remite al conjunto de tensiones —asimetrías, desajustes, desfases, paradojas, contradicciones— en las que se sostiene toda relación social (García, 2012b: 115-116).

Por lo anteriormente señalado, el objetivo particular de este capítulo está enfocado en conocer ¿cómo aprendieron el oficio de la investigación los académicos del IISUE?, junto a quiénes, en dónde, cuándo y cómo fueron incorporando ciertas prácticas (estrategias) que les han permitido formar parte del campo científico, irse posicionando en el espacio social de la investigación educativa, reflexionando, además, cómo se ha transformado en el curso del tiempo el quehacer de la investigación, qué elementos han dado pauta a dichos cambios;

entendiendo las partes, reconociendo sus particularidades para comprender mejor al conjunto; teniendo presente que la conformación del Instituto es producto de agrupaciones que emergieron en distintos procesos de transformación institucional, redefiniendo valores, tradiciones, intereses y hasta cierta identidad.

La apuesta principal es dar cuenta del cómo el capital específico que está en juego en el campo universitario, el capital cultural, va involucrando los otros capitales que ha incorporado el sujeto y que ha traducido en acciones cotidianas de su quehacer; todos los recursos que poseen los investigadores: títulos-grados universitarios, nombramientos institucionales (capital cultural institucionalizado); pertenencia a grupos, redes, seminarios, cátedras (capital social); participación en foros académicos, presencia, influencia, (capital político); docencia, publicaciones, ponencias, conferencias (capital cultural objetivado); distinciones académicas, SNI-PRIDE (capital simbólico); junto a los ingresos, becas, financiamientos de proyectos (capital económico) conforman una red de prácticas (estrategias) propias del oficio de la investigación que en consonancia con los requerimientos de cada coyuntura institucional van haciéndose presentes y tomando distintos grados de relevancia.

La posesión de bienes materiales y simbólicos (capitales) puesta en juego por los investigadores para posicionarse en el espacio social (campo) constituyen, a la vez, las estrategias de reproducción de su clase, reproduciendo los mecanismos de poder y desigualdad que sustentan la estructura, ya que de esta manera se perpetúa la sociedad en su conjunto. Recordando que *toda práctica es una estrategia*, producida por un sujeto que actúa independientemente de su conciencia y voluntad, pero que sus prácticas son resultado de la relación dialéctica entre las estructuras objetivas externas —lo social hecho cosa— y las estructuras objetivas internas —lo social hecho cuerpo— incorporando el orden social bajo la forma de disposiciones (habitus) (Gutiérrez, 2005).

Otro reto que este apartado enfrenta es proponerse articular-entretelar la reconstrucción de los contextos, la historia del lugar, captando los mecanismos de su funcionamiento en los relatos de vida de las investigadoras e investigadores del

IISUE entrevistados, que narran los procesos de socialización que vivieron, observando y analizando la manera en la que aprendieron formas de hacer y de ser para llegar a ser investigadores sobre la universidad y lo educativo. Lo que la institución y sus investigadores (el espacio social y sus agentes) son hoy, es resultado de lo que han venido siendo (Gutiérrez, 1999).

Cabe señalar que, se menciona a *la investigación sobre la universidad y la investigación de lo educativo* de manera diferenciada con la intención de hacer énfasis, reconocer y respetar los procesos históricos que han vivido dentro de la UNAM; la reconstrucción de la historia de los diferentes centros de investigación que antecedieron al IISUE dan cuenta de ello.

4.1 ABRIENDO BRECHA EN EL ESPACIO ACADÉMICO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LO EDUCATIVO: PROPICIANDO LA GENEALOGÍA DE ESTA NUEVA PROFESIÓN EN LA UNAM

La investigación en ciencias sociales y humanidades que se desarrolla en la UNAM está organizada en un subsistema: la Coordinación de Humanidades, integrada por los institutos, centros, programas universitarios y unidades académicas dedicadas a la investigación relativa a todos los campos de conocimiento del área y representada por diversas disciplinas y especialidades.

Los académicos universitarios se han visto envueltos en una compleja transformación de su quehacer (dar clases, tutorías, dirigir tesis, participar en la elaboración de programas y planes de estudio, formar grupos de trabajo, organizar seminarios, prepararse en el manejo de nuevas tecnologías, investigar, publicar, participar en foros académicos, conformar redes de pares, gestionar recursos financieros, entre otras muchas tareas académicas), producto de decisiones, normas, proyectos, cambios estructurales que la universidad ha ido definiendo a lo largo de su historia.

La normatividad de la investigación científica, que hoy organiza la trayectoria laboral de los académicos de tiempo completo, en la UNAM tiene sus antecedentes

inmediatos en el Reglamento de los Investigadores al Servicio de la UNAM (1962) y el Estatuto del Personal Docente al Servicio de la UNAM (1963) aprobados en el periodo del rector Ignacio Chávez (1961-1966) que tuvo la finalidad de diferenciar las funciones de investigación y docencia. Durante la gestión del rector González Casanova se aprobará el primer Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM (1970) derogando las normas que antes los separaban y otorgaban derechos y obligaciones diferidas entre docentes e investigadores, además su rectorado será el inicio de un fuerte movimiento sindical, que incluso convulsionarán a la universidad y provocarán la renuncia del rector. El rector Soberón reestructurará la Universidad a partir de subsistemas: investigación científica en institutos y centros de investigación; y docencia en escuelas y facultades; aprobará un nuevo EPA que conserva el enfoque de reglas comunes para ingreso y promoción de profesores e investigadores, pero precisa las tareas de las comisiones evaluadoras de los concursos de ingreso y promoción del personal académico (Ordorika *et al.*, 2019).

La Universidad vivirá un fuerte impulso de la investigación desde la década de los cincuenta y permitirá la institucionalización del quehacer científico en las décadas subsecuentes, se conformarán entidades académicas dedicadas específicamente a la investigación en humanidades y ciencias sociales; se abrirán plazas de tiempo completo en escuelas, facultades, centros e institutos; se crearán programas para la profesionalización de los académicos universitarios y se impulsarán programas de becas para estudios de posgrado en el país y en el extranjero.

Los estudios sobre la universidad fueron el comienzo de la práctica de la investigación de lo educativo y de su institucionalización en la UNAM. La creación de un espacio específico para la investigación sobre la universidad tiene su antecedente en dos exposiciones llevadas a cabo en la Biblioteca Central, la primera documental, denominada “La Universidad de Ayer y de Hoy”, (julio de 1962); en la segunda (enero de 1963) se expusieron documentos y diversos objetos universitarios como: fotografías, pinturas, tesis, togas, birretes, por mencionar solamente algunos materiales; gracias a la gran audiencia y al alto interés mostrado

por la comunidad universitaria por conocer el patrimonio histórico de la universidad, a través de estas dos exposiciones, las autoridades universitarias tomaron la decisión de establecer un lugar fijo a estos acervos (UNAM, 1979).

Por instrucciones del rector Ignacio Chávez (1964) se realizaron las gestiones necesarias para que en el octavo piso de la Biblioteca Central se instalara, conserve y organice el Archivo Histórico¹² de la UNAM, se establece con el propósito de salvaguardar el patrimonio histórico documental; en sus primeros años estuvo integrado por documentos de la universidad novohispana y documentos de las instituciones educativas incorporadas a la misma; documentos antiguos de los siglos del XVI al XIX; documentos contemporáneos sobre el desarrollo histórico de la vida universitaria y documentos históricos nacionales e internacionales propiedad de la universidad (UNAM, 1979). Este es un momento importante y será en décadas posteriores, que paulatinamente se ha ido reorganizando el Archivo para lograr resguardar, conservar, restaurar, clasificar y reproducir los materiales custodiados en sus acervos documentales y gráficos para el estudio de la universidad en la UNAM.

Asimismo, la vinculación académica —con otras dependencias de la misma UNAM, con las universidades públicas de los estados y con el sector público gubernamental— se tradujo en proyectos de cooperación para la investigación, la docencia y particularmente para el asesoramiento en archivística, conservación y restauración de documentos históricos; además del establecimiento de relaciones internacionales con universidades y centros de investigación de Latinoamérica, Norteamérica y Europa (UNAM/CESU, 2003).

El Archivo Histórico, además, hoy cuenta con diversos fondos relacionados con la vida nacional, por constituir una fuente de información de gran relevancia

12 Para este año, 1964, la mayoría de los fondos documentales que hoy constituyen la memoria histórica de la universidad se encontraban dispersos en diversas entidades académicas y la mayoría sin un cuidado y tratamiento especializado para su conservación y consulta, por ejemplo: había en la Facultad de Medicina, en el Instituto de Investigaciones Históricas, en el Instituto de Investigaciones Sociales, en la Facultad de Ingeniería (Palacio de Minería), en las oficinas de la Rectoría, en el Archivo General de la Universidad, entre muchos otros lugares, (UNAM, 1979).

para la investigación; ha incorporado el fondo sobre: el movimiento cristero; Zapata en la UNAM; Proceso judicial a Francisco I. Madero; México 1968; fondo de académicos/funcionarios que consta de archivos de profesores e investigadores que también tuvieron una trayectoria científica o política fuera de la universidad o de personajes que han hecho historia en el país como: Jaime Torres Bodet, Martín Luis Guzmán, Pablo Latapí (pionero de la investigación educativa); por mencionar sólo algunos de los interesantes fondos que resguarda el Archivo (UNAM/IISUE, 2022).

En 1976, y bajo el rectorado de Soberón, con el fin de fomentar la realización de investigaciones y su respectiva difusión, a través de publicaciones, acerca de la universidad desde múltiples enfoques disciplinarios, históricos, administrativos, académicos, legislativos, laborales, entre otros, para “el mejor conocimiento de la UNAM, de las universidades de México y de la problemática universitaria y su relación con la sociedad.” (UNAM, 1979: 131) se acordó la creación del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y que este dependiera de la Coordinación de Humanidades.

Además, con el fin de contar con la disponibilidad inmediata de documentos históricos que sustenten los estudios sobre la universidad, las autoridades universitarias decidieron incorporar el Archivo Histórico al nuevo CESU (UNAM, 1976). Asimismo, al final de la gestión del rector Soberón (1980) se estableció un mecanismo de entrega de un conjunto de materiales producidos por la administración central de la Universidad, del periodo 1973 a 1980, al CESU (publicaciones, material discográfico, fílmico, fotográfico, televisivo, documentos informativos, grabaciones) con el fin de conformar un acervo de la memoria universitaria que permita entender el por qué se tomaron ciertas decisiones o fundamentar algunas determinaciones (UNAM, 1980).

De igual manera, en 1988 el rector Jorge Carpizo emitirá un “Acuerdo para la protección y conservación del patrimonio histórico documental de la UNAM”, (UNAM, 1988b) con la finalidad de proteger los documentos que de forma regular,

sistemática y cotidiana se elaboran en las diversas entidades académicas de la Universidad, producto del cumplimiento sus funciones sustantivas y que son testimonio de la organización, desarrollo, normatividad, objetivos, funcionamiento y políticas que conforman la memoria y patrimonio histórico del quehacer universitario; así como, las publicaciones periódicas: folletos informativos, memorias, anuarios, informes, agendas estadísticas, boletines, gaceta, etc. De este modo, la Universidad concibió a los archivos como fuentes indispensables de consulta para construir conocimiento sobre la organización estudiantil, académica e institucional, ya que la Universidad produce los expedientes escolares, académicos y del funcionamiento de sus órganos colegiados (trámites, dictámenes y proyectos) que dan cuenta de sus planes, desarrollo y logros (Ramírez, 1997).

Desde entonces todos esos materiales son recibidos por el Archivo Histórico no sólo con la intención de ser restaurados, conservados y resguardados sino fundamentalmente de ponerlos a disposición para consulta de autoridades educativas y universitarias, investigadores, estudiantes y público en general interesados en el quehacer universitario. Además, se ha constituido en un referente nacional e internacional por el liderazgo que sus académicos han alcanzado en temas y formación de especialistas sobre teoría archivística y conservación y restauración de papel, tanto de documentos escritos como de fotografías (Díaz Barriga, 2000b).

Las décadas que van de los cincuenta a los sesenta se caracterizarán por un proceso de crecimiento demográfico acelerado que, además, se concentrará en las zonas urbanas del país, lo que provocará un incremento de la demanda de servicios educativos, desde el nivel básico hasta el superior. Una de las respuestas del gobierno mexicano ante esta situación y con el fin, también, de recuperar la legitimidad política perdida por la represión al movimiento estudiantil del '68 fue la de ampliar y posibilitar el acceso a un mayor número de jóvenes a la universidad, por ello, se abrieron nuevas IES, incrementando aceleradamente la matrícula y diversificando el sector terciario en cuanto a la oferta educativa del nivel superior, creando, además, nuevas carreras universitarias y trayendo como consecuencia

nuevos retos y problemas al sector educativo. De acuerdo con Altbach y Patti McGill (2000), el crecimiento exponencial de los sistemas educativos que provocaron la masificación de las universidades públicas estaba basado en la creencia de que la educación y la formación de recursos humanos calificados traerían un incremento en el crecimiento y el bienestar social.

La expansión de la matrícula universitaria implicó el crecimiento de las instituciones; la desconcentración geográfica y segmentación funcional y académica de la universidad; la fundación de nuevas instituciones y modalidades educativas; la construcción de nuevas estructuras burocráticas para la conducción del acelerado proceso de incorporación de alumnos, profesores y personal administrativo; así como la constitución de un nuevo mercado ocupacional de trabajadores académicos¹³.

En este sentido, a finales de los sesenta e inicios de los setenta, varios acontecimientos históricos —el movimiento estudiantil de 1968; el proceso de masificación de la universidad, con la consecuente contratación de docentes (la mayoría de ellos con una edad máxima de 30 años y en muchos casos sin título de licenciatura); y las reformas de la educación primaria y superior— generaron diversos proyectos para enfrentar la necesaria y urgente profesionalización de la docencia¹⁴.

13 En la UNAM, entre 1974 y 1976, se diseñan, construyen y ponen en funcionamiento cinco planteles nuevos en las zonas de mayor crecimiento de la Ciudad de México y que tenían una baja oferta de educación superior, se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) con campus en Aragón, Acatlán, Cuautitlán Izcalli, Iztacala y Zaragoza. Así, entre 1970 y 1983, la población escolar de licenciatura en la UNAM creció en 151% y gran parte de esta expansión tuvo lugar en las ENEP (Kent, 1986). Asimismo, en 1971 se había puesto en marcha el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades con cinco planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo); y en esta misma época abrierán sus puertas 3 planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana, se crea la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de Bachilleres y muchas otras instituciones de educación media y superior en el resto del país.

14 Ibarra (2007) señala, respecto al crecimiento exponencial de la matrícula universitaria en México, que los datos son contundentes respecto al proceso de expansión: la matrícula de educación superior pasó de 50 mil alumnos en 1950 a casi 2.5 millones en 2005; el sistema de educación superior creció a 1,892 instituciones cuando contaba en 1950 con apenas 16 universidades públicas, un par de institutos tecnológicos y unas cuantas universidades privadas. En términos de cobertura del grupo de edad entre 19-23 años, este crecimiento implicó pasar del 1 al 26 % en poco más de 50 años.

Yo entré, sin ser licenciado, a dar clases a profesores de la universidad, era otro mundo, distinto, ahorita son doctores y posdoctores los que entran de tiempo completo o incluso como profesores de asignatura; no fui el único caso, tenía varios colegas que estaban en la universidad sin estar titulados, compañeros de la Facultad de Ciencias Políticas que no habíamos terminado, pero nos incorporamos a la UNAM (I4-E1).

El proceso de masificación y la contratación de profesores recién egresados enfrenta a la universidad con un problema, la falta de profesionalización para la docencia; por lo que emprende una reforma académica centrada en la planeación, la formación de profesores y la generación de nuevas formas y métodos de enseñanza. De esta manera, por acuerdo del Consejo Universitario y con el objetivo de impulsar la reforma curricular, orientar el conjunto de cambios que requería la universidad y profesionalizar la docencia universitaria se conformó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME-1969), el Centro de Didáctica (CD-1969) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES-1973) (Domínguez, 2007).

Los proyectos orientados a profesionalizar a los académicos tienen su origen en la gestión del rector Nabor Carrillo (1953-1961) con el Programa de Superación del Personal Académico que apoyaba los estudios de posgrado; y después el rector Ignacio Chávez operó el Programa de Formación de Profesores (Ordorika *et al.*, 2019).

Al iniciar la década de los setenta, la ANUIES y algunas IES, entre ellas la UNAM, emprenden el Programa Nacional de Formación de Profesores, a fin de enfrentar los problemas que la masificación de la educación superior provocó y que la improvisación de docentes tenía, tales como: diseño de planes y programas de estudio, elaboración de material didáctico o el empleo de medios audiovisuales (ANUIES, 1975).

En los setentas se duplica la matrícula en el país y lo que hace ANUIES y lo que hace la UNAM es establecer programas de formación docente, con

un curso básico de didáctica general, un taller de objetivos, luego un taller de evaluación y después un taller de diseño curricular (I5-E1).

Paralelamente al Programa Nacional de Formación de Profesores se impulsarán programas de becas para realizar estudios de posgrado y contribuir con el propósito de formación de nuevos profesores. Las becas las otorgaban las IES de acuerdo a sus programas de desarrollo del personal docente y se establecía el compromiso de incorporar a los becarios como docentes de medio tiempo o tiempo completo al concluir sus estudios de posgrado (ANUIES, 1975).

El CLATES tuvo una particularidad, nace con la colaboración de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Secretaría de Salud y vinculado a la Facultad de Medicina de la UNAM, tuvo como propósito la capacitación de profesores del área de la salud para “la aplicación del conocimiento científico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de permitir organizar y facilitar la instrucción con el uso de métodos y medios educativos”; asimismo, “desarrolló desde su inicio un sector de investigación y desarrollo educacional encargado de llevar a cabo investigaciones relacionadas con los aspectos de vanguardia en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje” (OPS-OMS, 1983: 4 y 14). El objetivo primordial de la OPS fue crear polos de desarrollo regional que en el corto tiempo fueran autónomos y autosuficientes por lo que para el año 1980 se cierra el convenio de colaboración con la OPS y se transforma en Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES). Sus actividades estuvieron centradas en tareas de capacitación con cursos, talleres y seminarios, elaboración de material didáctico, becas para grupos de estudiantes de las ciencias de la salud e investigación (Ponce de León *et al.*, 2004).

Una de las aportaciones del CLATES-CEUTES, muy valiosa, para la investigación educativa ha sido la conformación del IRESIE —nace en 1979 con apoyo financiero del CONACyT, albergó la base de datos hasta 1989, en este año el acervo bibliohemerográfico, los servicios de documentación y el IRESIE de CEUTES, fueron incorporados al CISE, allí continuó su crecimiento y en 1997 con

la reestructuración administrativa del rector Barnes, CISE se incorpora al CESU, en adelante siguió ampliando su acervo y consolidación primero en el CESU y ahora en el IISUE— hoy integra la hemeroteca virtual más rica y completa de revistas científicas y técnicas de educación, alberga la historia educativa mexicana y latinoamericana. Para su conformación y consolidación se contó con la colaboración de las instituciones más importantes del campo educativo: UNAM, CONACyT, ANUIES, CEE, DIE, UAM-Rectoría, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), entre otras. El IRESIE inició como base de datos en donde las principales bibliotecas especializadas en educación enviaban, cada mes, copia de los índices de las revistas recibidas y evolucionó junto con los avances tecnológicos, pasando de hojas engrapadas a revista formal durante 11 años, después a discos compactos y hoy disponible para el mundo mediante internet con un extenso catálogo de revistas especializadas en educación con acceso abierto y gratuito a todos sus contenidos (ANUIES s/f a; Álvarez, 1991; Torres, 2001; Torres y Gutiérrez, 1990).

A diferencia del CLATES, que centró sus tareas de profesionalización de docentes en el área de la salud, las actividades tanto del CD como de la CNME estuvieron orientadas en la formación de profesores universitarios de las diversas entidades académicas de la UNAM, de otras IES del país y de Latinoamérica, mediante la impartición de diversos cursos de formación docente.

Yo empiezo a trabajar aquí [en la Ciudad de México] en normales y (...) una profesora de la normal, que también trabajaba en el Centro de Didáctica, (...) me dice: oye por qué no vienes acá, estamos necesitando profesores para formación docente en didáctica, y entonces es cuando me empiezo a acercar, primero me contrataban sólo para dar cursos, luego me contrataron por medio tiempo, y luego ya, logré que me contrataran por tiempo completo y dejé la normal; yo caía mucho en el perfil de lo que estaban haciendo, era profesor de técnica docente, de práctica docente y de teoría pedagógica en la normal (I5-E1).

El Centro de Didáctica se crea con el fin de ofrecer “cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza a profesores en ejercicio, a aspirantes a profesores y a becarios del programa de formación de profesores e investigadores de la Universidad” y dependerá de la Dirección General del Profesorado (UNAM, 1969). Entre los objetivos del CD estaban:

- a) Realizar estudios sobre problemas educativos y sobre aspectos pedagógicos de actualidad que contribuyeran a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Difundir las experiencias obtenidas de los estudios realizados.
- c) Impartir curso, organizar conferencias, coloquios, mesas redondas, seminarios, etc.
- d) Editar folletos, libros, boletines; producir y difundir programas de radio y material grabado de divulgación pedagógica.
- e) Lograr que sea el propio profesor quien se encargue de revisar y modificar planes y programas de estudio (González, 1975).

El CD estaba organizado en 4 áreas que atendían las necesidades de formación docente: una de servicios a profesores de la UNAM, otra de servicios a instituciones incorporadas a la UNAM, una tercera de servicio a universidades de provincia y una última de servicio a universidades del centro y Sudamérica. (González, 1975). Los cursos tenían la intención de formar multiplicadores, es decir, quienes participaban en ellos debían reproducirlos en sus propias instituciones; además de los cursos de didáctica se impartieron cursos sobre tecnología educativa; programación por objetivos de aprendizaje para la elaboración de programas de estudio; dinámica de grupos; enseñanza programada; evaluación del aprendizaje; diseño de planes de estudio; etc. (Pérez, 1987).

Al interior del CD se fueron desarrollando espacios vinculados al análisis de sus propias prácticas docentes desde diversos paradigmas teórico-conceptuales y metodológicos; el propósito fundamental era articular la incipiente investigación educativa con la formación de profesores (Díaz Barriga, 1990). “Para todos los

participantes, aquellos constituían momentos de verdadero descubrimiento de formas de pensar, de necesidades, de expectativas, de concepciones y de búsquedas educativas. Eran espacios en donde la reflexión, la crítica y el cuestionamiento alrededor del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender aparecían exigiendo permanentemente la creatividad” (Pérez, 1987: 4).

El Centro de Didáctica tenía una cualidad en esos años, tenía un seminario interno y el seminario nos permitía leer a autores, trabajar otras cosas, era una buena práctica (...). [El seminario] era semanal para ir trabajando un tema, no tenía ni créditos, ni tenía diplomas, ni tenía nada, era nada más estudiar, además teníamos la experiencia de los cursos y estábamos organizados en tres áreas: sociología, psicología y didáctica, no con esos nombres, pero teníamos reuniones de área (...) en el fondo era un trabajo de formación de profesores, entonces lo que leías, a lo que te acercabas era aquello que te podía servir para fortalecer la formación de profesores (I5-E2).

Los académicos que laboraban en la Comisión [CNME] se distinguían por tener “una visión más psicológica, eran casi todos psicólogos, (...), con una visión conductual, trabajaban mucho en la lógica de la teoría de objetivos, de enseñanza programada, en pruebas objetivas, etc.; mientras que en el Centro de Didáctica sus académicos eran casi todos pedagogos con un concepto de formación distinta a la de los psicólogos” (I5-E3).

Al Centro de Didáctica llegó migración argentina, y entonces eso revitalizó mucho el debate interno que teníamos, o sea, trajo otros autores que no se nos habían ocurrido, y eso me dio contacto con las grandes didactas argentinas, una de las cuales todavía está aquí en México, Azucena

Rodríguez¹⁵, (...) además estaba Elena Esquarzon (...), traían otra escuela, otra tendencia, otra forma (I5-E2).

Por otra parte, la CNME, que dependía del secretario general de la UNAM, tuvo como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza mediante el establecimiento de métodos más eficaces y eficientes, por lo que desarrolló programas para su mejoramiento, difundiendo entre la comunidad de profesores universitarios los nuevos métodos de enseñanza que eran estudiados y diseñados en sus laboratorios (De Ibarrola, 1972).

Con la intención de complementar las funciones de estudio, promoción y difusión de los nuevos métodos de enseñanza la CNME realizará tareas de:

“análisis de la organización general de los estudios universitarios; metodología para la elaboración de planes y programas de estudio [participará en la definición de los objetivos del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) emprendido por el rector Pablo González Casanova, en los setenta]; metodologías para la definición de objetivos concretos de la enseñanza a varios niveles, metodología para la evaluación de los sistemas de enseñanza, evaluación y elaboración de textos de enseñanza programada; elaboración de paquetes de material didáctico e investigación sobre el uso de la TV para la enseñanza universitaria” (De Ibarrola, 1972: 93).

También la CNME va a ser responsable de la operación del programa de Universidad Abierta creado por el rector González Casanova en 1970¹⁶. Georgina

15 Esta entrevista se realizó en marzo de 2020 y la Dra. Azucena Rodríguez falleció en la CDMX el 8 de junio de 2023; fue profesora del Colegio de Pedagogía y del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

16 Cabe precisar que cuando inició el sistema de Universidad Abierta tuvo como propósito “dar a los estudiantes la capacidad de aprender fuera de los locales escolares, en sus propias casas o centros de trabajo, e incluso (sin disminuir para nada los niveles de conocimiento y, antes al contrario, aumentándolos) permitir que estudiantes que no hayan cursado ciclos anteriores de bachillerato, secundaria ni aun primaria, puedan obtener títulos correspondientes a la licenciatura si demuestran el conocimiento y el nivel de conocimiento que marcan los objetivos de aprendizaje de la licenciatura” (UNAM, 1970).

Gutiérrez (1998) entrevistó a académicos que participaron en la CNME y coinciden en señalar que las tareas que desarrollaban estaban fundamentadas en trabajo colegiado.

Tanto el CD como la CNME se verán involucrados en desarrollar un trabajo académico más sistemático alrededor del proyecto CCH, ya que este planteaba una forma diferente de pensar sobre el proceso educativo; “significaba cambiar la idea de impartir asignaturas, de impartir informaciones sobre disciplinas específicas del conocimiento, por la de promover el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas como observar, analizar, sintetizar, detectar problemas y fenómenos de la realidad” (Pérez, 1987: 6). Ambas entidades académicas participarán en la formación de los profesores de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Así, las labores cotidianas que se desarrollaban desde el CD y la CNME contribuyeron a la profesionalización de la pedagogía y se inició con actividades incipientes de estudio e investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando el comienzo del proceso de institucionalización de la investigación de lo educativo; las principales funciones de ambas entidades académicas, en términos de investigación fueron enfocadas a la indagación sobre métodos de enseñanza, promoverlos en la UNAM y difundir los resultados obtenidos (Cabrera, 2014). Fue una época donde la atención por las cuestiones pedagógicas y didácticas estuvo enmarcada por las necesidades de formación de los profesores que asistían a sus cursos y por el interés de conocer y manejar más elementos didácticos, así la docencia se convirtió en objeto de enseñanza y a su vez en objeto de investigación (Pérez, 1987).

En 1977, a partir de la fusión del CD y la CNME se fundó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) dependiendo de la Secretaría General de la UNAM. Sus funciones estuvieron orientadas principalmente en “Diseñar, organizar, implantar y apoyar programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM, con el propósito de contribuir a la mejor formación de los profesores universitarios”. Así como, “Realizar

investigaciones sobre los problemas y necesidades de la educación nacional, particularmente de la UNAM, a fin de coadyuvar a su resolución” (Pérez, 1987: 18; UNAM, 1977).

El Centro de Didáctica desaparece en 77, desaparece por ambiciones personales, —estaba en el edificio de la CUAED [Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia] del lado izquierdo y del lado derecho estaba la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza—, en el Centro de Didáctica, fundamentalmente, teníamos una visión pedagógica más latinoamericana y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza tenía una visión más de psicólogos, conductual, eran casi todos psicólogos, exceptuando a María de Ibarrola. Llega un director a la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, (...) [que] era cuñado del Secretario General de la UNAM y lo convence de fusionarlos, pero lo que él quería era tener más presupuesto y más gente, no necesariamente tenía un proyecto distinto, entonces, cancelan el Centro de Didáctica y nos fusionan; bueno, primero quitan a la directora y lo dejan acéfalo y ya con eso fue más fácil hacer todo el proceso de fusión, lo cual creó muchos conflictos, por ejemplo, los psicólogos que competirían con nosotros en el área de didáctica, todos se dan de baja; cuando vieron que veníamos muy compactos en nuestro trabajo, como que fueron buscando otras opciones. Se convierte en CISE y nos empiezan a decir ahora tienen que hacer más investigación (I5-E2).

En el Acuerdo de creación del CISE se establece como una de sus funciones asesorar al rector, al secretario general y demás autoridades universitarias, para impulsar los procesos de reforma académica que se promovieron en toda la Universidad —tomemos en consideración que el rector Soberón viene a sustituir al Dr. González Casanova que renuncia ante la intervención del gobierno federal que se había entrometido en los conflictos de la Universidad— por ello el CISE se visualizará más como un órgano técnico asesor del rector por la necesidad de contar con un centro que estudie los problemas que enfrenta la universidad (UNAM, 1977).

Además “una de las estrategias al contar [el CISE] con mayor presupuesto fue contratar a (...) [nuevos investigadores], lo que buscaba [el director] era gente formada en el extranjero y hacer un Centro competitivo” (15, E2); de este modo, la conformación del CISE, con académicos del CD y la CNME, se enriquecerá con la contratación de nuevos integrantes provenientes de diversos campos profesionales afines a la educación, aportando distintos enfoques teóricos, otros planteamientos educativos y diferentes formas de trabajo, provocando nuevos cuestionamientos y expectativas en torno a la educación (Pérez, 1987). Sus académicos provenían de distintas disciplinas: filósofos, sociólogos, economistas, antropólogos, pedagogos y psicólogos, lo cual imprimía una perspectiva multidisciplinaria (Pontón, 2021).

Entré [a la UNAM] accidentalmente, porque un profesor, amigo mío que trabajaba en el CISE, me dijo: oye se están contratando maestros por honorarios para dar cursos de formación profesional, —en los programas que se habían iniciado en la UNAM en el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza que se fusionaron y dieron origen al CISE—, yo hablé con el director y me contrataron por honorarios para dar cursos. Yo tenía participación, desde la adolescencia y como joven, en algunos grupos de trabajo comunitario, del trabajo a partir de la metodología de Paulo Freire, lo conocimos en Cuernavaca, cuando estaba el CIDOC¹⁷, el Centro Intercultural de Documentación, estaba Ivan Illich,

17 Ma. Patricia González realizó la reconstrucción de la historia del CIDOC y plantea que “fue fundado por Iván Illich a mediados del 60 y fue un lugar visitado por numerosas personalidades y pensadores de la época (...) Entre quienes pasaron por CIDOC encontramos a: Paulo Freire, Erich Fromm, Hélder Cámara, Paul Goodman, Silvia Marcos, Gehart Ladner, Miguel León Portilla, Joseph Fitzpatrik, Dan Barrigan, Gustavo Gutiérrez, Augusto Salazar Bondy y Ramón Xirau”.

Además comenta que “Si bien el CIDOC fue un proyecto específico, es importante mencionar que fue parte de un contexto particular en el que coexistieron otros dos relevantes procesos, la diócesis del obispo Sergio Méndez Arceo y el Monasterio de Santa María de la Resurrección de Gregorio Lemerrier”. También señala que “Los temas que formaron parte de los debates del CIDOC incluyeron: teorías sobre el desarrollo, la integración latinoamericana y de cambio social a través de las propuestas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); la teoría de la dependencia; la teología de la liberación; la antropología del oprimido; la teoría de la modernización; el pensamiento crítico; y las posturas de las guerrillas. Todo ello enmarcado en los posibles rumbos para la transformación social del continente”.

El CIDOC fue cuestionado por el Vaticano y prohibió toda participación sacerdotal, cierra sus puertas en 1976, diez años después de su fundación, y entrega al COLMEX su vasta colección biblio-hemerográfica (González, 2019).

había estado Lemercier con el psicoanálisis, ahí con los curas en el convento, [Monasterio de Santa María de la Resurrección] entonces, al participar ahí, yo ya como estudiante [de sociología] me empecé a meter en los rollos sociales de educación popular, educación para la liberación, etc. (I4-E1).

La fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza para la creación del CISE enfrentará una integración con nuevos retos, además de su crecimiento por ingreso de más investigadores, desde administrativos como académicos, la reflexión por mejorar la formación de profesores¹⁸ los llevará “al análisis y replanteamiento de sus tradiciones académicas, de sus sistemas de trabajo y de las modalidades de su funcionamiento y, lo más difícil quizá, a analizar sus perspectivas, fundamentos y posturas teóricas ante la educación”(Pérez, 1987: 11).

La experiencia de los dos organismos académicos que le antecedieron, (Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza), permitieron visualizar que la mejora de la educación universitaria no sólo era responsabilidad del profesor, sin dejar de reconocer que cumple un papel fundamental, ni de los alumnos, tampoco solamente de la utilización de técnicas y métodos de enseñanza novedosos, ni dependía de un buen plan de estudios, “requería ser contextualizada dentro del proceso educativo integral de la universidad y estar sustentada en estudios serios y sistemáticos que permitieran diversificar opciones acordes con situaciones concretas” (Pérez, 1987: 13); lo anteriormente mencionado llevó al Centro a colaborar con algunas escuelas y facultades de la UNAM para desarrollar maestrías con la especialidad en docencia.

Aunado a los cambios en la política institucional, había la necesidad de formarse en la marcha, por ello ‘aprender en la práctica’ siguió siendo el mecanismo

18 Graciela Pérez (1987) señala que en el CISE se elaboraron diversos estudios en los que se analizaba qué orientación debía darse en la formación de docentes; considera que una de las propuestas más acabadas fue publicada por Martín Arredondo, Marta Uribe y Teresa Wuest, en *Perfiles Educativos*, núm. 3, 1979 y denominada “Notas para un modelo de docencia”.

de socialización más importante y eficaz para cimentar las funciones de docencia e investigación que tenían encomendadas como centro de investigación. Así, realizar actividades formativas y reflexionar sobre ellas, conformar grupos de estudio, establecer tiempos para dialogar, proponerse escribir sus análisis se convirtió en una dinámica cotidiana de trabajo y *una estrategia de formación* para la investigación.

Era un trabajo entre colegas, era decir, bueno a ver analicemos lecturas en seminarios y revisemos nuestros proyectos: el planteamiento del problema, las fuentes de información; tomábamos cursos de epistemología, de metodología, ahí mismo teníamos espacios, pero fue sobre la práctica, yo estaba escribiendo mi tesis [de licenciatura] y luego [escribí] un artículo, fue una formación en la práctica (...) yo aprendí en el CISE con mis colegas, ahí fue donde dije a ver ¿cómo se hace investigación? ¿Qué es la investigación? Eran colectivos académicos, vida colegiada, vida de seminarios, de discusión, de debate, de toma de decisiones colectivas, democráticas, estaba muy presente la idea de la democracia en la universidad (I4-E1).

Se abre un concurso en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, me presento y gano, pero me mandan al área de los profesores más antiguos, ellos pensaban, los nuevos, que era como una forma de mandarme con los que no eran de avanzada, y cuál fue mi sorpresa que me encuentro con maestros, con doctoras, con Margarita Panza, Edith Chehaibar, Ofelia Beuche, Martha Uribe... gente que tiene una gran tradición, que se había formado en el extranjero, gente que tenía una visión humanista, que habían trabajado con Freire, (...) me enseñaron a ver otra parte de la pedagogía y era la formación de docentes pero no de una manera instrumental; tuve contacto con Armando Bauleo, que vino a México, tuve contacto con varios profesores, entonces mis maestras, bueno no eran mis maestras, eran mis compañeras, mis colegas, mis iguales, fueron muy generosas conmigo y me incorporaban a sus proyectos, eso

implicaba leer mucho, discutir, analizar, en fin, me voy con un grupo de una gran tradición didáctica (I9, E1).

La oferta del CISE para la actualización y formación del personal académico para el mejor ejercicio de la docencia en el nivel superior era muy amplia, conforma un programa dividido en dos grandes áreas: la primera de 'Actualización didáctica' que estaba centrada en analizar su propia práctica docente para mejorar su desempeño, comprendía diversos cursos, seminarios, talleres y laboratorios y se podían cursar de acuerdo al interés personal porque eran independientes unos de otros. La segunda de 'Profesionalización del ejercicio docente', estaba estructurada en tres unidades: a) Introducción a la docencia, b) Introducción a la investigación educativa (aspectos sociales, psicopedagógicos y didácticos de la docencia) y c) Laboratorio de docencia; con una duración total de 480 horas. El propósito era vincular la docencia con la investigación a partir de la reflexión y análisis de sus prácticas y colaborar en procesos de innovación y reestructuración curricular de sus escuelas o facultades (Sandoval *et al.*, 1984). En este sentido, la investigación realizada por el CISE "se caracterizará fundamentalmente por ser multidisciplinaria, aplicada y buscará proponer soluciones inmediatas y mediatas a necesidades y problemas" (UNAM/CISE, 1983: 641) de la Universidad.

Había programas de formación de profesores, sobre todo una especialidad en docencia, que es a la que yo me inserté, participando en uno de los módulos de la especialización, de aspectos sociales de la educación, era sociología de la educación, yo era sociólogo y pude trabajar en ese módulo; simultáneamente, yo ahí empecé a formarme, tomé introducción a la didáctica, didáctica general, aspectos psicopedagógicos en la docencia, aspectos sociales de la docencia, tecnología educativa (I4-E1).

Los cursos de formación docente, su análisis y reflexiones, aunados a estudios específicos realizados por el personal académico del CISE se difundieron a través de la revista Perfiles Educativos, fundada en 1978 y de circulación masiva en diversas bibliotecas del país y entre los maestros de la UNAM, en sus inicios esta

publicación tuvo el objetivo de difundir el trabajo de investigación y docencia sólo del personal académico del Centro, estuvo dirigida a docentes, investigadores y alumnos involucrados con el campo educativo (Chehaibar y Paniagua, 2009). A partir de su Segunda Época, 1983, ya no sólo se publicarán los trabajos del CISE, se extiende la invitación a investigadores y maestros a colaborar en la revista con la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación como ciencia; la revista dará espacio a resultados de investigaciones, a análisis teóricos, empíricos y de coyuntura tanto de mexicanos como de extranjeros (Suárez, 1983). Sin embargo, Chehaibar y Paniagua (2009) consideran que durante la segunda época de Perfiles Educativos se mantuvo más la divulgación de temas educativos que la difusión de resultados de investigación, no obstante, logró un nivel que le permitió posicionarse en el campo y obtener el reconocimiento académico del gremio.

El CISE renovará su dirección en 1983 y se reorganizará internamente, promoverá el trabajo de investigación educativa pero ligado en gran medida a la formación del personal académico; creará tres departamentos vinculados directamente a la investigación: Planeación Académica “se creó con el propósito de desarrollar los instrumentos y métodos de planeación educativa a nivel superior buscando la generación, recepción y archivo de la información sobre la materia. Su primer tema de investigación se refiere al perfil de los estudiantes universitarios” (Suárez, 1984: 3); Evaluación Institucional “se refiere al rendimiento escolar en la UNAM y, dentro de él, al análisis de algunas variables decisivas que lo configuran: aprovechamiento, deserción, eficiencia terminal, titulación” (Suárez, 1984: 3); Investigación Educativa tuvo como objetivo “estudiar la relación entre el sistema educativo y la estructura económica, social y política dentro de la que se encuentra inmerso, concibiendo a la educación superior como una política pública” (Suárez, 1984: 3). Además, estarán los departamentos de: Formación del Personal Académico, Servicios Educativos, Comunicación Educativa y Documentación y Publicaciones para cumplir con sus tareas sustantivas. La estructura orgánica tenía el propósito de diferenciar las áreas de acuerdo con su función: de investigación, docencia, servicios o extensión (UNAM/CISE, 1983).

El director del CISE tiene una visión más empresarial de la conducción; en el Centro de Didáctica, yo diría que, teníamos muchos elementos de autogestión, no nos oponíamos a la dirección, pero teníamos muchas cosas en las que tomábamos la decisión entre nosotros y así operábamos; el director del CISE empieza a nombrar jefes de departamento, que realmente sean jefes de departamento; por ejemplo: para la parte de didáctica se trae a alguien de fuera, no confía en nadie de adentro, se trae a alguien de la Universidad Autónoma Metropolitana por un año, pero la idea era: aquí hay jerarquías y se respetan; y hay decisiones que se toman de arriba a abajo, y así acontece; de hecho él decía que era democrático, porque él reunía a los jefes de departamento y ahí tomaban decisiones y luego nos bajaban las decisiones, esa era la democracia, era lo que él decía que era un trabajo democrático (I5-E2).

La fusión del CD con la CNME para crear el CISE y su posterior reestructuración interna mediante jefaturas de departamento fueron creando asperezas entre los investigadores, que sumado al cambio de director va a provocar un conflicto interno, una polarización, sobre todo por diferencias en la concepción del trabajo educativo.

La mayoría de los académicos teníamos una idea de compromiso social de la investigación educativa, o sea, no era de: 'yo quiero sacar mis papers' queríamos transformar la educación de este país y también transformar la universidad (...), algunos compañeros tenían militancia política, había exiliados de Argentina, de Chile, por los golpes militares, estaba muy presente todo el pensamiento latinoamericano en muchos de los programas de formación y por la formación nuestra, pues venían personajes de otros

países: Tomás Vasconi¹⁹, Armando Bauleo²⁰, con esta idea de los grupos operativos y la transformación. Eran procesos de formación con esta visión latinoamericanista, rescatando las ideas de [José Carlos] Mariátegui²¹ de los años 20 y 30, la época de [José] Vasconcelos²² en México; de la educación como un proceso de transformación de la sociedad, no un proceso de reproducción, teníamos a Baudelot y Establet²³, teníamos a Bourdieu²⁴ —la educación no debe ser un mecanismo de reproducción ideológica de Estado, sino debe ser un espacio de búsqueda de espacios de libertad y de transformación en lo individual y en lo social— predomina todavía el influjo de lo que venía de los años sesenta: los movimientos estudiantiles, la revolución cubana, la construcción del socialismo, buscar un socialismo con rostro humano (I4-E1).

Esta concepción sobre la universidad y la educación se conformó en “un principio práctico de cohesión, generador de dedicaciones, generosidades, solidaridades, y de una adhesión vital a la existencia de un grupo” (Bourdieu, 2011: 48) que aunado al cambio de director se constituirán en diferencias respecto a la visión del quehacer académico y llevarán a la salida de un grupo de 27 investigadores del CISE que se van a la Coordinación de Humanidades,

19 Tomás Amadeo Vasconi: filósofo argentino exiliado en Chile; se caracterizará inicialmente por un pensamiento educativo desarrollista-funcionalista, posteriormente se inclinará por el marxismo vía el estructuralismo francés y finalmente se centrará en el análisis de las dictaduras militares y la revolución en América Latina (Suasnábar e Isola, 2011)

20 Armando Bauleo: psiquiatra, psicoanalista y psicólogo social argentino, exiliado en España e Italia; fue discípulo de Pichón Rivièrre con quien desarrolló los planteamientos sobre Los Grupos Operativos (Gómez, 2008).

21 José Carlos Mariátegui: escritor, periodista, político y filósofo marxista peruano; fundador de la revista Amauta y del Partido Comunista del Perú con una visión latinoamericana, se opuso a la imposición de la concepción rusa del socialismo (Bergel, 2021).

22 José Vasconcelos Calderón: abogado, político, escritor, educador, funcionario público, pedagogo y filósofo mexicano; desarrollo un ambicioso proyecto de difusión cultural en el país, con programas de instrucción popular, escuelas rurales, edición de libros y promoción del arte y la cultura con una visión nacionalista y humanista (Lazarín, 2009).

23 Christian Baudelot y Roger Stablet: sociólogos franceses especialistas en educación, ambos publicaron el libro "La escuela capitalista" centrando su planteamiento en que la escuela es un aparato ideológico del Estado (Quiroga et. al., 2017).

24 Pierre Bourdieu: filósofo y sociólogo francés; estructuralista-constructivista que plantea que lo social debe estudiarse desde un análisis relacional y sus conceptos fueron concebidos para ser aplicados empíricamente de manera sistemática. (Giménez, 2002).

incentivados por la promesa de hacer investigación educativa a través del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos.

Fue un choque, lo vimos como una imposición, a ver ¿A quién nos están poniendo? ¿Nos están tomando en consideración? ¿Quién es él? ¿De dónde viene? rompía con esa lógica de trabajo colegiado, más horizontal, más democrático y entonces allí hay situaciones difíciles de tipo político.

(...) Recurrimos al coordinador de humanidades (...), que tenía mucha presencia política en la Universidad —(...) el secretario académico del CISE, cuando la ruptura, él negoció el cambio a la Coordinación de Humanidades— creó un Programa y entonces ahí vamos, da el apoyo de la Coordinación, pero estamos como en el limbo, o sea qué somos, no somos ni centro, ni instituto (I4-E1).

Fue un periodo muy corto, de 1983 a 1985, el del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos, con poca definición respecto a sus funciones y marginado, sin presupuesto para publicar y en un espacio fuera del campus, primero en una casa en la colonia Del Valle y después otra cerca de Copilco.

Con la intención de reordenar la adscripción del personal que laboraba en el Proyecto Académico sobre Estudios Educativos, en virtud de la concordancia de que los estudios que realizaba se inscribían en el análisis de la problemática educativa nacional y de la educación superior en particular, el rector Jorge Carpizo, en agosto de 1985 decidió transferirlos al CESU, al personal y a los recursos asignados (UNAM, 1985).

Una noche anterior nos dicen: mañana el coordinador de humanidades los espera porque se integran al CESU, lo cual creó dificultades en las dos comunidades porque llegábamos veintiocho [investigadores], pero el CESU sólo tenían diez u once, no fue un proceso digamos ni que hubiéramos buscado, nos veían con mucho odio y creo que con mucha razón, y además, nosotros lo que queríamos reivindicar era la parte de la

investigación educativa, que el CESU no tenía ni en su nombre, en ese momento el CESU sólo tenía historiadores, sólo hacía historia de la universidad; juntar a un grupo pluridisciplinar —porque teníamos filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos— con uno unidisciplinar, que además estaba estructurado como los grupos del historia, esto es: siglo XV-XVI, siglo XVII-XVIII, siglo XIX y siglo XX y sólo los primeros años, no fue fácil para quien ejercía la dirección; además subsistía el CISE y había una cierta rivalidad entre nosotros, CESU y CISE (15, E3).

Integrarnos con los colegas del CESU fue un proceso difícil, ellos hacían sólo investigación sobre la universidad, eran historiadores, con una tradición distinta, sus prácticas obedecían a una visión muy particular de la investigación sobre la universidad; mientras que el grupo de investigadores que se integraron al CESU teníamos una formación de origen diversa, filósofos, sociólogos, pedagogos, economista, antropólogos, etc. (14, E1).

El CESU había realizado una modificación sustancial a su proyecto académico en 1983, reestructurando sus áreas de investigación y organizándolas alrededor de tres líneas, que a su vez constituían grupos o seminarios, estaba 1) Historia de la Universidad, 2) Situación actual de la Universidad y 3) Estadísticas universitarias (UNAM/CESU, 1983); sin embargo, la transferencia de los investigadores del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos y la incorporación de nuevos investigadores implicó una importante reorientación de las tareas de investigación sobre la universidad, ahora desde diversas perspectivas indagarán, analizarán e interpretarán la educación superior; también el crecimiento del personal académico en el CESU modificará el enfoque pedagógico que se le había dado a la investigación sobre la educación en la UNAM y se transitará a uno multidisciplinario (COMIE, 2003; Domínguez, 2007; Pontón, 2021), que ya venían gestando las investigadoras e investigadores desde el CD, el CISE y la Coordinación de Humanidades. En el CESU se desarrollarán nuevas y diversas líneas de investigación, centradas en el estudio de lo educativo en sus diversos niveles, áreas y modalidades como son estudios sobre la universidad (análisis de

políticas, financiamiento, investigaciones sobre los académicos, estudios respecto al posgrado y la formación para la investigación); procesos y prácticas educativas; educación, sujetos y procesos institucionales; educación y sociedad; género, educación ambiental, por mencionar sólo algunas temáticas, abordadas desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, dando cabida a estudios de educación comparada. Además, se continuará con la estrategia de formación mediante el trabajo colegiado, cada una de las áreas de investigación, dentro del CESU, realizará seminarios internos, a través de los cuales continuarán con las actividades de formación y actualización (UNAM/CESU, 1993).

Los académicos del CESU reconocen (UNAM/CESU, 1993) que los años posteriores al procesos de transición y expansión (1985) estuvieron acompañados de una dinámica de trabajo que se distinguió por una relación, entre autoridades e investigadores, directa, abierta, flexible, de diálogo, sin rigideces ni formalismos burocráticos, accediendo a la toma de decisiones de manera concertada, permitiendo “crear un espacio aceptable de trabajo, que se refleja en la posibilidad de una producción académica cada vez más consistente” (UNAM/CESU, 1993: 13); situación que los llevó a asumir un trabajo cada vez más profesional que proyectará al Centro a su consolidación; estos vínculos subsanaron, de alguna forma, la experiencia de la relación ríspida que la mayoría de ellos enfrentaron y los llevó a salirse del CISE.

Algunas investigadoras e investigadores que se quedaron en el CISE se reencontrarán con sus colegas en 1997, a partir del Acuerdo de Reestructuración de la Estructura Administrativa de la UNAM, llevada a cabo por el rector Francisco Barnés de Castro, se van a incorporar al CESU junto con la revista Perfiles Educativos, su biblioteca y el IRESIE (UNAM, 1997a).

El CISE de un día para otro lo desaparecen y nos dicen: quien tenga formación para la investigación nos vamos al CESU o se van a las escuelas y facultades, desaparece mi centro de trabajo; en ese momento se nos dice: nada de docencia, salvo tu clase, sólo investigación, ahí si viene un cambio

muy fuerte, porque ser docente implicó aprender el oficio para dar clases y ser investigador es ahora investigar para escribir, para reportar, para construir, para otras cosas —ese fue un parte aguas en mi vida, en [19]97— y la principal exigencia era doctorarse y escribir artículos, libros, capítulos, bueno todo, el boom del SNI. Y entonces, a ponerme las pilas, a aprender a investigar, a aprender a trabajar y otra vez somos los nuevos, los que llegamos de otra dependencia que había desaparecido, los que no hacemos investigación, de alto nivel como los que están en el CESU; y nos vamos dando un lugar, a partir de trabajar, de hacer investigación, de ligarnos a los proyectos institucionales (I9, E1).

Esta transición enfatiza un cambio muy relevante del quehacer universitario ya que implicó centrar su labor en la investigación y escritura, insertándose en el circuito de la producción científica del conocimiento, que propiciará la profesionalización e institucionalización de la investigación sobre la universidad y lo educativo en la universidad, modificando requerimientos y prácticas (*estrategias de reproducción*) de los académicos que se verán traducidas en el incremento de publicaciones de artículos y libros para reportar los resultados de sus indagaciones.

Además, con la reestructuración, la planta académica del CESU se verá robustecida, en 1983 el CESU contaba con 11 investigadores, con la transferencia del personal del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos y la incorporación de nuevos investigadores la planta académica queda conformada por 32 en 1985; después crecerá paulatinamente hasta integrarse por 45 para 1996; y finalmente con la reestructuración e integración de algunos académicos del CISE, el CESU queda constituido con 66 investigadores (UNAM, 2002).

El primer espacio físico que ocuparon las investigadoras e investigadores del CESU (enero de 1977) estuvo ubicado en el antiguo edificio de Radio UNAM en Ciudad Universitaria; mientras que en 1978 el Archivo Histórico se trasladó, temporalmente por remodelación de la Biblioteca, a una vieja casona ubicada en la calle de Comercio y Administración 35 en Copilco. Después y como parte de los

festejos por los cincuenta años de la Autonomía Universitaria (1979) se les asignó un espacio en la Unidad Bibliográfica junto con la nueva Biblioteca y Hemeroteca nacionales, construidas en Ciudad Universitaria en la zona del Centro Cultural Universitario (Díaz Barriga, 1997b; UNAM, 1979). Sin embargo, por el crecimiento del personal académico del Centro el espacio físico comenzó a verse rebasado, por ello, a finales de los noventa comenzó a considerarse la posibilidad de tener un edificio propio.

La trayectoria del CESU como institución de investigación, la producción editorial que va ganando terreno y reconocimiento a nivel nacional e incluso internacional, sobre todo en algunos países de Latinoamérica; el liderazgo de sus investigadores en algunas líneas de investigación, evidenciada en la coordinación de la elaboración de los estados del conocimiento del COMIE; su participación como conferencistas, ponentes o comentaristas en diversos foros académicos dentro del país o en el exterior; y en consecuencia la consolidación de su planta académica, les dio la posibilidad de conformar un proyecto académico e impulsar al primer director del Centro (1995), miembro de su propia planta académica y formado en educación, después de haber sido dirigidos sólo por académicos externos con formación distinta a la de educación.

Por otro lado, publicar los resultados de las investigaciones es un imperativo del trabajo científico, es el mecanismo para darlo a conocer, difundirlo ampliamente y someterlo al juicio de los colegas que realizan las mismas actividades, finalmente es el vehículo para intercambiar ideas y participar en el desarrollo del conocimiento; la publicación de avances y resultados de investigación o el debate teórico-conceptual a través de artículos en revistas especializadas se ha constituido en un medio imprescindible en la academia; mientras que garantizar que su contenido y abordaje teórico-metodológico sea adecuado, pertinente y actualizado ha requerido de la revisión de expertos que aprueben la validez y viabilidad de ser publicado, a ello se le llama arbitraje.

Las revistas arbitradas son aquellas que están respaldadas por un conjunto de normas y políticas editoriales, acordes a los estándares internacionales para las publicaciones científicas, que validan los contenidos de los artículos y los procesos de revisión y edición. Además, la integración de las revistas a índices de bases de datos significa reconocimiento del rigor académicos de su publicación. En nuestro país el CONACyT certifica las revistas científicas mediante el “Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica” (IRMICyT).

En este sentido, a finales de los noventa la dirección del CESU se propuso una transformación de la revista *Perfiles Educativos*, dará inicio a una Tercera Época, en la cual se redefinieron sus lineamientos; primero, con la intención de centrarla en la publicación de resultados de investigaciones de autores nacionales y extranjeros; segundo, conformar un Consejo Editorial de académicos de reconocido prestigio que acompañados por un grupo de investigadores y especialista apoyaran el arbitraje riguroso de los trabajos propuestos a publicación; y tercero, se adecuó su formato acorde a las características y normas internacionales de las revistas científicas (se incluyeron resúmenes en español e inglés, palabras clave de cada artículo, cornisas para todas las páginas, con el título del artículo, autor, volumen y número de la revista) y se modificaron sus secciones quedando integrada por: Editorial, Claves, Horizontes, Documentos y Reseñas. Los propósitos fundamentales de la reorientación de *Perfiles* fueron consolidar su rigor editorial y proyectar la revista para su ingreso al IRMICyT del CONACyT — reconocimiento que logra en el año 2000— (Chehaibar y Paniagua, 2009). Además, todos estos cambios pretendieron colaborar con el proceso de crecimiento y desarrollo del campo de la educación, así como contribuir y fomentar el rigor académico de la disciplina educativa (Díaz Barriga, 1997a).

Hoy *Perfiles Educativos* es una de las revistas mexicanas más importantes del campo, ha logrado editarse sin interrupción por más de cuatro décadas, es un espacio de difusión, debate y fuente de referencia obligada para todos los investigadores educativos, primero fue foro institucional y después abrió sus horizontes a colaboradores de otras IES nacionales y extranjeras; Torres (2005)

señala que es notorio como a partir de la Tercera Época, de la revista, se observa una “mayor extensión, consistencia y profundidad” de los artículos, que probablemente sea reflejo de la aplicación de criterios académicos más rigurosos en su selección y del “fortalecimiento y desarrollo” de la investigación educativa en México y América Latina que es de donde provienen la mayoría de sus autores.

Díaz Barriga (2014) considera que la educación como objeto de investigación en la UNAM tiene una conformación tardía, en comparación a otras ciencias, y su constitución como campo disciplinar en el país presenta también un retraso, si consideramos que las licenciaturas en pedagogía y los primeros centros de investigación de lo educativo iniciaron apenas en la década de los sesenta del siglo pasado. Los estudios que se han desarrollado sobre la investigación educativa en México coinciden en señalar que es una profesión reciente en nuestro país (Mingo, 1985; Zetina, 1988), que hasta antes de los setenta sólo "ocupaba un lugar marginal" (DIE, 1987) y es justo en esta década cuando tiene auge e inicia su expansión (Arredondo *et al.*, 1984). En el diagnóstico sobre la investigación educativa realizado por la SEP, ya en la década de los ochenta, se señala que la mayoría de sus investigadores tiene menos de cuatro años laborando como investigador y en consecuencia están en periodo de formación (SEP, 1982a), además el 68% de ellos con un nivel académico de licenciatura o inferior, 4% especialidad, 17% maestría, 8% doctorado, y menos del uno por ciento había realizado un posdoctorado (Arredondo *et al.*, 1989).

El COMIE reconoce que “la mayoría de los primeros investigadores educativos se formó en la práctica o en el extranjero” (COMIE, 2003: 854); además “(...) desde los setenta comienza a observarse que, la institucionalización de la investigación educativa conlleva a la búsqueda y ‘adquisición’ de títulos y grados académicos que ‘garanticen’ reconocimiento como ‘profesional’ o ‘experto’ a quien lo posee” (Cabrera, 2014: 25).

Para el campo de la investigación educativa, también serán décadas de un acelerado crecimiento de los posgrados en educación; Arredondo *et al.*, (1989)

precisan que CONACyT reconocía la expansión de los programas de posgrado en educación, en 1970 sólo había uno y para 1984 la cifra había crecido a 40. Sin embargo, será hasta la década de los ochenta y noventa, por influencia y requerimiento de los programas de evaluación de la productividad académica donde toman fuerza y relevancia, dado que el grado académico de doctor es apreciado y requerido para postularse en el programa de mayor prestigio para los académicos, el SNI. Hoy en el IISUE es cada vez más frecuente la realización de estancias posdoctorales en las universidades más importantes del país o en el extranjero por parte de sus investigadores, y ya sólo quedan unos cuantos académicos con grado de maestría, la mayoría son doctores. Así, los reconocimientos oficiales e institucionales que obtienen los investigadores simbolizarán las cualidades reconocidas por el gremio y premiadas con una distinción, con un título: miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Algunas acciones que en conjunto conforman estrategias de producción y reproducción de los académicos, propias de esta generación de investigadores “pioneros” que forjaron el campo de la investigación sobre la universidad y lo educativo en la UNAM, son:

- ✓ Conformación de la docencia como objeto de enseñanza y después como objeto de estudio.
- ✓ La investigación como trabajo fue producto de un proceso de aprendizaje para la enseñanza de mejores prácticas de la docencia.
- ✓ Las investigadoras e investigadores de esta generación fueron forjadores de un campo de estudio, no contaron con un maestro que les acompañara en su formación como investigadores educativos porque eran inexistentes, no aprendieron el oficio viendo como lo practicaba su maestro, fueron impulsando el aprendizaje de la investigación a partir de las tradiciones de sus disciplinas de origen (pedagogía, sociología, antropología, filosofía, economía, psicología, historia, derecho, etc.), imprimiendo un enfoque multidisciplinar a la investigación educativa.

- ✓ Se fomentó la realización de estudios de posgrado, ofreciendo a sus investigadores gozar de becas para el desarrollo de estudios de maestría o doctorado, ya que en esta época la mayoría de sus académicos solamente contaban con la licenciatura.
- ✓ La política de desarrollo académico seguida por los investigadores educativos que conformaron del CD, la CNME, el CLATES-CEUTES o el CISE fueron enmarcadas por las políticas nacionales para la profesionalización y superación de la planta académica.

En este sentido, la contratación de personal para la formación de docentes universitarios será, en esta época, la principal *estrategia de reclutamiento* de los académicos que conformarán los diversos centros de investigación que antecedieron al IISUE.

La estrategia de formación para la investigación de los investigadores que ingresaron a la vida académica a través del Archivo Histórico, el CD, la CNME, el CLATES-CEUTES, el CISE o el CESU, —pioneros en el campo de la investigación sobre la universidad y lo educativo, porque les tocó labrar el camino para conformarse en gremio dentro de la Universidad, haciéndose visibles también para el resto del país como grupo de referencia con su saber específico y especializado— estuvo centrada en la reflexión, en seminarios de formación, en reuniones de análisis de sus propias prácticas, en trabajo colegiado como medio socializante para el aprendizaje del oficio de la investigación; los seminarios internos para el estudio de autores, metodologías y revisión de instrumentos de trabajo de campo propició el aprendizaje del lenguaje científico y técnico necesario para comunicar de manera oral y escrita los argumentos que sustentaban sus ideas. Así, la disciplina y la creatividad se hacen presentes para conformar los hábitos, aptitudes, actitudes y cultura científica (disposiciones/habitus) suficientes para la dedicación autónoma del trabajo intelectual; los seminarios y el trabajo colegiado se constituyeron en semilleros de formación de investigadores.

Los estudios de posgrado serán su *estrategia de inversión simbólica* “acciones que apuntan a conservar y a aumentar el capital de reconocimiento (en los diferentes sentidos), propiciando la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorables a sus propiedades y produciendo las acciones susceptibles de apreciación positiva según esas categorías” (Bourdieu, 2011: 37), será la vía de legitimación de sus saberes, los académicos de la universidad, pioneros de la investigación educativa, comenzarán a cursar estudios de maestría y doctorado exigidos por el gremio científico antes que verse desclasados dentro de su espacio laboral, el doctorado se convirtió en uno de los mecanismos de legitimación de su oficio.

Sánchez Puentes (2014: 14) plantea que el aprendizaje del oficio de la investigación sólo es posible realizándolo, “Investigar es un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente”; “a investigar se aprende investigando” y enfatiza en señalar que siempre es mejor aprender acompañado de alguien que ya se mueve en el oficio, para recrear las actividades que se tienen que desarrollar; sin embargo, para esta generación que fue pionera en el oficio de la investigación educativa tuvo la complejidad de no contar con referentes, de tener que experimentar y contrastar entre ellos a partir de la reflexión, el análisis y la discusión, porque les tocó labrar el camino, abrir la brecha de la investigación educativa, de modo que sus espacios de aprendizaje fueron círculos de estudio, seminarios donde juntos comentaban, debatían, dialogaban, se retroalimentaban (estrategias de producción y reproducción del campo); estas actividades fueron sumamente importantes para avanzar en la ruta de la construcción de un nuevo campo disciplinar, permitieron avanzar con toda la complejidad, tropiezos, intereses y disputas que tuvieron que enfrentar para conformar el campo de la investigación educativa y su institucionalización en la universidad y en el país; recordemos que “las luchas del campo no sólo tienen como apuesta triunfar en la lucha, sino también definir en cada lucha las prendas en pugna capaces de dar las mayores posibilidades de triunfar en la lucha” (Bourdieu, 2019: 409).

Para esta generación de investigadoras e investigadores “pioneros” del campo, la experiencia en sus labores de formación de docentes y la reflexión de sus propias prácticas, como procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación, les permitió la realización de una incipiente investigación sobre lo educativo.

4.2. LOS SEMINARIOS COMO ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN, FORMACIÓN Y REPRODUCCIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

A partir de la década de los setenta México va a vivir en constantes crisis económicas que desembocarán en la redefinición del papel del Estado; mientras que en el periodo del Estado benefactor las universidades se consideraron como una inversión pública vital, en la época del Estado evaluador que inicia como respuesta para salir de la crisis económica, son vistas como una parte sustancial del problema económico. En este contexto de transición del modelo de desarrollo se planteó también la crisis de los modelos universitarios y consecuentemente la crisis de la educación superior. “Los criterios de rentabilidad bajo la lógica gerencial impuesta desde afuera, colocaron al estudio y a la investigación en humanidades en calidad de artículos suntuarios, quedando estas prácticas a expensas de recursos y espacios institucionales escatimados, en una política deliberada de abandono y desprestigio de la educación superior” (Domínguez, 2007: 291).

Por ello, inicia una etapa reformista de la política educativa en México, que se acentuará en el último decenio del siglo XX y continúa hasta nuestros días, acelerando una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional y del mundo globalizado en el que la educación, la ciencia y los nuevos sistemas de información y comunicación tienen un papel central. De tal forma que, nuevas exigencias, demandas y oportunidades surgen ante los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica²⁵.

25 En el capítulo 2 es abordado ampliamente este proceso de redefinición de la racionalidad del Estado y su influencia en las políticas para la educación superior, que han generado un modelo denominado por Slaughter y Leslie (1997) como “capitalismo académico”.

La investigación humanística, en las décadas de crisis, vivió los embates que todo el sistema de educación superior pública enfrentó; la lógica eficientista la colocaron en una posición de vulnerabilidad al ser vista como un gasto inútil y oneroso, situación con la que los rectores de la época tuvieron que lidiar y enfrentar para defender las actividades sustantivas de la universidad. Ejemplo de ello es uno de los discursos pronunciados por el rector De la Fuente en la ceremonia de entrega de los premios Universidad Nacional, el 5 de diciembre del año 2000, (meses después de la apertura de la UNAM, tras casi un año de inactividad por el paro de 1999, que en términos de prestigio golpeó fuertemente a la institución) en el cual deja clara la postura de la Universidad y señala: “tanto en las ciencias como en las humanidades, así como en la enseñanza, en la investigación y la difusión de la cultura los parámetros de referencia y la valoración de su trascendencia no pueden ni deben equipararse a los criterios de productividad y rentabilidad de la actividad económica” (UNAM, 2000: 6).

Por su parte, la Coordinación de Humanidades ya había realizado una Reunión Foránea del Consejo Técnico de Humanidades, en mayo de 1996, con el fin de elaborar un diagnóstico “con información detallada de las actividades y circunstancia de trabajo de los institutos y centros, a fin de no sólo tener conocimiento del estado real del conjunto, sino de trazar líneas de acción hacia el futuro” (Domínguez, 2007: 300). Entre los acuerdos de la reunión destacan:

- Estrategias para la renovación de la planta académica.
- Formación de recursos de alto nivel académico.
- Vinculación con la docencia.
- Fortalecimiento de una política editorial.

En este sentido, la articulación de la docencia y la investigación cobran gran relevancia porque conforman el mecanismo principal para impulsar acciones que coadyuvarán al cumplimiento de los acuerdos. Klein y Sampai (2002) plantean que las crisis económicas y los drásticos recortes presupuestales para becar a estudiantes para que realizaran estudios de doctorado en el extranjero

contribuyeron a voltear la mirada y buscar la formación para la investigación dentro del país. Por su parte, el rector Sarukhán, en su discurso de toma de posesión, ya había señalado que “la investigación debe convertirse en uno de los principales motores de la actividad universitaria y debe ser la base formativa de un mayor número de profesores” (UNAM, 1989: 6).

El CESU prestará particular atención a la formación de su planta académica a través de la adquisición del grado académico de doctorado (*estrategia de inversión simbólica*), para 1994 estaba conformada por 30 investigadores con licenciatura, 13 con grado de maestría y 8 de doctorado, 6 eran miembros del SNI (UNAM, 1994). El impulso de esta política evidencia resultados positivos, diez años después, para el año 2004 las investigadoras e investigadores con grado de doctor ascienden a 32 y la pertenencia al SNI se incrementó a 28 (UNAM, 2004).

Por lo anterior, la formación de recursos de alto nivel ocupará un lugar central entre las *estrategias de desarrollo y reproducción* de los investigadores en la UNAM; para ello se impulsó una reforma a los estudios de posgrado en 1996, donde se establece la necesidad de integrar las diferentes entidades académicas que desarrollaban campos disciplinarios afines, con el propósito de buscar la complementariedad y la cooperación entre escuelas, facultades, centros, institutos, programas universitarios y dependencias.

En este contexto de la reforma de los posgrados, la orientación que se le dio al doctorado fue hacia la formación para la investigación, en gran medida, por influencia de un grupo de científicos que estudió en el extranjero, en programas que centraban su actividad en la investigación y que adoptaron el modelo en algunas disciplinas de las ciencias experimentales, así, la conformación de los nuevos programas de posgrado tuvieron como referente académico la experiencia de lo que ya se venía realizando, desde la década de los setenta, con los posgrados de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) y de la Facultad de Ciencias, porque, además, eran posgrados que ya contaban con el reconocimiento y formaban parte del Padrón de Posgrados de Excelencia del

CONACyT (posteriormente denominado PNCP), y dieron inicio a la etapa de los posgrados de investigación, rompiendo con la tradición de los posgrados “enciclopedistas” que predominaban no sólo en la UNAM sino en todo el país (Arredondo *et al.*, 1997).

El trabajo en seminario de investigación lo trajo de Cambridge, bueno, de su formación doctoral que tuvo en Inglaterra (...), [tenía] un compromiso muy grande con los estudiantes, conmigo, con otros compañeros (I2, E1).

Una de las *estrategias de reproducción* del CESU fue la de formar nuevos investigadores con el apoyo de los programas de becas de la universidad (UNAM, 1995), integrando “a alumnos de posgrado afines a las disciplinas que se desarrollan en el Centro, así como con apoyos para la realización de tesis de licenciatura de alumnos destacados” (UNAM, 2002: 2); también la reforma del posgrado de 1996 vendrá a reforzar esta práctica de formación, ya que el CESU se integra como entidad académica responsable del Posgrado en Pedagogía y de la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior.

Los académicos del CESU que ya tenían cierta trayectoria como investigadores y, que de alguna manera, dominaban el campo de la investigación definieron como *estrategia de formación* de nuevos investigadores buscar espacios para formar y, también, heredar sus conocimientos a nuevos investigadores, prepararon nuevas generaciones dándole continuidad a sus líneas de investigación, abrieron espacios de formación mediante seminarios internos al CESU en donde se involucraba a investigadores pares y, además, se les daba participación a estudiantes de posgrado para alentar su formación en la investigación,

“Puesto que se trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, observando cómo (sin que, para ello, sea necesario emplear principios formales) este habitus científico, llamándolo

por su nombre, 'reacciona' ante decisiones prácticas: cierto tipo de muestras, determinado cuestionario, etcétera" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 164).

Cuando llegué al IISUE [CESU en ese momento] empezamos a trabajar en seminario, empezó el seminario con investigadores y a crear una comunidad académica con un problema común; primero hicimos uno sobre estudiantes y era muy interesante porque participabas con académicos, con estudiantes, con becarios, con prestadoras de servicio social; académicos que llegaban de muchos lados y él [investigador del CESU] fue capaz de hacer ahí una comunidad académica con un problema común que eran: los estudiantes desde diferentes puntos de vista.

La idea de él era que las preguntas debían servirnos para contestar realidades inminentes de la universidad, nuestras, actuales, fue un seminario que se hizo al calor de la huelga del [19]86-87, de la huelga del CEU [Consejo Estudiantil Universitario], y nos preguntábamos por el papel de los estudiantes en la universidad a través de la historia, y había personas de diferentes disciplinas que acababan de integrarse [al CESU], profesionales jóvenes y estábamos nosotros, los becarios; se invitaba también, de vez en cuando, a algunas personas [especialistas] que hablaran en el seminario; pero básicamente lo que hicimos fue hacer investigaciones a partir de esa pregunta y con las fuentes que cada quien estábamos trabajando: ¿cuál era el lugar de los universitarios, de los estudiantes en la universidad a través de la historia? entonces se publicó un libro, aunque él fue el gestor de ese proyecto, él era muy generoso y dejó que otras personas lo coordinaran (I2,E3).

Así, las funciones de docencia y formación de recursos humanos son actividades que acompañarán a la investigación y han sido el eje, *la estrategia de formación*, para la enseñanza "en la práctica" del oficio de la investigación dentro de la universidad y del CESU, con la particularidad, en esta época, de que becarios y prestadores de servicio social fueron involucrados en el quehacer de los seminarios

coordinados por investigadores del mismo Centro; ser tutelados por investigadores forjadores del campo, “pioneros”, les permitió interiorizar comportamientos y valores propios del oficio de la investigación, las y los tutores jugaron un papel fundamental en la formación académica de los nuevos investigadores, transmitieron el oficio de manera artesanal a partir del acompañamiento de la práctica, orientando sus acciones y vinculándolos con colegas para establecer comunicación con redes de investigadores nacionales e internacionales, a fin de propiciar el debate de las ideas, de proyectos de investigación y fomentar, además, la posibilidad de la movilidad académica de los mismos.

Estaba yo en último semestre, y [mi maestro] que me había dado sociología de la educación en primero y segundo, nos comentó que estaba haciendo su doctorado en [la Facultad de] Filosofía y Letras y que estaba tomando clases con el mejor metodólogo de la educación, (...) entonces nos dijo: — a mí y a un grupo de personas que nos gustaba mucho como trabajaba él y que lo seguíamos— por qué no van a tomar una clase de oyentes, ya que van a hacer su tesis, les va a servir; de aquellos que éramos como 6, vinimos 2, nos atrevimos un día a pararnos en el salón de la Facultad a decirle que teníamos interés de estar de oyentes en su clase, —clases de maestría y doctorado, no era de licenciatura, ahora pienso que fuimos muy atrevidas— y él con la generosidad que lo caracterizaba, dijo: sí, pasen, pero lo único que les pido es que van a trabajar, y así como los estudiantes aquí presentan su proyecto de tesis de maestría y doctorado ustedes van a presentar. ¡Ay, pero nosotros somos de licenciatura! No importa, van a presentar su proyecto, entonces, si quieren ¡bienvenidas! (I3, E1).

El impulso de la investigación que se desarrollaba en el CESU y el trabajo en seminarios se articuló de tal forma que se constituyó en una *estrategia de formación* para la investigación, y se proponía:

a corto plazo, constituir a los seminarios de investigación como espacios de discusión académica de los proyectos de investigación; a mediano plazo,

consolidar un mecanismo integral de discusión y valoración de proyectos de investigación a través de seminarios académicos; y a largo plazo, alcanzar un alto nivel académico en el conjunto de los proyectos de investigación que afiance el liderazgo del centro en el ámbito de la investigación educativa (UNAM/CESU, 1998: 35-36).

Las acciones que en conjunto conformaban *la estrategia de formación* estuvo centrada en los seminarios, fueron espacios en donde se definían y se desarrollaban los proyectos de investigación, fueron el lugar para el aprendizaje del oficio de la investigación con metodologías y perspectivas conceptuales que sustentaron los abordajes de múltiples estudios, fueron el sitio propicio para aprender junto a un maestro, para aprender haciendo, para experimentar, para diseñar y pilotear distintos instrumentos de recabación de datos empíricos y su posterior procesamiento, análisis e interpretación; ya que “a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimiento; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo” (Sánchez, 2014: 14-15).

Yo empecé como becaria, haciendo mi proyecto de licenciatura, pero también, obviamente, apoyando en labores de investigación o labores desde las más elementales, como transcribir los apuntes del doctor (...), porque en esa época iniciaban las computadoras²⁶, te hablo de los noventa, él prefería escribir con su lapicero, darme las hojas y yo las transcribía, eso, sacar copias y después vino la época, el momento, de echar a andar la metodología para el trabajo de campo, ir a hacer entrevistas, después sistematizar la información, todo eso lo fui aprendiendo, obviamente, de la mano de él y del equipo, porque en el equipo había mucha generosidad y

26 La UNAM fue pionera en la instalación de la primera computadora electrónica en el país, en el año de 1958 (Domínguez, 2007); “pero fue hasta la década de los noventa cuando el empleo de tales equipos se hizo común y generalizado entre los académicos. La rápida asimilación de este recurso tecnológico, colocó a la Universidad Nacional como una de las primeras instituciones de educación superior con mayor poder de cómputo en el mundo (UNAM, 1997b: 13).

nos involucraban en todo, insisto, desde las labores más elementales, pero también a hacer el cuestionario, todos nos sentamos a ver las preguntas, analizarlas y ver si conducen para ver la variable tal o la observable tal, si eso está bien planteado o lo planteamos de otra forma, corregir, así, diez veces la misma pregunta, armar el cuestionario, ver que no fuera largo, todas esas cosas que se cuidan cuando se hace un instrumento las aprendí allí; la entrevista igual, a ver, no vamos a preguntar lo que ya preguntamos en el cuestionario, en la entrevista las preguntas deben ser más amplias, hay que iniciar con preguntas del momento y del inicio, toda esa parte técnica la aprendí prácticamente; y bueno, obviamente, leíamos, nos documentábamos, podíamos observar y a la vez participar en la construcción no sólo de los instrumentos sino desde toda esta parte teórica para dar sustento al trabajo de investigación, éramos partícipes (I3, E1).

Los procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación, que se organizan mediante el acompañamiento de profesores-tutores en sesiones de seminario, como *estrategia de formación-reproducción*, tienen la característica de ser espacios deliberativos, de trabajo colegiado. “Los procesos de socialización se organizan —nos parece— alrededor de *transmisiones* de todo tipo: modelos de conductas y de actitudes, de valores y prohibiciones, de recursos lingüísticos, perceptivos, cognitivos, escolares, comunicacionales, afectivos y, en fin, de recursos económicos y patrimoniales.” (Bertaux y Bertaux, 1994:28).

El trabajo colectivo para el análisis de lecturas teóricas o metodológicas, presentando las ideas principales, discriminando entre lo relevante y lo complementario, utilizar los conceptos como herramienta de análisis e interpretación, identificar métodos y técnicas usadas por los autores y la participación activa del investigador líder para orientar, cuestionar, argumentar y enfocar la discusión en aspectos clave constituyó, también, una *estrategia de formación* para el aprendizaje del oficio de la investigación.

En posgrado la dinámica era exponer los trabajos de investigación; en aquel entonces había seminarios muy de contenido y de revisión de lecturas, y con él [investigador del CESU] la particularidad que tenía su trabajo es que todos debíamos presentar [nuestro] trabajo de investigación, y no presentarlo como él decía: no me lo van a platicar, lo vamos a leer; y todos teníamos una copia del trabajo en la mano y vamos leyendo, así, punto y coma y él iba tomando notas y todos debíamos hacer lo mismo, tomar nota para después hacer una retroalimentación al compañero que había expuesto, a veces el doctor tomaba algunos de los puntos del proyecto y hablaba sobre el particular, nos daba la explicación del tema o problema de lo que se estaba hablando, nos recomendaba hacer lecturas y cosas por el estilo; el centro era el proyecto del compañero, con eso ¡bueno! aprendíamos, obviamente, desde redactar bien, para que cuando nos leyera la idea fuera clara, aprendíamos a fundamentar nuestras afirmaciones con sustentos teóricos, la parte metodológica era impecable, se ponía mucho cuidado en la parte metodológica, que correspondiera con los objetivos, que los objetivos estuvieran bien planteados, que tuviera que ver con la pregunta de lo que queremos conocer; la parte metodológica era sumamente cuidada por él, pero también nos permitía a los demás contribuir, en la medida en que podíamos observar, recomendar o decir no entendí, ¿a ver? (I3, E1).

Para Sánchez Puentes (2014: 55):

El proceso de producción científica es asimismo artesanal: cada investigador está en todas y cada una de las distintas operaciones que conforman en su totalidad el quehacer científico, cada uno problematiza a su manera, cada uno tiene sus propios atajos y métodos para construir observables, cada uno ha perfeccionado su propia modalidad para fundamentar teóricamente sus afirmaciones y para probarlas, cada uno redacta de una manera especial, pondera sus razones y conduce estratégicamente su argumentación hacia el objetivo deseado”.

La apropiación y uso riguroso de un lenguaje adecuado para argumentar, sustentar y debatir las ideas se va construyendo en el tiempo y conformando un bagaje que es utilizado tanto para pensar como para escribir y presentar las ideas.

Había creo que una conciencia nueva de publicar, más que hablar, porque muchas veces los profesores universitarios, en ese momento, lo que hacían era dar clases, hablar, dar conferencias, pero no tanto escribirlas para cualquiera que los quisiera leer, si había una idea de ponerlo por escrito, de escribir, de la diferencia entre hablar y escribir, la idea de que escribir te da la posibilidad o la necesidad de fijar muy bien las frases que dices, hablando podemos decir cualquier cosa, escribiendo no. Todos entregábamos un borrador por escrito, se discutían cosas escritas, no palabras, se discutía con palabras, pero sobre el texto escrito, siempre entregábamos un avance, todo el mundo lo leí antes de llegar al seminario y se discutía (I2, E2).

El trabajo en seminarios fue el espacio de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación porque posibilitaba el intercambio, discusión y análisis del quehacer académico, era el lugar en donde se podían revisar los proyectos de cada una de las investigadoras e investigadores, la solidez metodológica y conceptual que los sustentaban, las herramientas para el trabajo de campo, la sistematización de los datos empíricos, la pertinencia de las referencias bibliográficas, era un trabajo colegiado entre pares que permitía la retroalimentación entre el grupo y en consecuencia el aprendizaje y formación en la investigación, era un irse sintiendo “ser investigador”, era apropiarse del capital cultural indispensable para conformar el sistema generador de prácticas investigativas: de un habitus; proveyéndolos además de un capital social, relaciones con colegas del propio CESU o de otras entidades académicas con las que compartían el campo de conocimiento; y adquirir un capital simbólico, reconocimiento, en parte heredado por el investigador líder del seminario, y por otro lado, ir ganando reconocimiento propio.

[Hubo varios retos] Cuando fuimos a aplicar las entrevistas, los cuestionarios y después vino todo el proceso de sistematización; usábamos el dictáfono, es un cambio tecnológico impresionante, para mí era ¡ay! una nueva herramienta, desde le pisas al pedal, te pones los audífonos, la velocidad se la controlas para que vaya a tu ritmo, transcribir las entrevistas, aprender a puntuar una entrevista ¡Qué importante! pues con todo eso, me fui dando cuenta que lo estaba logrando y haciendo bien; y eso se convirtió en uno de los alicientes, además del reconocimiento, por supuesto, de [mi tutor] y del equipo, porque bueno, pues también estaban [otros investigadores], con quienes trabajábamos de cerca, y había un reconocimiento a mí y a las demás becarias que apoyábamos al equipo, entonces si fueron retos, insisto, desde los más pequeños hasta los más grandes (I3, E2).

El debate de las ideas representa el mecanismo ideal de formación, abrir espacios de interacción propicios para el diálogo entre pares constituyó el medio principal para la socialización. Las discusiones entabladas en los seminarios “condensan buena parte de los elementos intelectuales, emocionales y sociales que se pretende formar” (Fortes y Lomnitz, 1991: 114); el seminario como espacio de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación, coordinado por un investigador líder, pionero del campo, obliga a los integrantes del grupo a tomar una posición al cuestionar o defender las ideas planteadas, mientras que los estudiantes aprenden las reglas de convivencia y relación con sus compañeros en donde algunas veces se dará una relación de pares (entre iguales y por tanto cierta horizontalidad) y en otras ocasiones una comunicación entre estudiantes e investigadores (con relativa verticalidad); comprendiendo al mismo tiempo las reglas de colaboración y desarrollando el sentido de pertenencia; el seminario brinda la experiencia para la incorporación de las reglas de convivencia, pero también de competencia.

Una cosa que tuvo también muy rica el equipo fue que nos rotábamos, yo trabajaba con [mi tutor] en ese momento, con esta ponencia, pero la

siguiente ponencia me tocó trabajar con [otro investigador], me acuerdo que fue para un congreso del COMIE en Yucatán, hace muchos años, y entonces, aprendes a trabajar en coautoría, que es distinto trabajar con una persona a trabajar con otra, una te pone ciertas exigencias, la otra tiene diferentes.

(...) hasta que un buen día ya te toca a ti sacar tu propio trabajo y en mi caso fue que me gradúo de la maestría y hago un primer capítulo de libro, basándome en lo que yo había encontrado en mi investigación de maestría, me invitan a colaborar para un libro, el doctor (...) hizo un libro coordinado, y me dijo: estamos trabajando con la perspectiva de los sujetos, me dio las indicaciones generales, cuántas páginas y lánzate; y me lancé a hacer mi primer trabajo, mi primer capítulo de libro y bueno, pues obviamente, de ahí aprendes esto, que tu trabajo no va a quedar a la primera, que necesitas que alguien lo lea muchas veces para que puedas decir está listo para dictamen, cosa que también aprendí, que no era a capricho de quien quería publicar, sino que había un proceso académico que había que seguir; en este transcurso también aprendí a recibir dictámenes negativos, que también es una experiencia difícil de sortear cuando te llega un dictamen negativo de tu trabajo; (...) [mi tutor] me enseñó que debía tomar lo que conviniera y mejorara mi trabajo, que no debía desgarrarme las venas cuando llegaba un dictamen negativo y decir ¡ya no sirvo para esto, lo voy a abandonar! sino recuperar aquellas observaciones que consideras valiosas y que van a mejorar tu trabajo; y también aprender a que hay cosas que quizá el dictaminador no entendió, pero si no entendió, también es tu responsabilidad ver cómo hacer para que aquello que al parecer no se entendió pues quede más claro; esa parte también fue muy valiosa (I3, E2).

Tener la posibilidad de conocer distintas formas de hacer, de organizar, de planear, de pensar, de concretar ideas permite la apreciación de los diversos estilos de trabajo y presentación del mismo, constituyéndose, a la vez, en modelos a seguir. De esta manera, la estrategia de formación de investigadores se entrecruza con el

proceso de la carrera académica de las investigadoras e investigadores ‘pioneros’ que siguió formándose a partir de la vinculación con sus estudiantes, y por el otro, propició la formación de nuevas generaciones de investigadores. “Ello se debe, sin duda alguna, a que no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica —incluyendo a la práctica científica— como no sea practicándola con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente aplicables *al caso particular*” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 163).

El trabajo mediante seminarios constituyó para los becarios el aprendizaje en la práctica, el ejercicio efectivo de los procesos de investigación, cimentados en una estrecha y directa tutoría ejercida por un académico del Centro; propiciando el precepto que Sánchez Puentes, investigador del CESU, formuló en su obra central “Enseñar a Investigar” (2014) que plantea que: “a investigar se aprende investigado” mientras el investigador consolidado proyecta, a través de la relación con los estudiantes, un “ideal” a partir del cual los forma.

El doctor (...) tenía muy claro el modelo, hay que hacer el doctorado y vale la pena hacerlo fuera para conocer a la comunidad internacional y cómo se trabaja fuera. Cuando yo terminé la maestría primero pensé en irme a Valencia, pero en Valencia no abrieron doctorado en esa generación, entonces, yo había conocido, porque un año antes, como en [19]92, habíamos hecho un congreso aquí en el IISUE, de historia de las universidades, que lo habían organizado mi tutor con (...) [otros investigadores del CESU] y conocí a (...) [un] profesor de la Universidad de Salamanca, que era joven y que era bueno, tenía un libro sobre la universidad a principios del S XVII, entonces hicimos todo lo posible para irme a estudiar a Salamanca y la universidad me dio una beca para estudiar allá (I2, E2).

El capital que se transmite de una generación a otra, además de un capital cultural, es también y sobre todo un capital social, una red de relaciones sociales

que le permiten al nuevo investigador establecer vínculos académicos con colegas de otras universidades que cultivan su misma línea de investigación y con los cuales ahora fincan trabajos conjuntos e intercambian y realizan trabajos nuevos. El nuevo capital incorporado, el capital social, tiene todo el peso y reconocimiento heredado por su director de tesis, un tutor que acogió e impulsó el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales de una o un nuevo investigador.

Así, el desarrollo de actividades académicas especializadas tales como la colaboración con otras instituciones para la realización de encuentros con especialistas del país o de otras latitudes del mundo a través de seminarios, coloquios, foros, congresos, mesas de debate, simposios, entre otras múltiples formas de coordinación han constituido mecanismos de diálogo y debate también para la formación en la investigación, son prácticas cotidianas del quehacer de la investigación y se constituyen en *estrategias de inversión simbólica* porque reconvierte los capitales poseídos y los incrementa.

De modo que, la realización de eventos académicos con colegas internacionales especialistas en una línea de investigación cobra relevancia en dos sentidos: primero, por la posibilidad de realizar estudios comparativos de la realidad educativa nacional; y segundo, la presentación de proyectos o investigaciones concluidas en foros académicos internacionales con líderes académicos de escala mundial, donde se recibe la retroalimentación de pares, estos eventos académicos han sido el escenario para que las investigadoras e investigadores del Instituto hayan escalado paulatinamente y hoy cuenten con el reconocimiento y prestigio de colegas especialistas en su área de investigación (capital simbólico), a nivel nacional e internacional.

Por lo anteriormente esbozado, podemos considerar al trabajo colegiado en seminario como *la estrategia de formación y, en consecuencia, de reproducción*, fundamental, de las investigadoras e investigadores “herederos”; la incorporación a seminarios de los prestadores de servicio social y de los becarios de licenciatura o posgrado para colaborar como miembros activos permitió involucrarlos en todo el

proceso de investigación, participar en el diseño de los proyectos de investigación, así como, en la discusión y análisis del todo el desarrollo de la investigación; dicho proceso de formación lo aprovechaban para la realización de su tesis de licenciatura, maestría o doctorado, según fuera el caso, y se les incentivaba para que presentaran sus avances de investigación en eventos académicos especializados nacionales e internacionales; así como, el envío de algunos trabajos a dictaminación para su publicación, tanto en revistas locales como extranjeras, conformando estas últimas actividades de difusión (participación en foros académicos y publicaciones) una *estrategia de inversión simbólica*.

Este grupo de investigadores “herederos” son producto de las condiciones de posibilidad que los centros de investigación definieron al proponerse como objetivo el formar a sus propios investigadores. Las condiciones estructurales e institucionales para la conformación de seminarios como espacios de formación para la transmisión del oficio de la investigación educativa, acogiendo a estudiantes universitarios inquietos, inteligentes y ávidos por aprender el oficio, de apropiarse de un habitus fue su *estrategia de reproducción* de los investigadores “pioneros” y la *estrategia de formación* de nuevos investigadores para el relevo generacional.

Para los “herederos” los estudios universitarios se constituyen en el medio que permite acceder al espacio académico, reconvirtiendo el capital cultural institucionalizado (grados académicos) en el pase reglamentado que abre la posibilidad de ingreso; para los “herederos” estar en la universidad y encontrarse con la oportunidad de ser becarios, trabajando al lado de un investigador ya con trayectoria y cierto reconocimiento académico será el mecanismo fundamental de aprendizaje del oficio de la investigación y el encuentro con su vocación.

La institución y la vida les abre, a este grupo de “herederos”, un espacio de posibilidad que cada uno va a reconvertir, en cierto grado, aquello que le fue transmitido vía su director de tesis, transformado la posibilidad en realidad a través de sus decisiones y acciones orientadas a la dedicación por la investigación. De esta manera, se sintetiza la concepción bourdieuana de que los sujetos vamos

decidiendo el rumbo de nuestras prácticas, de acuerdo con la transmisión e incorporación que realizamos de lo social, lo objetivo, no hay una coacción directa de la estructura objetiva, hay un encuentro entre lo socioestructural y las prácticas, que son resignificadas individualmente.

Las investigadoras e investigadores que forjaron el campo, los “pioneros”, se comprometieron a formar a nuevos investigadores a través de sus seminarios de investigación, acompañando a sus estudiantes y orientándolos para el aprendizaje del oficio, echaron a andar la maquinaria necesaria y suficiente para reproducirse.

Además, aunque la apertura de plazas en las décadas de los ochenta, noventa e inicios del S. XXI se da a cuenta gotas, algunos de los becarios que estuvieron en el CESU participaron en concursos de oposición ganando la plaza de investigadores e incorporándose al Centro (UNAM, 1995), esa fue la *estrategia de reclutamiento* para el grupo de los “herederos”; así, establecen nuevas relaciones en un espacio marcado por la estabilidad laboral que les proporciona el ser ahora parte del gremio, pertenecer y permanecer al mismo centro de investigación que los acogió como becarios para formarlos en y para la investigación.

Por otro lado, la institucionalización de la investigación sobre la universidad y lo educativo, su desarrollo y consolidación permitirán, al inicio del siglo XXI, que el CESU se ubique como un referente nacional y en algunas líneas de investigación se coloque en el horizonte internacional, por el amplio intercambio académico que mantenían con colegas de diversas instituciones tanto del país como extranjeras; sus investigadores se constituyeron en líderes con sus publicaciones (*estrategia de inversión simbólica*) referentes a dos campos de conocimiento específicos: el primero, sobre la historia de la Universidad, destacando por sus investigaciones de la Universidad en la Colonia y del México independiente; y el segundo, respecto a la educación superior contemporánea, con indagaciones realizadas desde distintas tradiciones, referidas a:

políticas y financiamiento; evaluación del sistema, de los académicos y del aprendizaje; estudios comparados sobre procesos de acreditación y

certificación profesional; los estudios del posgrado y la formación para la investigación; investigaciones de educación comparada sobre los sistemas de educación superior en los países desarrollados y en América Latina; las indagaciones sobre la formación profesional, el desempeño de egresados y sobre los estudiantes universitarios (Díaz Barriga, 2000b:3).

Para esta época, también, las investigadoras e investigadores del CESU fueron pioneros en el país con investigaciones que vinculan la educación con género, educación ambiental y educación de valores.

Treinta años después de su creación el CESU se convirtió en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, en el año de 2006 el H. Consejo Universitario aprobará su constitución como Instituto, logra ser reconocido por su desarrollo y aportaciones a la investigación sobre la universidad y lo educativo y por la consolidación de su planta académica, “lo que significaba para la UNAM darle la máxima jerarquía en su estructura a la misión y el quehacer del centro” (Montes de Oca, 2011: 59) al conformarse en IISUE.

4.3 Los posgrados y estancias posdoctorales como espacios de socialización para la formación de investigadores de última generación, los recién llegados al IISUE

Los estudios de posgrado son el nivel más alto de la educación formal, constituyen un proceso de educación avanzada que busca el logro de objetivos propios mediante el intercambio de ideas y experiencias, el análisis de los problemas en su contexto propio, el descubrimiento de conocimientos de frontera y la confrontación de criterios y puntos de vista que tienen lugar entre profesores, investigadores, alumnos, cuerpos colegiados y asociaciones profesionales.

El desarrollo, crecimiento y consolidación del posgrado ha estado asociado al de la educación superior y también al de la ciencia y la tecnología. Una instancia relevante para el impulso del posgrado y la promoción de la investigación científica, tecnológica y humanística en nuestro país ha sido el CONACyT, creado en 1970,

desde su fundación ha destinado becas para estudios de posgrado, en el país o en el extranjero, además de ser el organismo responsable de establecer los lineamientos de las políticas para el posgrado.

Desde su origen el CONACyT ha impulsado diversos programas para el desarrollo, fortalecimiento y mejora de los posgrados; en las últimas décadas del siglo pasado inicia un proceso de evaluación de los posgrados tendiente a garantizar su calidad. Su antecedente está señalado en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984–1988) de la Secretaría de Educación Pública (Poder Ejecutivo Federal, 1984); una de sus principales líneas de acción de dicho Programa fue fomentar la adopción de normas y criterios que permitiesen alcanzar niveles de excelencia en los estudios de posgrado. De esta línea de acción nace el Programa Nacional de Posgrado en el que se pone especial atención a la calidad académica y se determina que los recursos se canalizarían prioritariamente hacia aquellas instituciones que garantizaran la vinculación entre la investigación y la docencia. Así, se formalizó y creó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología del CONACyT (García, 2009).

En 2001-2002 la SEP y el CONACyT crearon el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), con dos vertientes: El Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que agrupa los programas de alto nivel y competente a nivel internacional; y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP). En 2007 se crea, en sustitución del PFPN, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con dos vertientes: El Padrón Nacional de Posgrado que agrupa los programas consolidados y de competencia internacional y el Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (PFCP) que agrupa los programas en desarrollo y de reciente creación (García, 2009).

El PNPC tiene por objetivo “reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, mismos que cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la

pertinencia de su operación y óptimos resultados” (SEP/CONACyT, 2011). De este modo, el CONACyT, a través PNPC, con el propósito de elevar la calidad de los posgrados fijaron nuevos indicadores para la gestión de las IES, los cuales modificaron los perfiles de ingreso y egreso, y acompañaron de estímulos económicos para la formación otorgando becas para la dedicación de tiempo completo de los estudiantes, becas de movilidad para la realización de estancias, becas para la titulación y becas para estancias posdoctorales.

Así, las políticas públicas en materia de ciencia y tecnología implementadas en nuestro país han incidido en los estudios de posgrado de las IES; desde la década de los noventa los estudios de posgrado, y particularmente los estudios de doctorado, fueron reorientados a la formación para la investigación, la intención, primordial fue formar recursos humanos de alto nivel de especialización en el conocimiento de las diversas áreas, con el fin de contar con personal que pueda contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología, “investigadores de última generación”.

En mi experiencia, tanto en FLACSO [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] como en el Colegio [de México, (COLMEX)], sí, no necesariamente que ibas a ser académico en una universidad, pero sí que ibas a hacer investigación, hacer investigación en el ámbito público, privado, en el medio gubernamental o en las universidades, había como varios espacios en donde podías desarrollar tus actitudes o capacidades como investigador o investigadora, me queda claro que nos estaban preparando para hacer investigación.

Y entonces, el énfasis de los seminarios es ver metodologías, ver la elaboración y la conformación de instrumentos para la investigación, hay esos énfasis; yo creo que por las características de estas dos instituciones podíamos conocer más allá de lo que fueras a ocupar para tu propia tesis, es decir, teníamos muchas clases; por ejemplo, en métodos cualitativos nos tocaba hacer ejercicios de una entrevista, una observación o un *focus group*

o algo así; habían una buena variedad de asignaturas obligatorias y optativas (I8, E1).

Para los “investigadores de última generación” que aprendieron el oficio mediante los estudios de posgrado, *estrategia de formación*, los saberes prácticos (el aprendizaje de la investigación de manera artesanal) son incorporados por saberes institucionalizados (planes y programas de estudio, criterios de evaluación que comprenden participación como ponentes en foros académicos, realización de estancias en universidades nacionales e internacionales, publicación por lo menos de un artículo en revista arbitrada, *estrategias de inversión simbólica*, así como, la obtención del grado). Hamui y Jiménez (2012: 293) plantean que “Para ser doctor es preciso transitar por la ruta establecida por los programas doctorales de las IES, que va desde el ingreso hasta la obtención del grado. (...). Al recorrerla los doctorandos construyen su carrera como investigadores conduciéndose en una doble estructura: la ruta cognitiva, que se refiere a su formación disciplinar, teórica y metodológica y la ruta del investigador, en la que adquiere identidad”.

Generalmente, la disciplina a la que pertenece el posgrado orienta la formación y el conocimiento a ser aprehendido, y a su vez, dan pauta a comportamientos propios del grupo de pertenencia, el doctorado se constituye en un espacio relativamente controlado por la institución de adscripción y las relaciones con los profesores que los integran, con la expectativa de que los estudiantes adquieran los valores, aptitudes y actitudes propias de la cultura científica que los forma, esperando sean capaces de formular proyectos de investigación, desarrollarlos con autonomía y presentarlos como productos terminados a través de su publicación; las actividades anteriormente señaladas conforman la *estrategia de formación* de los “investigadores de última generación”.

Estudie en la UAM Iztapalapa, era un doctorado en investigación, prácticamente no tenemos asignaturas, solamente a quienes no estudiaron la maestría ahí, como fue mi caso, nos asignan algunas materias, yo tuve que cursar en el primer año tres materias (allá son trimestres) en el primero

cursé dos asignaturas con mi asesor de tesis y en el segundo trimestre una tercera pero en la UAM Xochimilco, no eran de metodología, sin embargo, sí había cuestiones metodológicas que veíamos mientras estábamos estudiando.

Por otro lado, el doctorado tiene organizados coloquios, todos los que cursamos maestría y doctorados estábamos presentes en la presentación de todos nuestros compañeros, una semana antes del coloquio se envía por escrito el avance del semestre a la comisión del posgrado, ya con la aprobación del director de tesis y un profesor, que es lector durante todo el doctorado y uno de mis sinodales, me leyó desde el primer trimestre hasta el final, me hacía observaciones y comentarios; y además, como estudiantes nos toca leer a un compañero, por lo general es el mismo durante todo el doctorado (I6, E1).

Uno de los aspectos relevantes de la formación de posgrado en el doctorado es la permanente interacción con el director de tesis para acompañar y supervisar los avances de la investigación. El encuentro cotidiano, en sesiones de trabajo para revisar avances de la tesis, tiene la ventaja de orientar el trabajo de investigación e incluso vincular a los estudiantes con un especialista reconocido o con una red de investigadores destacados en el área.

El seminario de investigación del doctor (..) que era mi asesor, era el seminario de trabajo atípico, en este espacio estábamos algunos que éramos asesorados de él y otros estudiantes de maestría, doctorado, había también de licenciatura y gente de fuera que trabajábamos y hacíamos estudios sobre trabajadores no clásicos, trabajadores atípicos; y ahí, igual, dividíamos entre discusión de textos, discusión metodológica y presentación de avances del trabajo de cada quien, era un espacio de apoyo para nuestros trabajos de investigación.

Lo otro que considero fue fundamental era el trabajo con el tutor, con él era una asesoría personalizada en metodología, en cómo hacer, por dónde

entrar, qué lecturas realizar y cuáles no tanto, la discusión de los instrumentos, lo que hace un asesor, que finalmente es guiar la investigación (I6, E1).

Aunado a los apoyos anteriormente mencionados, además, el CONACyT destina recursos para el desarrollo editorial y en consecuencia estimular la publicación temprana de artículos y libros por parte de los jóvenes estudiantes de posgrado, esta actividad también es parte de la *estrategia de formación* y una *estrategia de inversión simbólica* muy redituable, dado que la producción de artículos o libros es altamente apreciada en el gremio científico. Con estos apoyos se pretendió que los estudiantes de posgrado iniciaran publicando artículos, (avances de las investigaciones en desarrollo, previa a la conclusión, presentación y defensa de la tesis mediante el examen de grado) de preferencia en revistas especializadas e indexadas, o capítulos de libros, en editoriales arbitradas y de prestigio, haciéndola una actividad cotidiana en los posgrados y parte de la formación doctoral.

El seminario de (...) [mi tutor] tenía financiamiento del CONACyT y entonces había que sacar un libro al final y cada quien, de los que participamos, hicimos un capítulo para ese libro; era opcional la participación, pero en ese momento para mí fue la gran oportunidad de participar con un capítulo de un libro coordinado por él (I6, E1).

En este sentido, la socialización como proceso de aprendizaje del oficio de la investigación mediante los estudios de doctorado implican para los “investigadores de última generación” la adaptación, integración y participación activa en la vida académica de la institución que los acogió o con sus profesores que los invitaban a colaborar en otros proyectos “Los estudiantes ingresan al programa como aprendices y se convierten en colegas cuando dejan de ser dependientes y logran autonomía en la investigación” (Hamui y Jiménez, 2012: 292).

El profesor que me dirigió la tesis de maestría me llama a participar, cuando yo estoy en el doctorado, en su seminario, es un espacio de discusión y de

investigación sobre temas de juventud; se hacían pequeñas investigaciones o a veces nos encargaron algunas grandes o participar por ejemplo en análisis de políticas públicas dirigidas a jóvenes; en la encuesta nacional de juventud; en proyectos de la Secretaría de Desarrollo, del INJUVE [Instituto Nacional de la Juventud] o de la misma UNAM; y había otros ejercicios que eran más de formación, como dar diplomados a diferentes sectores de la población, etc.

Ahí empecé a escribir capítulos de libros, sobre todo, que a la postre me di cuenta que no servían para nada porque no eran libros dictaminados por pares, aunque salían con el sello de la UNAM, nadie evaluó esos capítulos, esos libros, para mis evaluaciones, tanto para la UNAM como en CONACyT, no me sirven, aun así, fueron mis pininos escribiendo y publicando. Fue una buena experiencia para mí porque ya me fui soltando, había trabajo colectivo, tanto para organizar, en principio, la publicación y luego me tocaba leer a alguien más y darle mi punto de vista, en un seminario pequeño que organizábamos al interior y alguien más me leía a mí y también me daba algunas opiniones sobre mi trabajo, con lo cual corregía; normalmente el jefe era el que hacía la introducción, el protocolo y las conclusiones y así es como se conformaba el texto en su conjunto (I8, E1).

La publicación en etapas tempranas de los estudios de doctorado tiene la ventaja de estar preparando a los estudiantes en el hábito de la práctica de la escritura, incorporando, además, las normas y los estilos de escritura propias del trabajo académico, independientemente de su validez para los programas de estímulo que evalúan el trabajo de los académicos, son momentos de aprendizaje y de formación en el oficio de la investigación.

Durante los estudios de doctorado se espera que los estudiantes transiten a una etapa en la que realicen su investigación con relativa independencia de su tutor, con cierta autonomía intelectual, plasmada desde el proyecto de investigación hasta

la publicación de sus resultados. Así, el doctorado es concebido como proceso de formación y maduración; y como espacio para la apropiación de la cultura académica necesaria para ponerse a prueba en un acto de evaluación y selección de aquellos que desean formar parte del grupo social y acceder al campo, en calidad de par académico (Hamui y Jiménez, 2012).

Los desafíos que enfrentan las y los estudiantes de doctorado son múltiples, cada institución se ha encargado de delinear un conjunto de normas que rigen la vida académica de sus posgrados, sin embargo, un punto de coincidencia es el adecuado acompañamiento de los profesores tutores, ya que la retroalimentación que reciben los doctorandos es fundamental, ante todo aquella que los hace percibirse como capaces de desenvolverse apropiadamente y redunde en concluir satisfactoriamente el doctorado.

Otra importante *estrategia de formación y de inversión simbólica* para la investigación de los “investigadores de última generación” han sido las estancias posdoctorales, las cuales buscan vincular a los recién egresados de los doctorados con la vida académica de los centros o institutos de investigación; se considera a las estancias posdoctorales una forma de fortalecer las redes académicas a partir de la interacción de los jóvenes investigadores con grupos consolidados, estableciendo relaciones entre colegas.

Entré al Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y para las estancias posdoctorales, como sabes, tienes que tener un asesor, mi asesor (...) es muy reconocido en el ámbito de la comunicación, fue una experiencia muy agradable, mi trabajo era hacer mi investigación, desarrollar el proyecto con el que entré al posdoctorado; cuando entregaba avances con mi asesor [él] me leía muy cuidadosamente, me iba aportando cosas, me preguntaba para que yo repensara lo que estaba planteando, me daba sus puntos de vista, me trataba con mucho respeto, en el sentido profesional, como un par (I8, E2).

La vinculación de la docencia con la investigación han permitido la formación, en los posgrados del PNPC, de recursos de alto nivel, de jóvenes egresados con grado de doctorado que están listos a participar en los concursos para ocupación de una plaza de investigador; sin embargo, desde la década de los ochenta la apertura de plazas se daba a cuenta gotas; el 70% de los académicos que se incorporaban en las IES lo hacían en condiciones de precariedad laboral con contratos por honorarios (por obra determinada, de conformidad con lo establecido en el artículo 51 del EPA en la UNAM) o como profesores de asignatura; de lo contrario, la otra alternativa ha sido ver opciones en el extranjero, provocando un proceso al que se le ha denominado “fuga de cerebros”.

La realización de estancias posdoctorales en el extranjero supone experiencias de aprendizaje que favorecerán la producción de conocimientos al regresar al país de origen; Estados Unidos y Europa son los destinos de mayor demanda para la formación de posgrado de los investigadores de América Latina. Estas regiones siguen dominando las estructuras de poder de la división internacional del trabajo científico; no obstante, México es un destino de formación científica para muchos latinoamericanos (Guzmán, 2019). Las habilidades, capacidades y disposiciones adquiridas en otras universidades del mundo aportan a la trayectoria y currículum un mayor valor, *estrategia de inversión simbólica*, ampliando sus posibilidades de éxito en los concursos por plazas de investigación por el prestigio y distinción de las instituciones donde han sido formados.

Lo de la estancia me pareció una buena oportunidad para conocer esta universidad y para conocer la forma en como trabajaban ahí; (...) mi sorpresa fue que me dieron un montón de clases, en la Autónoma de Barcelona tenía 4 asignaturas al semestre con 50 alumnos cada grupo; y luego también hacía investigación, en ese departamento hacían mucha investigación relacionada con la Unión Europea, con los ministerios de educación o con organismos gubernamentales españoles o europeos; eso en realidad me fogueo muchísimo porque empecé a participar con gente de otros lugares, era un equipo bastante bueno, había gente de Colombia,

Brasil, de diferentes regiones de España, de Italia, traían invitados de Canadá, Estados Unidos, Francia, ahí había como mucho movimiento y los proyectos de investigación eran internacionales. Fueron dos años de mucho aprendizaje y muy pesados. Empecé a entender ciertas cosas de la labor de la investigación en forma, como otras que están en las orillas de la investigación que tienen que ver con las relaciones sociales, las relaciones políticas, cómo conseguir recursos para hacer las investigaciones, en fin, ese tipo de cosas que no las aprendes en la escuela; otra cosa que también aprendí ahí fue la importancia de publicar y publicar en revistas reconocidas; en Barcelona veía a todos preocupadísimos, desgarrándose porque tenían que publicar, publicar, publicar y era una maquila de textos, pero maquila en serio, yo decía: cómo le hacen para en seis meses tener cuatro artículos y entonces comencé a ver: el jefe siempre salía en primero (...) eran seis autores, los otros podían irse cambiando, ahora yo voy en segundo, ahora tú, a ti te tocó el otro día, ahora vas a ser tercero, ese tipo de dinámicas que yo me quedé sorprendidísima (I8, E1).

Como se describió en el capítulo dos los programas de estímulos a la productividad académica, producto del capitalismo académico, implementado en todo el mundo, han pervertido las prácticas de la vida académica y en muchas ocasiones ha provocado la simulación del quehacer de la investigación con acciones poco éticas.

A partir de los grupos de investigación se abren espacios para la publicación, la presentación en foros académicos, la dictaminación, la revisión y discusión de avances de investigación. Mientras que el investigador en lo individual encuentra espacios en los que puede apoyar su desarrollo y formación. De esta manera, los grupos tienen un papel activo e importante, al constituirse en líneas especializadas de la investigación educativa, posibilitando un mayor alcance en la difusión y circulación del conocimiento que producen.

Por otro lado, ya desde inicios del S.XXI se había identificado como un problema dentro de las IES la falta de recursos financieros y de plazas disponibles para la contratación de nuevos investigadores de tiempo completo (COMIE, 2003); paradójicamente, los posgrados incorporados al PNPC del CONACyT estaban permitiendo el egreso de jóvenes con grado de doctor y con un perfil altamente calificado para incorporarse a algún instituto, centro o universidad pero el contexto nacional ofrecía pocas posibilidades de reclutamiento.

Además, y también, en la UNAM se comienza a vivir la flexibilización laboral, propia del Estado neoliberal y del capitalismo académico. Es decir, se implementan “...un conjunto de acuerdos explícitos e implícitos que, sin haber cambiado la legislación vigente, establece nuevas reglas del juego para el reclutamiento y el desarrollo de la carrera académica” (García, 2000:1).

En este sentido, en el año 2001 y con el propósito de contar con una planta académica joven y con un perfil de formación elevado, el Consejo Técnico de Humanidades acordó algunas medidas que le permitieron modificar los criterios de contratación para las nuevas plazas de investigadores sin necesidad de reformar el EPA; en sesión extraordinaria (foránea, en Tlaxcala, Tlax.), realizada los días 2, 3 y 4 de abril, aprobó lo siguiente: “Con el objeto de elevar el nivel de los investigadores del Subsistema, cada entidad definirá los criterios de calidad y perfil académico de la contratación, considerando que el nivel base acordado por este consejo técnico para el ingreso a la planta académica del subsistema, será la de asociado, nivel ‘C’, de preferencia con doctorado” (UNAM, 2022: 1), esta medida elevará las exigencias y se sumará al alto perfil de los egresados de los doctorados y posdoctorados, además, provocará que los candidatos que se presentan en los concursos cuenten con un currículum fuerte que rebasa de sobremanera los criterios establecidos en el EPA para la ocupación de estas plazas.

Una estrategia implementada por la universidad para el relevo generacional de los académicos es aprobada en el año de 2012 por el rector José Narro Robles y se denomina Programa de Renovación de la Planta Académica de la UNAM; el

Programa señala que “Uno de los aspectos más importantes para garantizar la educación de calidad y la excelencia en la investigación, es el balance adecuado de su planta académica en términos de combinar la experiencia con la juventud de sus profesores, investigadores y técnicos académicos” (UNAM, 2012: 22).

Para la implementación del programa se crean dos subprogramas: 1) Subprograma de Retiro Voluntario por Jubilación de la UNAM y 2) Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera a la UNAM. El primer Subprograma facilitaba la jubilación de académicos de carrera de tiempo completo en condiciones dignas, dado que ante la precariedad de los salarios base de los académicos de la UNAM eran pocos los que se jubilaban; la opción que el programa ofrece es brindarles, fundamentalmente, dos incentivos: una renta mensual vitalicia contratada por la UNAM con una aseguradora (el monto inicial establecido en 2012 fue de \$20, 000 y se ha ido actualizando de acuerdo al monto del sueldo mínimo en la Ciudad de México) que se adicionaba a sus pensión ISSSTE (Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado); y segundo, un seguro vitalicio de gastos médicos mayores (UNAM, 2012). Con el Programa de Retiro Voluntario por Jubilación se abrió la posibilidad de contratación de nuevos académicos, sustituyendo a los investigadores retirados y con ello realizar un relevo generacional de la planta académica a través del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera a la UNAM.

Así, la flexibilización laboral iniciada desde la década de los ochenta, dio también la oportunidad de ingresar a la carrera de investigador mediante la contratación como Asociado C, por obra determinada, a doctores recién egresados y con disposición a demostrar en el corto plazo alta productividad académica, objetivada con publicaciones recientes, es decir, su contratación permanente quedó condicionada a evaluaciones donde el cumplimiento de sus programas anuales sean favorables, ya que son el pase para tener oportunidad de concursar por una plaza en la universidad. De este modo, las plazas que iban dejando los profesores jubilados abrieron la posibilidad de contratar nuevos “investigadores de última generación”, pudo iniciarse un proceso paulatino de relevo generacional en las

diversas entidades académicas de la UNAM, constituyéndose en la principal *estrategia de reclutamiento* y renovación de la planta académica.

La *estrategia de formación* para esta época se modifica, respecto a las anteriores, dado que se apostó por la formación de investigadores en los posgrados, —ya no al interior del propio IISUE, de manera artesanal, acompañados por un investigador-tutor de amplia trayectoria y reconocimiento en el campo de la investigación educativa—, ahora el Instituto selecciona e integra como personal académico a egresados de posgrados muy competitivos (FLACSO, COLMEX, DIE o de universidades extranjeras).

En suma y como cierre de este capítulo podemos identificar tres etapas en los procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación:

- ✓ En los primeros años, cuando la investigación de lo educativo era incipiente, el trabajo colegiado, *estrategia de formación*, se constituyó en el medio de socialización para el aprendizaje del oficio; la reflexión de sus experiencias, el intercambio entre colegas, el diálogo permanente sobre los problemas que enfrentaban al impartir los cursos de formación de docentes y los cuestionamientos que estos les planteaban sobre: su ejercicio de enseñar, el estudio de autores vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la didáctica, serán las semillas para analizar lo educativo e iniciarán con el estudio de sus propias prácticas docentes.
- ✓ Posteriormente vino un periodo en donde las investigadoras e investigadores “pioneros”, que abrieron brecha y conformaron el campo de la investigación educativa, ponen en perspectiva los recursos que poseen (capitales) para lograr los objetivos institucionales incorporados (*illusio*) de formar nuevos investigadores; y adoptan como *estrategia de formación* integrar en sus seminarios de posgrado a jóvenes estudiantes y preparar una nueva generación, donde el aprendizaje del oficio se distinguirá por hacerse de manera artesanal, acompañados y siguiendo

las indicaciones del maestro; tomando todo su sentido la reproducción del espacio social.

- ✓ Finalmente, y ya en pleno capitalismo académico, *la estrategia de formación* de las “investigadoras e investigadores de última generación” y que recientemente se han incorporado al IISUE ha estado centrada en los estudios de posgrados.

Paradójicamente, “los pioneros” del campo de la investigación educativa en la universidad, —formados en procesos temporalmente amplios, donde el aprendizaje y práctica del oficio estaba basada en el estudio profundo, en la reflexión colectiva de sus investigaciones, en el ensayo y error, en el análisis y crítica de sus propias prácticas— generaron un orden, definieron un perfil, determinaron un modelo legítimo y hegemónico a través de sus prácticas, donde el tiempo apremia y urge evidenciar el trabajo académico mediante productos cuantificables, establecieron un modelo ideal de científico viéndose a sí mismos en un espejo y al parecer no reconoce historia ni procesos, sólo identifica una imagen fija que refleja a un académico brillante y lleno de méritos, en donde “si uno lo logra, todos pueden”, un modelo que presupone y apuesta todo a la formación de posgrado, que da por hecho que habilita, provee y certifica de los recursos necesarios para la dedicación al quehacer de la investigación.

A MANERA DE CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación me permitió reconocer que la noción de habitus la utilicé de dos maneras: **como medio de conocimiento (método)**, en el sentido de utilizarla como herramienta para desplegar las operaciones analíticas y técnicas de investigación que este concepto demanda, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu por supuesto; por ello, se siguieron las pautas metodológicas que el autor precisa en su vasta literatura.

Y también, habitus es usado **como objeto**, considerando que habitus es el principio generador de prácticas, es sentido práctico de lo que hay que hacer en un momento determinado; es decir, se indagó qué, cómo, con quiénes, dónde y por qué hacen lo que hacen respecto a sus prácticas investigativas, con el propósito de develar las relaciones que se entretajan entre los investigadores y la institución; y cómo ha cambiado el oficio de la investigación en el transcurso del tiempo y por qué.

Cabe señalar que, el uso de habitus en estos dos sentidos: *como medio de conocimiento o como objeto* de indagación se entretaje, se articula, dado que como herramienta analítica constituye el lente para mirar esa realidad social que nos propusimos comprender; es decir, observo las prácticas de la investigación (qué hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen) y las considero al mismo tiempo producto de la relación dialéctica entre la realidad objetiva y subjetiva, en donde la estructura condiciona la acción pero los agentes piensan, deciden y actúan resignificando su realidad social; distinguiéndose, diferenciándose entre ellos mismo, a pesar de compartir el mismo espacio institucional en el mismo tiempo histórico. Y a su vez, habitus fue delineando el rumbo de la investigación, sirvió de referente para organizar la indagación, constituyó un elemento que direccionó la búsqueda tanto de referentes conceptuales como de técnicas de recopilación de datos. Ambos sentidos de habitus dieron certeza a la investigación proporcionando solidez conceptual y procedimental, permitiendo, ante todo, darles un contenido propio a las principales nociones de campo, capital y habitus —propuestas por Bourdieu

como herramientas de trabajo para los investigadores de lo social— teniendo siempre presente que estas nociones se incluyen unas a otras, existe una relación dialéctica entre ellas, por lo tanto al dar cuenta de una al mismo tiempo estamos hablando de la otra.

No obstante haber utilizado de manera central el concepto de *habitus* en este estudio, el objetivo de esta investigación no fue reconstruir las trayectorias de los sujetos de investigación. *Habitus* fue un concepto de gran vigor heurístico que me llevó a encontrarme con las categorías analíticas bourdieuanas con las cuales desarrollé los capítulos que conforman este documento. El capítulo uno recupera los postulados metodológicos de Bourdieu y se desarrolla como un ejercicio de **reflexividad** indispensable en toda investigación, de acuerdo con el autor, para dar cuenta de los pasos que siguió la indagación. En el capítulo dos se realizó una revisión sobre la relación del **campo de poder** respecto al campo de estudio a fin de conocer cómo se estructura y cómo ejerce coerción al prescribir las prácticas de la investigación científica. El capítulo tres aborda la estructuración del IISUE, mediante un estudio estadístico, análisis de correspondencias múltiples, y da cuenta de la apropiación desigual de los recursos materiales y simbólicos (**capitales en disputa**), **para pertenecer y permanecer en el campo** evidenciando la objetivación de las normas que regulan la vida académica. En el capítulo cuatro se describieron y analizaron los **procesos de socialización** para el aprendizaje del oficio de la investigación, en las distintas épocas y etapas de los diversos centros de investigación que antecedieron y conformaron al IISUE, como **estrategias de producción y reproducción del campo** para comprender la intersección que se da entre las estructuras sociales objetivas (las instituciones) y la incorporación del orden social en los investigadores (la práctica del oficio científico, el **habitus**).

De acuerdo con lo anterior, la indagación sobre la relación del *campo de poder* (espacio donde se encuentran los agentes mejor provistos del capital en disputa) que norma la ciencia en nuestro país y su relación con el *campo de estudio* nos permite comprender:

- Cómo las políticas, los programas, las normas y las estrategias para la investigación científica van *prescribiendo las formas de pensar y de actuar de los investigadores*, definiendo qué está en juego y cuáles son los intereses de este, qué es legítimo, reconocido y aceptado por el gremio, porque impone su visión y las reglas del juego.
- Cómo distintas instituciones han tenido un papel protagónico en momentos determinados para definir *qué es y cómo se debe hacer ciencia*, cuáles son las acciones que deben desplegar las investigadoras e investigadores para apropiarse del oficio, pertenecer y permanecer en el campo, estructurando el campo, porque son las condiciones económicas y sociales el fundamento de sus prácticas.
- Cómo el Estado, bajo el modelo económico neoliberal e inmerso en las políticas del capitalismo académico, ha aprovechado sus dos estrategias coercitivas: jurídicas y financieras, para *regular el funcionamiento del campo* y delinear el modelo científico para el país;
- Cómo *el Estado a través de sus instituciones* ha implementado programas que *norman las prácticas científicas* y el otorgamiento de los recursos públicos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, principalmente, a través del CONACyT y el programa de estímulos económicos para los investigadores, el SNI.
- Cómo *las políticas del capitalismo académico* se constituyeron en estrategias de reproducción del orden social y fueron las instituciones del Estado que acompañadas por las autoridades de las instituciones de educación superior *han transformado las prácticas científicas*, haciendo de la rendición de cuentas, vía los programas de pago al mérito el mecanismo para controlar y vigilar el gasto público y a las propias IES.
- Cómo las *estrategias jurídicas y financieras* se viven como ‘evidentes-naturales’, válidas para todos en las IES porque *cuentan con toda la legitimidad*.

La orientación de las políticas públicas son parte de la racionalidad económica del Estado evaluador que ha incorporado *el “capitalismo académico”* en

las IES, el cual asume los cánones del espacio fabril de: productividad, rentabilidad, eficacia eficiencia y calidad. *La evaluación de la productividad académica* como acto institucional, —práctica de Estado— *reconocida y aceptada socialmente* como necesaria, establece juicios de valor y de clasificación que *ordena el trabajo científico*, reforzada con la emisión de certificados que imponen la fuerza y validez oficial del Estado, lo cual consolida e institucionaliza su presencia en la vida cotidiana. La imposición de unos criterios y no otros están determinados por la lucha e intereses del grupo dominante.

El campo de los científicos no es un campo en donde se presenten grupos homogéneos, relaciones unificadas, con objetivos comunes, es un campo que tiene relaciones de fuerza y en consecuencia lucha de poder. Por ello, se estudió a los científicos en términos de campo para poner el acento en las estructuras que orientan las prácticas científicas, ya que son los propios científicos de acuerdo con el volumen y estructura del capital que poseen, quienes determinan la estructura del campo que los determina, ellos producen determinaciones, pero también son determinados por ellas, existe una relación dialéctica. Mediante sus relaciones crean el campo que los determina, engendran el campo y definen las relaciones de fuerza que los caracteriza.

Por otro lado, la presentación de la configuración del campo de los investigadores, mediante el ACM, —que permite obtener una imagen, una fotografía de su estructura y composición actual— tuvo como propósito develar las evidencias empíricas de los recursos que poseen las investigadoras e investigadores del IISUE y que manifiestan la incorporación, la objetivación de las normas que regulan la vida académica. A través de las prácticas sociales para la investigación, los integrantes del IISUE denotan la capacidad de agencia que han adquirido para incorporar el orden social establecido, ya que la apropiación de los recursos materiales y simbólicos en disputa contribuyen a la construcción y estructuración del espacio social.

La posesión de bienes materiales y simbólicos (capitales) por parte de las investigadoras e investigadores los posiciona dentro del espacio social (campo), les da sentido de pertenencia y permanencia y se constituye en la estrategia de reproducción de su clase, perpetuando los mecanismos de poder y desigualdad que sustentan la estructura. En este sentido, pudo observarse como la exposición al sistema normativo de la vida académica acaba por generar la disposición (habitus) de los académicos a orientar sus prácticas hacia el modelo hegemónico de lo que debe ser un científico. manifiestan la incorporación, la objetivación de las normas que regulan la vida académica.

Asimismo, se puede observar en el diagrama del ACM como la posición dominante se concentra entre las investigadoras e investigadores *Consolidados* y los *Principiantes* y tienen la característica de ser las clases que responden satisfactoriamente a las exigencias inscritas en el campo: ser doctor, publicar, participar en los programas de evaluación del trabajo académico, de pago al mérito, SNI y PRIDE.

Es importante señalar que en el ACM a la clase marginal (dominados) los “Experimentados” al presentar una actitud herética rompen, dejan de seguir el modelo científico hegemónico, difieren del “tipo ideal” (Weber, 1994) y desarrollan una carrera académica distinta; por ello, considero muy importante —pero es un aspecto que esta tesis deja pendiente de analizar desde el sentido vivido de sus prácticas— conocer cuáles son los recursos (capitales) que les han permitido mantenerse dentro del espacio social, cuáles son los capitales que han movilizado para no ser excluidos y preservar su lugar en el campo, cuáles son las estrategias que les han permitido formar parte de los investigadores y realizar una trayectoria distinta a los cánones de la carrera académica ascendente y tradicional, diferente a los indicadores de calidad impuestos para la investigación científica y que se centran, principalmente, en una alta productividad académica e integración al SNI; recordemos que la pertenencia al SNI otorga la mayor distinción entre la autodenominada comunidad científica. Es evidente que los investigadores “Experimentados” con una actitud herética no son por supuesto movidos

exclusivamente por las fuerzas del campo, estos cuentan con disposiciones, maneras de ser, pensar y actuar que los ha llevado a posicionarse en un espacio que se opone a la inercia de las fuerzas del campo (Bourdieu, 2000b).

Lo que esta investigación si me permitió conocer es que uno de los investigadores, que forma parte de la clase de los “Experimentados”, tiene una línea de investigación bien definida: el financiamiento de la educación superior, es líder académico, logrando una especialización y reconocimiento que el gremio le otorga por la producción académica que ha desarrollado al respecto; ha participado, en distintos periodos, en el cabildeo del Congreso de la Unión para el análisis y aprobación del presupuesto para la educación superior; ha colaborado en la ANUIES analizando los recursos públicos otorgados a las IES; es buscado por los diversos rectores de las universidades públicas del país para analizar el presupuesto de sus instituciones. En fin, lo anteriormente señalado me permite saber que hay otras formas de transitar en la carrera académica y debe ser interesante y valioso investigarlo²⁷.

Reconozco que existen diversos trabajos referentes a los investigadores educativos y versan sobre una polarización en los procesos formativos, que van desde aquellas de carácter reflexivo y “profesionalizante” hasta aquellas de corte investigativo (Acuña y Pons, 2019), de igual manera, se presentan aquellos sobre la configuración y evolución del campo de la investigación educativa (Cabrera, 2014; Colina, 2011; Colina y Osorio, 2004; COMIE, 2003; Gutiérrez, 1998; Latapí, 1994; Ramírez y Weiss, 2004; Weiss, coord. 2003), así como los referidos a la producción de conocimiento en investigación educativa (Gutiérrez, 1998 y 2003); sin embargo, existe un denominador común, sustentan el objeto de estudio desde perspectivas metodológicas focalizadas en la descripción presente o histórica, diferenciándose con este estudio por estar centrado en la construcción y articulación de las condiciones objetivas de los agentes y su correspondiente práctica de la

27 Cabe señalar que hoy en día este investigador decidió realizar su proceso de jubilación y en consecuencia ya no forma parte del IISUE.

investigación educativa mediante un análisis estadístico, recuperando la historia hecha institución y la historia hecha cuerpo.

La incorporación de los procesos de producción de conocimiento, de los aspectos normativos, los valores institucionales, las tradiciones disciplinarias, las formas de pensamiento y las prácticas necesarias para pertenecer y permanecer en el campo científico se llevan a cabo a través de la interacción con investigadores, compañeros de estudio y de labores; de ahí el interés por documentar el proceso de socialización por medio del cual se aprendió el oficio de la investigación entendido como estrategia de producción y reproducción del campo.

Situar al IISUE como espacio de aprendizaje y formación de investigadores hizo ineludible la referencia histórica a sus diversas etapas: creación, reestructuración y transformación, determinadas por la generación de un nuevo campo y el proceso de institucionalización de una práctica: la investigación sobre la universidad y lo educativo. El análisis se focalizó en las disputas sociales por establecer, conservar o transformar un orden determinado, en donde los individuos y los grupos intervienen en forma diferencial de acuerdo con la posición que ocupan en dicho espacio social y la disposición (*habitus*) que portan por haber interiorizado el orden establecido como legítimo (válido para todos) por haber resultado dominante (García, 2012b). En el sentido dialéctico de comprender a la realidad social objetivada e interiorizada, dado que, “por una parte remite a mundos objetivados (reglas, instituciones...) exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción; y por otra se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento” (Giménez, 1997: 2).

Asimismo, pretender maridar los relatos de vida, con las condiciones de posibilidad que permitieron el aprendizaje del oficio de la investigación en la universidad significó comprender que los individuos portan una historia singular que van configurando colectivamente un espacio social, es decir que los relatos de los

académicos del Instituto están en contacto permanente con su realidad sociohistórica que los proveyó de la posibilidad de llegar a ser quien son: investigadoras e investigadores del IISUE.

En este sentido, podemos afirmar, pretendiendo responder a la pregunta de investigación de ¿Cómo ha cambiado el oficio de la investigación en el IISUE, en el transcurso del tiempo y por qué?:

1. Sin duda, han sido la SEP, la AMC, la ANUIES, el CONACyT y las diversas IES, como *instituciones de Estado*, quienes han forjado el poder suficiente *para decretar las normas de la investigación científica* en México y constituyen el campo de poder, —en donde se ubican los científicos destacados, de prestigio—, que junto a las autoridades que presiden a dichas instituciones han hecho previsible, concebible y creíble un modelo específico de investigación científica para nuestro país, creando la representación y voluntad para hacerla posible, además de marcar la pauta del reconocimiento científico. Al enunciar el quehacer de la investigación este grupo dominante ha ido creando enunciados performativos (Bourdieu, 2001b) que ordenan y deciden cuales son las prácticas científicas más adecuadas en México.
2. Reconstruir la historia del IISUE permitió reconocer cómo ha cambiado el oficio de la investigación en el transcurso del tiempo y fueron los programas y objetivos definidos por los distintos centros de investigación que antecedieron al IISUE los que han orientado el quehacer de sus miembros, han sido los marcos de referencia que condicionan las prácticas de sus investigadores, respondido a las necesidades y retos institucionales. Sin embargo, el perfil del investigador se va generando y renovando en cada coyuntura institucional, abriendo una ruta distinta a la anterior, demandando nuevos requerimientos y reconocimientos, *el espacio social modifica su estructura y, en consecuencia, cambia sus prácticas.*

3. Son los propios mecanismos de operación del campo los que tienden a mantener su propia reproducción, es decir, sus reglas de funcionamiento garantizan su continuidad; y la intervención de los sujetos permite renovar las normas de operación, en consecuencia, es la propia interacción entre las personas la que forja las relaciones de dominación (Bourdieu, 2011). *El establecimiento de un sistema de mecanismos de operación asegura la reproducción del orden social*, por su propio movimiento, y son las condiciones económico-sociales el fundamento de sus prácticas. De este modo, podemos comprender como se entretajan las estructuras sociales externas (condiciones de posibilidad) con las prácticas de los sujetos (habitus) que conforman el campo.

Ahora, los límites de esta investigación están dados, en primera instancia, por la definición de la pregunta de investigación y, por lo tanto, del objetivo de indagación, en donde la delimitación del objeto de estudio precisó del reconocimiento de aspectos de interés; otro elemento presente es el recordar permanentemente los términos temporales definidos para los estudios de posgrado, que nos obligan a hacer un corte para presentar resultados y obtener el grado. Sin duda se dejan un sin número de elementos pendientes por estudiar, tal vez uno de los alcances que pudiera tener esta tesis es abrir nuevas vetas de análisis para investigaciones posteriores.

No obstante, considero que uno de los aciertos de esta tesis es, en relación con el posgrado en pedagogía, contribuir en el conocimiento del espacio de un lugar institucional donde se crearon las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la investigación sobre lo educativo; aprovechando la oportunidad de contar, todavía, con investigadores “pioneros”, “herederos” y “de última generación” que conviven de manera cotidiana, antes de que el tiempo²⁸ los distancie e impida recoger sus testimonios de las experiencias que han vivido para impulsar acciones que originaron y hoy permiten el desarrollo de un campo disciplinar en la investigación científica de

28 “El tiempo es el orden de las sucesiones: no hay otra medida del tiempo social más que saber quién está antes, quién está después, quién es el predecesor, quién es el sucesor” (Bourdieu, 2019:406).

la universidad y del país. Además, la relevancia de analizar sus prácticas investigativas desde el proceso de socialización para el aprendizaje del oficio radicó en proporcionar elementos característicos de determinadas formas de hacer y proceder (estrategias de formación, reclutamiento y de inversión simbólica) en distintos periodos, que muestra, a su vez, momentos históricos distintos del contexto institucional universitario.

Sin embargo, uno de los aspectos no abordados en esta investigación es el análisis desde la perspectiva de género, es decir, se requiere hacer una indagación de las condiciones en las que las mujeres realizan su vida académica en una “institución eminentemente masculina, cuyas estructuras y características han sido determinadas de antemano por los hombres” (Castañeda *et al.*, 2013: 27); queda pendiente estudiar los sesgos de género que enfrentan las investigadoras, cuáles son las prácticas y las significaciones que privilegian a los hombres en las relaciones del quehacer científico del IISUE, cómo se marcan inequidades y dificultades para el desarrollo laboral entre varones y mujeres investigadoras. Cómo la investigación educativa por el hecho de ser un campo disciplinar feminizado hace parecer que las exime de discriminación, opresión y desigualdades.

En las entrevistas fueron señalados, por las investigadoras, aspectos relevantes que solamente menciono, de manera sucinta, a fin de dejarlos anotados para estudios futuros:

- Dificultades para lograr un equilibrio entre las responsabilidades de la vida académica y la vida familiar.

Las investigadoras hicieron referencia a que se enfrentan a tener que tomar decisiones drásticas respecto a posponer o evitar la vida matrimonial o el embarazo, porque siguen siendo responsabilidades asignadas fundamentalmente al rol femenino el hacerse cargo de las actividades domésticas y la crianza de los hijos, restándoles tiempo y serenidad para el desarrollo del trabajo académico, lo cual redundaba también en postergar su postulación para formar parte del SNI o seguir una carrera académica ascendente; mientras que “el empleo, la independencia

económica y existencia familiar no representan contradicciones en el contexto de la vida cotidiana” (Delgado, 2004: 141) y laboral para los hombres.

- Limitaciones en las relaciones laborales e institucionales.

Las académicas manifestaron haberse enfrentado a criterios misóginos en evaluaciones de sus proyectos de investigación; además, consideran que existen prácticas inmersas en una cultura académica que tiende a privilegiar a los varones en procesos de reclutamiento y selección, así como, de promoción y desarrollo, debido a que “De manera implícita y explícita, el ejercicio de poder que se establece entre los sexos en la academia se sustenta en reglamentos, normas y leyes, concebidos como neutros y objetivos, pero que en realidad son producto de un pensamiento androcéntrico y excluyente” (Castañeda *et al.*, 2013: 42-43).

Los aspectos anteriormente señalados nos permiten ver que las mujeres que están tratando de incorporarse o de permanecer en la vida académica enfrentan barreras que se relacionan con aspectos socioculturales y estructurales y que en un momento dado conforman un techo de cristal (Padilla *et al.*, 2010). Seguramente, realizar un análisis con perspectiva de género permitiría contribuir en la definición de políticas destinadas a procurar la equidad de género en la carrera académica de las investigadoras de la universidad y es un análisis que este estudio deja pendiente.

Por último, es pertinente comentar que el material empírico recabado para la realización de esta investigación deja muchos elementos que pudieran analizarse y que en algún momento llamaron mi atención para desarrollar otro tipo de estudio, sólo como ejemplos menciono dos de ellos:

- a) ¿Cómo fueron identificando una línea de investigación que los ha hecho ser especialistas en el tema (reconversión de capitales)?
- b) ¿Cómo funciona el capital social para abrir condiciones de posibilidad para llegar a ser?

En fin, la elaboración de esta tesis ha sido un trabajo complejo, que en algunos momentos se convirtió en angustias intelectuales, pero a la vez, fue un quehacer apasionante.

REFERENCIAS:

- Acosta, A. (2004). "El soborno de los incentivos". En I. Ordorika, (coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 75-89.
- Altbach, P. G. y Patti McGill, P. (2000). *Educación superior en el siglo XXI: desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez, J. M. (1991). "Editorial. Base de datos IRESIE". *Perfiles Educativos*, 51(52), p. 2.
- AMC y Foro Consultivo, Científico y Tecnológico. (2005). *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores. A 20 años de su creación*. México: Autor.
- ANUIES. (s/f, a). "I R E S I E: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa", disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res032/txt9.htm>.
- ANUIES. (s/f, b). "La evolución del posgrado en México", disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib77/1.html.
- ANUIES. (1975). "Programa Nacional de Formación de Profesores. Informe de actividades (1972-1974)", disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista14_S2A2ES.pdf.
- ANUIES. (2018). *Revista de la Educación Superior*, disponible en <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/index>.
- Arámburo, C. (2010). "Científicos para un país y un siglo", disponible en <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/97ce3098-c63c-44c3-9402-b889cddb6aae?filename=cientificos-para-un-pais-y-un-siglo>.

- Arredondo, M., *et al.* (1984). "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de construcción". *Revista Mexicana de Sociología*, 46 (1), pp. 5-38.
- Arredondo, M., *et al.* (1989). "Los procesos de formación y conformación de agentes de investigación educativa". *Cuadernos del CESU*, No. 13.
- Arredondo, M., *et al.* (1997). "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de caso sobre las prácticas y procesos de formación". *Omnia*, 13 (36-37), pp. 101-107.
- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Argentina: Posadas.
- Baz, M. (1999). "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad". *Caleidoscopio de subjetividades*. México: Cuadernos del TIPI 8.
- Baz, M. (1994). "Enigmas de la subjetividad: Un análisis del discurso". *Versión Estudios de Comunicación y Política*, p. 4.
- Bensusán, G. y Valenti, G. (Coords). (2018). *La Evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*. México: FLACSO/UAM.
- Bergel, M. (2021). "El socialismo cosmopolita de José Carlos Mariátegui". *Nueva Sociedad*, 293, pp. 167-175.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1996). "Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza". *Taller. Revista de sociedad, cultura y política*, I (1), pp. 3-32.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bertaux, D. y Bertaux, I. (1994). "El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VI (18), pp. 27-56.
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, 2 (5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CNCA.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999a). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999c). *Conferencia Magistral sobre su trayectoria intelectual. Conferencia magistral para la "Cátedra Michel Foucault" de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, sustentada el martes 22 de junio; disponible en chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sociologiac.net/biblio/Pierre-Bourdieu-Trayectoria-de-un-sociologo.pdf.*
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2001a). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Bourdieu, P. (2001b). "Describir y prescribir: las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", En: P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los cambios lingüísticos*, España: Akal, pp. 96-104.
- Bourdieu, P. (2002). "*Estrategias de reproducción y modos de dominación*", disponible en https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Sentido práctico*. Buenos Aires: S. XXI
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: S. XXI.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2019). *Cursos de Sociología General 1. Conceptos fundamentales. Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., et al. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. París: La Haya, Mouton.
- Bourdieu, P., et al. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu, et al. *La Miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Bravo, S. (2008). *Impacto de la flexibilización laboral en la contratación de docentes de la FES Aragón 2001-2006*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesina de Licenciatura en Sociología, disponible en <http://132.248.9.195/ptd2009/febrero/0639181/Index.html>.
- Bravo, S. (2015). *Impacto de la reestructuración del posgrado en pedagogía en la conformación de la planta académica de la FES Aragón*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesis de Maestría en Pedagogía, disponible en <http://132.248.9.195/ptd2015/octubre/0737000/Index.html>.
- Bravo, S. y Guerrero, L. A. (2021). "Posicionamiento de los investigadores en el espacio social del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México". *Runas. Revista De Educación y Cultura*, 2(4), e21050. <https://doi.org/10.46652/runas.v2i4.50>.
- Brunner, J. J. (1990a). *Universidad, sociedad y Estado en los 90*. México: Nueva Sociedad.
- Brunner, J.J. (1990b) "Gobierno universitario: elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional". En D.C. Cox y J.J. Brunner (coords.), *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas*, Chile: FLACSO.
- Brunner-Ried, J. J. & Salazar-Muñiz, F. A. (2012). "Investigación educacional en Iberoamérica: entre la invisibilidad y la medición". *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), pp. 559-575.
- Brunner, J. J., et al. (1994) *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES.
- Buendía, A. (2013). "Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México". *Perfiles Educativos*, XXXV, pp.17-32.

- Buendía, A., et al. (2017). "Queríamos evaluar y terminamos contando". *Perfiles educativos*, XXXIX (157), pp. 200-219
- Cabrera, D. M. (2014). "La institucionalización de la investigación educativa en México: cuatro ángulos de abordaje". *Revista del IICE*, 35, pp. 19-33.
- Cabrera, J. C. (2011). "Las políticas educativas 1976-1982 en contexto". En R. N. Buenfil, y Z. Navarrete. *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*. México: Plaza y Valdés, pp. 103-107.
- Canales, A. (2001). "La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996". *Colección Tesis*, 32.
- Canales, A. (2007). *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982 – 2006*. Tesis de Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de México.
- Canales, A. (2009). *Universidades: el incentivo para investigar y la demanda profesionalizante*, disponible en http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L12_lupem/CanalesSanchez_UniversidadesElIncentivoParaInvestigar.pdf.
- Castañeda, M. P., Ordorika, T. y Olivos L. (2013). "Referentes básicos de la investigación. Consideraciones generales sobre las investigadoras en la UNAM". En M. P. Castañeda, y T. Ordorika, (coord.) *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: UNAM-CIICH, pp. 25-37.
- Chehaibar, L. M. y Paniagua, E. (2009). "XXX Aniversario de Perfiles Educativos". *Perfiles Educativos*, XXXI (123), pp. 110-117.

- Chomsky, N. (2014). *El asalto neoliberal a las universidades*, disponible en: <https://aquevedo.wordpress.com/2014/04/04/noam-chomsky-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades/>.
- Colina, A. (2011). "El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes". *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), pp. 10-28.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México, capitales y habitus*. México: Plaza y Valdés/CESU- UNAM.
- COMIE. (2003). "La investigación educativa en México: usos y coordinación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19), pp. 847- 898.
- COMIE. (2018). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, disponible en <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>.
- COMIE. (2021). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, disponible en <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/>.
- CONACyT. (2017). <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>.
- Coninck, F. y Godard, F. (1998). "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones: formas temporales de causalidad". En: T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Coords). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, disponible en: <http://books.openedition.org/ifea/3521>.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. (1998). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Argentina/España: Miño y Dávila.
- Corcuff, P. (2009). "Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social Post-marxista y el problema de la singularidad individual". *Cultura y Representaciones Sociales*, 4(7), pp. 9-26.

- Delgado, G. (2004). *La condición de género de las académicas. Tesis de maestría en Psicología clínica*. Facultad de Psicología-UNAM, disponible en <http://132.248.9.195/ppt2004/0330753/Index.html>.
- De Ibarrola, M. (1972) "La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM" *Revista del Centro de Estudios Educativos*, disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1972_1_06.pdf.
- De Ibarrola, M. (2007). "El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación". En D. Cazés, y A. Didriksson, (Coords.) *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM, pp. 225-276.
- Díaz Barriga, Á. (s/f). *La autonomía universitaria: entre su tradición y las nuevas formas de regulación de la educación superior*, mimeo.
- Díaz Barriga, Á. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, 20. México: CESU/UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1996), "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), pp. 408-423.
- Díaz Barriga, Á. (1997a). Editorial, "Perfiles educativos inicia su tercera época". *Perfiles Educativos*, XIX (76- 77), pp. 2-3.
- Díaz Barriga, Á. (1997b). "Semblanza de los 20 años del CESU. Discurso conmemorativo del XX aniversario del CESU, pronunciado el 18 de octubre de 1996". En: UNAM/CESU. (1997) *Encuentro académico. XX aniversario del CESU*. México: UNAM, pp. 169-173.

- Díaz Barriga, Á. (1998). *La investigación en educación. Su conformación y retos*, trabajo elaborado para el seminario: La sociedad mexicana frente al tercer milenio, mimeo.
- Díaz Barriga, Á. (1999) *Pablo Latapí y la investigación educativa en México*. Conferencia dictada en la Cátedra Extraordinaria Dr. Pablo Latapí. División de Estudios de Posgrado. Departamento de Filosofía y Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Díaz Barriga, A. (2000a). *La investigación en educación. Su desarrollo, usos y usuarios*. Conferencia para el 3er. Congreso Regional de Investigación Educativa. 27 de octubre, mimeo.
- Díaz Barriga, Á. (2000b). "Editorial. El CESU cumple 25 años de haber sido fundado". *Perfiles Educativos*, 22 (89-90), pp. 2-4.
- Díaz Barriga, Á. (2007). "Políticas de deshomologación salarial y carrera académica en México". En D. Cazés y A. Didriksson (Coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM, pp. 303-323.
- Díaz Barriga, Á. (2013). "La evaluación de las humanidades y ciencias sociales ¿Hacia dónde caminar?" *Revista Digital Universitaria*, disponible en: <http://132.248.9.34/hevila/Revistadigitaluniversitaria/2013/vol14/no1/art02.pdf>.
- Díaz Barriga, Á. (2014). *Tradiciones académico-disciplinares en educación en México* [Conferencia]. Congreso Internacional Epistemologías y metodologías de la investigación en educación, México: AFIRSE-IISUE/UNAM, disponible en <http://www.iisue.unam.mx/afirse/programa.php>.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México: CESU/UNAM.

- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (Comps.). (2007). *Evaluación y cambio institucional*, México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. y Díaz Barriga, Á. (2008). "Impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior". En Á. Díaz Barriga, (Coord.) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE/UNAM, ANUIES, Plaza y Valdés Editores, pp. 165-221.
- Didou, S. (2007). "Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina". *Revista Educación Superior y Sociedad*, 1 (1).
- Didou, S. y Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Didou, S. y Gérard, E. (2011). "El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?", *Perfiles educativos*, XXXIII (132), pp. 29-47.
- DIE. (1987). "15 años de investigaciones educativas: historia del Departamento de Investigaciones Educativas". *Avance y Perspectiva*, 30.
- Domínguez, R. (2007). *Panorama general de la investigación en institutos y centros de humanidades de la Universidad Nacional durante el siglo XX*. México: UNAM-SES/Miguel Ángel Porrúa.
- Ejecutivo Federal. (1990). *Programa de Modernización Educativa, 1989-1994*, México.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: S. XXI.

- Furlán, A. (1999). "La evaluación de los académicos". En M. Rueda, y M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: Pensamiento universitario 88, CESU/UNAM, pp. 56-66.
- Furlán, A. (2001). "Intervención e investigación: las intenciones y los dispositivos". En M. C. Rivera, R Eisenberg, O. Contreras y M. Landesmann, *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*. México: UNAM-campus Iztacala, pp. 1-12.
- García, J. R. (2009). "Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988-2008". *Sociológica*, 24(70), pp. 153-174.
- García, S. (1999). "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico". En M. Rueda, y M. Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: Pensamiento universitario 88, CESU/UNAM, pp. 67-79.
- García, S. (2000). *Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada de alto nivel. Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM*. Seminario CIESAS/SUTCIESAS, mimeo.
- García, S. (2010). "Currículum Vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas" *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), pp. 103-119.
- García, S. (2012a). "Algunas claves analíticas para superar el intuicionismo ingenuo y la sociología espontánea". En M. Canales, (Coord.) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FLACSO)-Editorial LOM.

- García, S. (2012b). "La violencia simbólica: aportaciones de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación". En A. Furlán, (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México: Siglo XXI, pp. 114-143.
- García, S. (2013). *Algunas dificultades recurrentes en el uso y análisis de la entrevista en la investigación cualitativa*. Ponencia: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 18-22 noviembre, Guanajuato, México, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1146.pdf>.
- Gibbons, M., et. al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gil, M., et. al. (2010). *¿Por qué hay SNI y no más bien nada?*. México: I Congreso Nacional de Miembros de SNI, Querétaro, Qro.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*, disponible en <https://es.scribd.com/document/71608375/GIMENEZ-Gilberto-La-Sociologia-de-Pierre-Bourdieu>.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, disponible en https://www.uv.mx/cpue/colped/n_3738/b%20gilberto%20gimenez%20introduccion%202.pdf.
- Gómez, R. (2008). *Armando Bauleo, in Memoriam*, disponible en <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v28n2/v28n2a16.pdf>.

- González, A. (1975). *Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de licenciatura, Facultad de Arquitectura, México: UNAM.
- González, M. P. (2019). *El CIDOC en El Colegio de México: tránsito al corazón de una época*, disponible en <https://bdcv.hypotheses.org/2641>.
- Grediaga, R. (1998). "Cambios en el sistema de recompensas y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias". *Revista de Educación Superior*, 27 (108), pp. 125-205.
- Grediaga, R. (Coord.). (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*. México: ANUIES.
- Gutiérrez, A. (1999). "La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu (Prólogo)". En Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 7-19.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra.
- Gutiérrez, A. (2011). "Clases, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu". En P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI, pp. 9-27.
- Gutiérrez, A. (2016). *Acerca de "campo" y "habitus" como categorías analíticas*, disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14991/14941>.
- Gutiérrez, N. G. (1998). "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México", *Revista de Investigación Educativa*, 3 (5), pp. 13-38.
- Gutiérrez, N. G. (2003). "Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa". En Weiss, E. (Coord.). *El*

campo de la investigación educativa, 1993-2001. México: COMIE/SEP/CESU.

Guzmán, C. (2019). "De itinerarios, incidencias y otros designios. Trayectorias científicas en México". *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 8 (2), pp. 73-101.

Hamui, M. y Jiménez, L. (2012). "El delicado problema de la formación de doctores" En Grediaga, R. (Coord.). (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional.* México: ANUIES, pp. 287-347.

Heras, L. (2005). "La política de educación superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores". *Educere*, 9(29), pp. 207-215, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602909.pdf>.

Hernández, M. L. (1996). *Actores y políticas para la educación superior 1950-1990.* México: ANUIES.

Ibarra, E. (s/f). *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im)posibles futuros*, disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/lbarra.pdf>.

Ibarra, E. (2000). "Clarosucos de la evaluación de los académicos: ¿Qué sabemos?, ¿Qué nos falta?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), pp. 377-386.

Ibarra, E. (2002). "Capitalismo académico y globalización: La Universidad reinventada", *Revista de la Educación Superior*, 31(122), pp. 147-154.

Ibarra, E. (2005a). "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad". *Revista de la Educación Superior*, XXXIV 2(134), pp. 13-37.

Ibarra, E. (2005b), "*Capitalismo académico en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas*". Texto presentado en el Seminario Permanente "Internacionalización de la educación superior: el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo", CESU-UNAM, 21 Y 22 de abril, mimeo.

Ibarra, E. (2011a). "*La rebelión de los centavos "PRIDE", orgullosamente UNAM*", disponible en: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=16147&cates=Carrera+acad%E9mica&idSubCat=&subcates=3.-+Est%EDmulos%2C+becas+y+primas+al+desempe%F1o+acad%E9mico&ssc=3.>

Ibarra, E. (2011b). "Carrera académica. Paradojas de la deshomologación salarial a 22 años de distancia", *LAISUM*, Sección "*Los puntos sobre las IES*", disponible en <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=17127&cates=Carrera+acad%E9mica&idSubCat=&subcates=3.-Est%EDmulos%2C+becas+y+primas+al+desempe%F1o+acad%E9mico&ssc=33.>

Ibarra, E. y Porter, L. (2007a). "Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber", *Espacio Abierto*, 16 (1), pp. 61-68.

Ibarra, E. y Porter, L. (2007b). "El debate sobre la evaluación, del homo academicus al homo economicus". *Reencuentro*, 048, pp. 34-39.

Ibarra, E. y Porter, L. (2007c). "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿Estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?". En: Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (Comps.). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós, pp. 146-172.

- Ibarra, E. y Rondero, N. (2008). "Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos". En T. Bertussi y G. González (Coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión, pp. 569–601.
- Klein, L. y Sampai, H. (2002). "Actores, arenas y temas básicos". En R. Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los noventa*. México: FCE, pp. 31-105.
- Kohn, A. (1994). "¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?". *Revista Universidad Futura*, 5 (15), pp. 61-66.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Ediciones Ballaterra.
- Lahire, B. (2017). "Mundo plural: ¿Por qué los individuos hacen lo que hacen?". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7 (2), disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8173/pr.8173.pdf.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarín, F. (2009). *Vasconcelos. Apóstol de la educación*, disponible en: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_11_14.pdf.
- Lloyd, M. (2018). "El sector de la investigación en México: entre privilegios tensiones y jerarquías". *Revista de la Educación Superior*, 47(185), disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista185_S2A1ES.pdf.
- Malo, S. (1996). "El Sistema Nacional de Investigadores". *Ciencia y Desarrollo*. 12 (67), p. 56.

- Martínez, P. (2015). "Francisco Larroyo y el origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM.". En García Casanova, Guadalupe (coord.). *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía. Apuntes para su historia*. México: UNAM.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio de la investigación educativa. Una introducción metodológica*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mingo, A. (1985). "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (4).
- Montes de Oca, A. (2011). "Investigación y Educación superior. Entrevista a Lourdes Margarita Chehaibar Náder, Directora del IISUE". *Revista de educación y cultura*, 48, pp. 58-61.
- Moreno, H. (2022). "Lenguaje incluyente, una pequeña insurrección contra el patriarcado: Hortensia Moreno" *Gaceta UNAM*, disponible en <https://www.gaceta.unam.mx/lenguaje-incluyente-una-pequena-insurreccion-contra-el-patriarcado-hortensia-moreno/>.
- Moscoloni, N. (2011). *Las nubes de datos: métodos para analizar la complejidad*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Muñoz, H. (2007). "Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico". En D. Cazés y A. Didriksson (Coords.) *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. México: CEIICH-UNAM, pp. 351-374.
- Muñoz, H. (2018). *Mercado, Estado y autonomía universitaria*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, H. y Suárez, M. H. (2004). "La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado". En I., Ordorika, (Coord). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 131-174.

- Nadal, J. A. (1977). *Instrumentos de política científica y tecnológica en México*. México: Centro de Estudios Económicos y Demográficos. El Colegio de México.
- Neave, G. (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental", 1986-1988. *Universidad Futura*, 2(5), pp. 4-16.
- Neave, G. (2001). "Diversidad, diferenciación y mercado: el desate que nunca mantuvimos y que debimos mantener". En Neave, G. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa, pp. 332-351.
- OECD-CERI. (2004). *Reporte de las investigaciones sobre el sistema de investigación y desarrollo educativo en México*, disponible en <http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>.
- OPS-OMS. (1983). *Evaluación de los Centros Panamericanos: Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES)*, disponible en <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/6608/25866.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ordorika, I. (Coord). (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México: CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus: Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Lozano, F.J. (2019). *La investigación en la UNAM. Humanidades 2013-2017*. México: DGEI-SDI-UNAM.
- Padilla, L. Scott, A. y Galaz, J.F. (2010). *La participación de las mujeres en la profesión académica. Una perspectiva comparada en Norteamérica*

(México, Estados Unidos y Canadá). 10º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, disponible en https://www.repositoriodigital.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/3896/1/10ocongreso_0.pdf.

Pérez, G. (1987). "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM". *Perfiles Educativos*, 38, pp. 5-19.

Poder Ejecutivo Federal. (1984). *Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico 1984-1988*. México: CONACyT.

Ponce de León, M. E., Ruíz, M. C y Lozano, J. R. (2004). "Seguimiento de egresados de un diplomado en enseñanza de la Medicina". *Gaceta Médica de México*, 140 (1), pp. 15-21.

Pontón, C. B. (2021). "La investigación educativa y la investigación pedagógica en México: contornos y posibilidades para pensar lo educativo". *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México*, disponible en: <http://revistafyl.filos.unam.mx/la-investigacion-educativa-y-la-investigacion-pedagogica-en-mexico-contornos-y-posibilidades-para-pensar-lo-educativo/?fbclid=IwAR3ziPcc21cjH3rFDkGWqHLtq8Y8y-TPo0TN4byjF78UeYIIHJhLEp74aMI>.

Presidencia de la República. (1970). "Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología". México: *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre.

Quiroga, P. De Sousa, M. y De la Parte, M.A. (2017). "Aportes de Baudelot y Establet en la comprensión de la educación latinoamericana del siglo XXI", *Revista Educare*, 21(1),

Ramírez, C. (1997). "Los archivos históricos en la UNAM". En: UNAM/CESU. (1997) *Encuentro académico. XX aniversario del CESU*. México: UNAM.

- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004). "Los investigadores educativos en México: una aproximación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21).
- Retana, G. (2009). "La institucionalización de la investigación científica en México". *Ciencias*, 94, pp. 46-51.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU/UNAM.
- Salinas, C. (1988). "Educación superior, Diálogo Nacional", *Revista de la consulta popular*. México: IEPES-PRI, pp. 12-16.
- Sánchez, R. (1987). "La formación de investigadores como quehacer artesanal", *Omnia*, 3(9), pp. 11-24.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-IISUE.
- Sandoval, M., Martínez M. y Martínez J. F. (1984). *Capacitación de personal docente en la UNAM a través del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)*, Tesis de licenciatura, Facultad de Contaduría y Administración, México: UNAM.
- Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). "La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista", *Perfiles Educativos*, XXIII (092), pp. 6-31.
- Secretaría de Gobernación. (1984). *Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores*, disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4680072&fecha=26/07/1984.
- Secretaría de Gobernación. (2023). *Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*, disponible en <https://sidofqa.segob.gob.mx/notas/5688048>.

- SEP. (1982a). *Diagnóstico de la investigación educativa*. Principales resultados. México.
- SEP. (1982b). *Instituto Nacional de Pedagogía. Apuntes para su historia. La revista del Instituto Nacional de Pedagogía*. México: SEP-80/Fondo de Cultura Económica.
- SEP/CONACyT. (2011). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de Programas de Posgrado*, disponible en http://www.conacyt.gob.mx/Posgrados/Convocatorias/2009/Marco_Referencia_Posgrado_2011.pdf.
- Slaughter, S. y Leslie, L.L. (1997), *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. EUA: Johns Hopkins.
- Slaughter, S. y Rhoades, C. (2010), *Academic Capitalism and the New Economy*. EUA: The Johns Hopkins University.
- Soberón, G. (1995). *Cincuenta años de la Coordinación de la Investigación Científica y del Consejo Técnico de la investigación científica*. Mimeo. UNAM.
- Suárez, E. (1983). "Presentación: CISE y Perfiles Educativos". *Perfiles Educativos*, 1 (20), pp. 2-3.
- Suárez, E. (1984). "Presentación sobre la investigación del CISE". *Perfiles Educativos*, 6 (25), pp. 3-6.
- Suasnábar, C. e Isola, N. (2011). "Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta". *Revista Colombiana de Educación*, 61, pp. 201-219.

- Tenti, E. (1987). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En Alba, Alicia de. (Comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM, pp. 375-389.
- Torres, M. A. (2001). "El IRESIE: importante herramienta de consulta para los investigadores", *Perspectivas docentes*, 25, pp. 76-79.
- Torres, M. A. (2005), "Perfiles Educativos: análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003". *Perfiles Educativos*, XXVII (109-110), pp. 172- 183.
- Torres, M. A. y Gutiérrez, N. G. (1990). "La biblioteca del CISE se reorganiza y fortalece". *Biblioteca Universitaria*, 10-14, disponible en <https://www.dgb.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volV4/cise.html>.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, Calif. Carnegie commission on higher education, disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). "La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros". En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords). *Los grandes problemas de México*, México: El Colegio de México, pp. 359-390.
- UABC, (2018). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, disponible en <https://redie.uabc.mx/>.
- UNAM. (1969). "Creación del Centro de Didáctica. ACUERDO Núm. 1097". En Pérez, G. (1987). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 38, pp. 5-19.
- UNAM. (1970). "Conceptos del Rector sobre Reforma Universitaria". *Gaceta UNAM*, 27 agosto.

- UNAM. (1976). *Acuerdo de creación del Centro de Estudios sobre la Universidad*, mimeo.
- UNAM. (1977). "Acuerdo de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos DE LA UNAM". En Pérez, G. (1987). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 38, pp. 5-19.
- UNAM. (1979). *La investigación en los Institutos y centros de humanidades 1929-1979*, Vol. IV, México: Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- UNAM. (1980). "Entrega de material impreso al Centro de Estudios sobre la Universidad". *Gaceta UNAM*, 15 de diciembre, pp. 5-13.
- UNAM. (1985). *Acuerdo por el que se transfieren el personal y los recursos asignados al Proyecto Académico sobre Estudios Educativos de la Coordinación de Humanidades al Centro de Estudios sobre la Universidad*, mimeo.
- UNAM. (1988a). *Estatuto del Personal Académico*, disponible en http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=36.
- UNAM. (1988b). "Acuerdo para la protección y conservación del patrimonio histórico documental de la UNAM". *Gaceta UNAM*, 15 de diciembre, pp. 15-16.
- UNAM. (1989). "Sarukhán: razón y derecho, normas de conducta" *Gaceta UNAM*, 5 de enero, p.6.
- UNAM. (1994). *Memoria 1994*, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/Memorias/MEMORIAUNAM1994.pdf>.

- UNAM. (1995). *Presentación de las áreas al Consejo Interno del CESU*, mimeo.
- UNAM. (1997a). *Memoria UNAM 1997*, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/Memorias/MEMORIAUNAM1997.pdf>.
- UNAM. (1997b). “La UNAM entre las doce instituciones de educación superior con mayor poder de cómputo en el mundo”, *Gaceta UNAM*, 7 de julio, p.13.
- UNAM. (2000). “Los parámetros de la productividad económica no deben ser válidos en las ciencias y humanidades”, *Gaceta UNAM*, 7 de diciembre, p. 6.
- UNAM. (2002). *Memoria UNAM 2002*, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2002/pdf/cesu.pdf>.
- UNAM. (2004). *Memoria UNAM 2004*, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2004/pdf/cesu.pdf>.
- UNAM. (2012). “Programa de Renovación de la Planta Académica de la UNAM” *Gaceta*, 8 de noviembre, p. 22.
- UNAM. (2018). *Gaceta, Suplemento Especial*, 26 de noviembre.
- UNAM. (2022). *Procedimiento para el proceso de selección para ocupar plazas vacantes de investigadores(as) por obra determinada*, disponible en: <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2023/01/Procedimiento-por-51-221206-SF.pdf>.
- UNAM/CESU. (1983). *Informe Anual de Actividades 1983*. México: UNAM.
- UNAM/CESU. (1993). *El CESU visto por su personal académico*. mimeo.
- UNAM/CESU. (1995). *Presentación de las áreas al Consejo Interno del CESU*. mimeo.

UNAM/CESU. (1997). *Encuentro Académico. XX aniversario del CESU*. México: UNAM.

UNAM/CESU. (1998). *Plan de Desarrollo Institucional 1998-2005*. México: UNAM

UNAM/CESU. (2003). *Informe de labores 1995-2003*. México: UNAM.

UNAM/CESU. (2006a). *Centro de Estudios Sobre la Educación 1976-2006*. México: UNAM.

UNAM/CESU (2006b). "Propuesta del Centro de Estudios sobre la Universidad para convertirse en instituto". *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, núm. 114, pp. 169-189.

UNAM/CISE. (1977). *Acuerdo de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. México: UNAM.

UNAM/CISE. (1983). "Información. El Programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE)". *Estudios sociológicos*, I (3), pp. 641-644.

UNAM/Consejo Técnico de Humanidades. (1994). *Consulta a los consejos internos sobre la evaluación del trabajo académico y desempeño de los investigadores. Comisión Permanente de Planeación y Evaluación*, Mimeo.

UNAM/DGAPA. (2019). <http://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride>.

UNAM/HUMANINDEX. (2019). http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_dependencia.php?depen=120&idi=1 .

UNAM/IISUE. (2017). http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php .

UNAM/IISUE. (2019b). *Investigadores*, disponible en: <http://iisue.unam.mx/investigacion/investigadores> .

- UNAM/IISUE. (2019a). *Perfiles Educativos*.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles).
- UNAM/IISUE. (2022). *Archivo Histórico de la UNAM*, disponible en:
<http://www.ahunam.unam.mx/>.
- UNAM/IISUE. (2023). *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)*, disponible en:
[http://132.248.9.195/iresie/Lineamientos de politica editorial para la inclusion de revistas en acceso abierto.pdf](http://132.248.9.195/iresie/Lineamientos_de_politica_editorial_para_la_inclusion_de_revistas_en_acceso_abierto.pdf).
- UNAM/SAEP. (2019).
<https://www.saep.unam.mx/v2/inscripcion/insc5.php?enlace=FILOS010>.
- UNESCO. (2011). *Informe sobre las Ciencias Sociales en el Mundo. Las brechas del conocimiento*, México: UNESCO y Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Wacquant, L. (2014). "Poniendo al habitus en su lugar: réplica del simposio". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6 (15), pp. 40-52.
- Wacquant, L. (2018). "Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu". *Estudios Sociológicos*, XXXVI: 106, disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422018000100003#:~:text=Este%20art%C3%ADculo%20destaca%20cuatro%20principios,weberiano%20de%20realizar%20la%20triple.
- Weber, M. (1994). *El político y el científico*. México: Alianza editorial-CONACULTA.
- Weiss, E. (Coord.). (2003). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*. México: COMIE/SEP/CESU.
- Woolf, V. [1929] (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

Zetina, I. (1988). "Estado actual de la investigación educativa en México. modelos, áreas prioritarias, problemas", *Divulgación Científica*, julio-septiembre. Tabasco: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

ANEXO 1
ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS

A	B	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
#	NOMBRE	EDAD	ENTIDAD DE ORIGEN	AÑO DE CONTRATACIÓN UNAM	SEXO	GRADO	LIBROS DE AUTOR	LIBROS COORDINADOR	CAP LIBROS	ART.	TOTAL PUB	NOMBRAMIENTO UNAM	SNI	PRIDE
11		69	IMAS	2003	M	DOCTOR	1	14	47	39	101	TITULAR C	I	C
12		57	CH/CESU	2000	M	DOCTOR	5	0	36	78	119	TITULAR A	I	C
13		68	CISE	1985	F	MAESTRO	1	1	4	12	18	ASOCIADO B	S/SIN	NADA
14		62	DGB/CESU	1989	M	DOCTOR	5	9	32	31	77	TITULAR C	III	D
15		41	IISUE	2014	M	DOCTOR	0	0	1	0	1	ASOCIADO C	I	Equiv. B
16		61	CISE	1985	F	MAESTRO	0	3	8	4	15	ASOCIADO C	S/SIN	B
17		68	FES ZARAGOZA/CESU	1985	F	DOCTOR	11	16	42	22	91	TITULAR C	III	D
18		45	IISUE	2014	F	DOCTOR	0	1	6	11	18	TITULAR A	I	B
19		69	CISE	1997	F	MAESTRO	5	6	33	18	62	ASOCIADO C	S/SIN	C
20		70	CD	1985	M	DOCTOR	17	25	69	93	204	EMERITO	III	D
21		39	IISUE	2017	M	DOCTOR	1	0	0	3	4	ASOCIADO C	S/SIN	Equiv. B
22		67	CISE	1997	M	DOCTOR	10	10	72	63	155	TITULAR C	III	C
23		66	CESU	1984	M	DOCTOR	3	6	13	4	26	TITULAR B	I	C

ANEXO 2
GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo	Pregunta de investigación/Definición	Preguntas de entrevista
<p>Conocer el proceso de transmisión y aprendizaje del oficio de la investigación</p>	<p>¿Dónde, cómo y con quiénes se fue relacionando para aprender el oficio de la investigación?</p> <p>“A investigar se aprende aliado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimiento; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo” (Sánchez, R. 2014:14-15)</p>	<p>¿Cuénteme cómo fue su recorrido académico para llegar a ser investigador?</p> <p>¿Cómo eligió su profesión?</p> <p>¿Cómo fue que decidió ingresar a la universidad?</p> <p>¿Cómo nace su interés por la academia y la investigación?</p> <p>¿El ingreso a la universidad ocasionó cambios en la forma de vida y en la forma de ver la vida?</p> <p>¿Cuándo y dónde inicia su trabajo en la universidad?</p> <p>¿Cómo aprendió a hacer investigación?</p> <p>¿Con quiénes se reunía para discutir sus dudas, ideas, propuestas sobre sus trabajos iniciales de investigación?</p> <p>¿Cómo eran sus primeras investigaciones?</p> <p>¿Cómo se fue apropiando de una perspectiva de análisis de sus problemas de investigación?</p> <p>¿Cuáles fueron sus primeros productos de investigación?</p> <p>¿Por qué empezó a publicar?</p>

Objetivo	Pregunta de investigación/Definición	Preguntas de entrevista
<p>Conocer las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación</p>	<p>¿Cómo son las relaciones institucionales que promueven, sostienen y apoyan las labores de investigación en el IISUE?</p> <p>“Los agentes no se mantienen sujetos unos a otros de manera duradera si no por las disposiciones que el grupo les inculca y refuerza continuamente” (Bourdieu, 2001)</p> <p>“Se trata de una serie de condiciones objetivas de índole institucional que sostienen, apoyan y fomentan las historias de desarrollo personal” (Sánchez, R. 2014: 16).</p>	<p>¿Cómo ha sido apoyado por la Universidad para su desarrollo como investigador?</p> <p>¿El curso de las promociones y de la definitividad es de acuerdo a los tiempos establecidos en el EPA?</p> <p>¿Cómo fueron sus procesos de formación para la investigación?</p> <p>¿Por qué decidió hacer estudios de posgrado, dónde y cuándo?</p> <p>¿Cómo influyeron, qué aprendió de sus tutores de posgrado en su formación de investigador?</p> <p>¿Cómo es su relación con sus colegas las investigadoras e investigadores?</p> <p>¿Cómo guía el IISUE su trabajo de investigación?</p> <p>¿Cómo apoya el IISUE sus tareas de investigador?</p> <p>¿Ha ocupado puestos administrativos-académicos?</p> <p>¿Qué repercusiones han tenido dichos puestos en el desarrollo de su carrera académica?</p> <p>¿Ha participado en comités de evaluación, dictaminadoras y editoriales?</p>

Objetivo	Pregunta de investigación/Definición	Preguntas de entrevista
<p>Conocer los condicionantes sociales que regulan sus prácticas de investigación</p>	<p>¿Cómo es condicionada su práctica de investigación por las normas institucionales y sociales?</p> <p>“...la norma jurídica tiende a informar realmente las prácticas del conjunto de los agentes, más allá de las diferencias de condición y de estilo de vida: el efecto de universalización, que también podríamos llamar efecto de normalización, viene a redoblar el efecto de autoridad social que ya ejercen la cultura legítima y sus detentadores para dar toda su eficacia práctica a la coacción jurídica” (Bourdieu, 2001a: 213)</p> <p>“El saber práctico está en el filo de la navaja entre la teoría y la práctica. El saber-hacer es ciertamente un saber, pero que no se queda en el nivel del conocimiento: no es un saber meramente conceptual, sino que es un saber que guía y regula el actuar; inspira la operación” (Sánchez, R. 2014:16).</p>	<p>¿Cómo describiría las etapas que sigue para realizar una investigación?</p> <p>¿Cómo elige sus temas de investigación?</p> <p>¿Cómo es su proceso de escritura, cómo inicia, cómo debe ser el ambiente?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedica a la escritura?</p> <p>¿Cómo distribuye su tiempo durante un proyecto de investigación?</p> <p>¿Cómo elige dónde publicar sus trabajos de investigación?</p> <p>¿Cómo se vive la exigencia de publicar en revistas arbitradas?</p> <p>¿Cómo afectan las prisas burocráticas el desarrollo de sus investigaciones?</p> <p>¿Para qué produce, para qué investiga?</p> <p>¿Cómo ha cambiado el oficio de la investigación en transcurso del tiempo?</p> <p>¿Pertenece a algún equipo o grupo de trabajo, formal o informal, con el que ha ido desarrollándose en la carrera académica?</p> <p>¿A qué personas recuerda como significativas en el desarrollo de su carrera académica y por qué lo fueron o lo son?</p> <p>¿Qué acontecimientos de orden personal, familiar, social, económico o político han repercutido en su desarrollo personal y profesional?</p>