



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

***FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: ELEMENTOS PARA REPENSAR EL
SENTIDO ACADÉMICO DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES DEL
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA/UNAM.***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ANGÉLICA NALLELY TÉLLEZ FUENTES

TUTOR PRINCIPAL

DR. VÍCTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ
(FES-ARAGÓN, UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ. (FES ARAGÓN, UNAM)

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR. (FES-ARAGÓN, UNAM)

DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR. (FES-ARAGÓN, UNAM)

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR. (FES-ARAGÓN, UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. DE MÉXICO, JULIO, 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mi amada Universidad.

Gratitud infinita por permitirme cumplir una meta más dentro de mi proyecto de vida que sigue tejiéndose...

A Gael

Mi mayor motivo siempre serás tú, de nuevo gracias por ese apoyo incondicional, por tu sensatez y cordura. Eres la persona que más amo en el mundo, motor de vida que conforta y me anima a continuar.

ÍNDICE

Introducción	6
<i>CAPÍTULO I. PANORAMA Y CONTEXTO DESDE DONDE SE CONFIGURA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DENTRO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM.</i>	7
1.1 Tradiciones de formación para la investigación científica en la Universidad.	14
1.2 La producción de conocimiento a partir de la institucionalización de las disciplinas y la construcción de comunidades académicas en la Universidad.	13
1.3 El panorama de la investigación ante las exigencias de las políticas educativas implementadas por el BM y la OCDE.	26
1.4 Los primeros escenarios institucionales interesados en la formación de investigadores educativos.	33
1.5 El Programa de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.	39
1.5.1 El plan de estudios del Programa de Pedagogía.	43
1.5.2 El horizonte referencial: el tejido que construye el problema de investigación de la formación para la investigación.	49
<i>CAPÍTULO II. UN ACERCAMIENTO A LA TEORIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO.</i>	62
2.1 La proximidad al concepto de formación.	65

2.2 Hacia la construcción del concepto de Formación para la investigación.	69
2.3 Las prácticas de formación para la investigación.	79
2.4 La noción de significación y sentido.	84
CAPÍTULO III. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA, SU NATURALEZA Y EL OBJETO DE ESTUDIO.	89
3.1 La investigación desde el Enfoque Cualitativo.	94
3.2 La labor artesanal con la que se construye el objeto de estudio y el enfoque metodológico a partir de la fenomenología.	98
3.3 La naturaleza del objeto de estudio.	103
3.3.1 Características del objeto de estudio.	105
3.4 Los características de los informantes y la entrevista como la vía de acceso al trabajo de campo.	106
3.5 El acercamiento a la interpretación del dato empírico y las consideraciones que orientan el análisis del datos.	108
CAPÍTULO IV. FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: PROCESOS, PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS.	122
4.1 Los motivos de llegada al doctorado: el sentido de la incorporación al Posgrado.	125
4.2 Los significados de pertenecer al doctorado en pedagogía.	130
4.3 El concepto de investigación que se desprende de la voz de los doctorantes en pedagogía.	134

4.4 Aprender a investigar: práctica y proceso de formación para la investigación.	142
4.5 Habilidades investigativas necesarias para desarrollar una formación para la investigación	152
4.6 Vivir la tutoría, una práctica de formación para la investigación.	159
4.7 Los coloquios de evaluación, espacios de formación para la investigación.	165
4.8 Necesidades institucionales: las deudas por parte de los formadores en el proceso de formación de los estudiantes del doctorado.	171
4.9 Una forma de reconstrucción para integrar el conocimiento sobre el proceso de formación para la investigación.	180
Consideraciones finales	190
Referencias bibliográficas	200
Anexos	211

INTRODUCCIÓN

Dentro de la presente investigación se aborda como objeto de estudio el proceso de formación para la investigación en el estudiante del doctorado en pedagogía de la UNAM. El sentido de esta formación hoy en día se apunta a partir de un objetivo general que se expresa dentro del plan de estudios del doctorado, pero en la realidad vivida, este proceso vivido se confronta frente a todo un proyecto político e institucional, así como una tradición en el discurso y por otro lado lo que involucra para el doctorante en su propia formación o incluso en un sentido pedagógico.

Hablar de este proceso implica en primer instancia construir el problema de investigación que delimita coordenadas complejas, en las que el estudiante se enfrenta a proyectos que entrelazan lo político-académico, el discursivo y el personal. Es hablar de un sujeto que se encuentra en un continuo hacer-se, deshacer-se, gestionar-se, deconstruir-se, reconocer-se frente a la promesa o el ofrecimiento del Programa de Posgrado en el que se encuentra inscrito, para luego enfrentar la exigencia de construir conocimiento en el campo pedagógico a partir de las diferentes prácticas y que sea a través de estas que el sujeto en formación llegue a adquirir la forma de investigador educativo.

El trabajo de investigación desarrollado se posiciona dentro de un enfoque cualitativo, de corte interpretativo que se posibilitó luego de cimentar una entrevista semiestructurada que permitió recurrir al análisis y la comprensión de ese proceso, se recurre a la investigación cualitativa como el marco de construcción epistemológica que posibilita intentar vislumbrar el objeto de estudio a través de distintas formas de abordaje. La estructura del documento se conforma de cuatro capítulos, cada uno de ellos con un propósito en particular, características y contenidos que en su conjunto proveen una visión integral de la tesis que aquí se presenta.

El capítulo I, titulado “Panorama y contexto desde donde se configura la formación en investigación dentro del Posgrado en Pedagogía en la UNAM”, pretende mostrar cómo se configura el Posgrado dentro de la investigación científica, así como la forma de construir conocimiento a partir de las políticas educativas y Organismos

Internacionales, además de mostrar la forma en que se estructura el actual plan de estudios y por último recurrir a mostrar la problematización en torno al objeto de estudio que permitió mostrar el problema de investigación, así como el supuesto teórico, la pregunta de investigación que lo guía y el objetivo general que se pretende alcanzar.

El capítulo II se denomina “Un acercamiento a la teorización del objeto de estudio: La formación para la investigación en el Posgrado”, es producto de la investigación documental llevada a cabo a fin de teorizar acerca de los conceptos que guían la investigación tales como formación para la investigación, el concepto de práctica de formación, la noción de sentido y de significado.

Respecto al capítulo III que lleva por nombre “La construcción teórico-metodológica, su naturaleza y el objeto de estudio, integra el proceso metodológico para abordar el objeto de estudio, así como el paradigma desde el cual se aborda, las características de este y aquellos procedimientos que ayudan a comprenderlo, así como los criterios utilizados para el acercamiento el trabajo de campo y las consideraciones generales que orientan el análisis del referente empírico.

En torno al capítulo IV titulado “Formación para la investigación: procesos, prácticas y significados construidos” presenta tres ejes de análisis que guiaron la investigación al permitir develar: los procesos y prácticas que dinamizan ese trayecto formativo de formación para la investigación así como los significados construidos mismos que conceden un sentido a esa formación para la investigación que ocurre dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía, hasta exponer las necesidades propias de la institución y las compromisos pendientes de sus formadores respecto a ese trayecto de formación doctoral.

Se presentan las consideraciones finales, mismas que no representan una propuesta pedagógica de intervención, sino una forma distinta de entender la formación para la investigación y todo lo que esto implica; ofrece pues, una contemplación de una mínima parte de la realidad que se vive dentro del doctorado, con intención de transformar las formas, las prácticas, las decisiones en torno al mismo currículum, pero tomando en cuenta las voces de quienes son todo caso, a quienes la ausencia toca al momento de cambiar una dinámica institucional del

Posgrado o elaborar adecuaciones curriculares que permitan formar a un doctor(a) en pedagogía

Finalmente se muestra cada una de las referencias bibliográficas que significan el recorrido teórico que posibilita el dialogo con los autores y un trabajo de reflexión; además en el anexo, que concreta un instrumento de investigación que permitió el acercamiento al trabajo de campo a partir de la voz de los actores principales de esta investigación: doctorantes en formación.

CAPÍTULO I.

PANORAMA Y CONTEXTO DESDE DONDE SE CONFIGURA LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM.

Este primer capítulo incorpora un acercamiento a la realidad del objeto de estudio, en el se aborda la forma en que la universidad conformó a la investigación como una práctica que tuvo que ser reconocida a lo largo de la historia dentro de distintas universidades y tradiciones de formación. Así mismo, presenta la forma en que el conocimiento se ha ido objetivando en nuestras sociedades a partir de la estructuración de ideologías y formas de pensamiento que más tarde se convirtieron en formas institucionalizar a las disciplinas y más tarde configurarse en comunidades académicas hasta dar paso a la producción de saberes mismos.

En ese sentido, actualmente la universidad se trastoca y a ella se le exige a partir de las lógicas con las que organismos internacionales actúan, operar a partir de políticas educativas tendientes a estandarizar en terminos de productividad y competitividad. El contexto se convierte en el eje que ayuda a articular la complejidad donde se coloca la formación de investigadores desde un paradigma cualitativo en el que genealógicamente se sentaron las bases para su reconocimiento dentro de los procesos de enseñanza-investigación.

De modo que, los estudios de Posgrado y específicamente el Programa de Doctorado en Pedagogía dentro de la UNAM, que se coloca como el escenario para desarrollar la presente investigación, tomando este espacio que permite orientar la construcción de la problematización, para que a apartir de ahí se enuncie el problema de investigación, así como el supuesto y por último el objetivo de la tesis doctoral.

1.1 Tradiciones de formación para la investigación científica en la Universidad.

La universidad actual, identifica a la investigación como actividad principal, una tarea sustantiva, es esta acción la que la constituye como el sello personal que la diferencia de otros sectores institucionales. Además de fundarse como la morada de la ciencia y de los científicos, quienes realizan tal práctica dentro de un ambiente

diferenciado donde la autonomía de pensamiento, de creación del conocimiento y la libertad intelectual, le concede gozar de cierto reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional.

Para la universidad realizar investigación le concede en la mayoría de los casos alcanzar cierta reputación, además de la obtención de recursos, ya que durante muchos años ha estado al margen de la evolución del pensamiento científico y social del país. Es precisamente esa diferenciación lo que ha permitido a lo largo del tiempo integrar de manera gradual el papel de líder, de modelo indiscutible que extiende los procesos de innovación, de difusión del conocimiento abierto desde y a partir de diferentes disciplinas.

Esta tradición se remonta a las instituciones alemanas en el siglo XIX sobre todo después de la segunda guerra mundial en las que la investigación, el reconocimiento de la autonomía y la libertad intelectual se convirtieron en los pilares de aquella época. Así continuó hasta el Siglo XX en el que el discurso viró de catalogarla como una “ torre de marfil” alejada de los problemas del mundo real a un modelo determinado por la sociedad del conocimiento pero sobre todo presente en dos discursos: por un lado los representantes universitarios y por otro, la política que reconocía que hacía dentro se encontraba “la fuerza científica y tecnológica renovada, adecuadamente adaptada al poder del hombre, como un estímulo intelectual para responder a los nuevos retos del estado y la sociedad” (Brickman, citado en Wittrock, 1991:74).

Luego del período de masificación en los años 70's y la expansión de ese nivel de estudios, poco a poco ocupó el papel de líder y modelo con una enraizada herencia de las universidades del Medievo, como precursoras del modelo actual en el que se tuvieron que superar tres siglos de estancamiento, decadencia y oscurantismo por la revolución científica y la ilustración de la universidad liberal que se había colocado como el patrón en el que las disciplinas no científicas alejadas de la industria, apostaban por la enseñanza más que por descubrir nuevos conocimientos pues se creía que la investigación formal se debía realizar en cualquier otro lugar que no fuera la universidad (Scott, 1984).

Se abrió entonces otro panorama en el que se aceptaba la alianza entre las universidades y la investigación pero marcada por contingencias, condicionada e incierta. Se hizo notar tanto en las universidades americanas y europeas que atravesaron por procesos de innovación y de difusión del conocimiento marcado por la necesidad de consolidar la investigación hacia sus adentros. Sin embargo, la aparición de la universidad orientada a la investigación se guía por la aparición de tres grandes tradiciones asociadas (Wittrock, 1991), mismas que hacen referencia a: la educación general o liberal de los no graduados una tradición anglosajona (nexmaniana), la formación profesional (la tradición francesa-napoleónica) y la investigación y formación investigadora con un dominio alemán (humboldtiano) en el desarrollo de la investigación y de la formación investigadora como base universitaria.

El mismo autor reconoce que la aparición de la moderna investigación, no fue un simple despliegue con una sola tradición, no respondía a una única rutina sino que se construyó bajo un contexto que superponía la confluencia de diversas tradiciones, ejemplo de ello son las actuales universidades americanas en las que se puede ver la mezcla de las diversas tradiciones.

Para ese acontecer tuvieron que reconocerse diversos problemas relacionados con la investigación uno de los primeros se relaciona con el crecimiento asimétrico de la enseñanza superior, las crisis presupuestarias a partir de los recortes a los recursos destinados a dos rubros: la enseñanza y la investigación. De igual forma, una negociación marcada por el interés de extender la frontera de la ciencia más allá de la institución, buscando vender los resultados de la investigación obtenida en diversos campos de saber y disciplinas con un interés específico: la captación de recursos para seguir invirtiendo esos capitales en la generación y descubrimiento de nuevos conocimientos.

No obstante, no fue esa la única problemática a la que se tuvo que enfrentar; ahora aparecían como escudo las políticas referidas en materia de investigación que aparecieron en el mundo occidental como las que dictaminaba la OCDE que buscaban planificar esta práctica, controlar las medidas tendientes a conformar un sistema de investigación y desde la tradición humboldtiana enfrentar la gestión por buscar la autonomía de las universidades, además de centrar la atención no

únicamente en la lista interminable de recomendaciones políticas que quedan en exhortaciones ligadas a la obtención de cifras y en la conformación de estadísticas. Este es el contexto en razón del surgimiento de la investigación que se orienta a partir de las necesidades; primero de la industria y finalmente a las necesidades del conocimiento basados en la sociedad. En Inglaterra por ejemplo, las antiguas universidades (Oxford y Cambrigde) sentaban sus bases en la educación liberal sin exigir llevar a cabo investigación, pues su beneficio se situaba en cultivar la mente y formar la inteligencia, es decir, sus estudiantes debían alejarse de valores de la sociedad industrial, rechazarían la formación especializada en la investigación (Wittrock, 1991), no interesaban los medios para “ganarse la vida” sino cultivar un hombre que poseerá un cúmulo de saberes enciclopedicos que cultivaran la formación en el dominio de las siete artes liberales contenidas en el trivium (gramática, retórica, poesía y la dialéctica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y la música).

Con el paso del tiempo, se trataba, no de formar miembros competentes para responder a los requerimientos externos, para la tradición teórico- disciplinaria, interesaba más la especialización que no demostraba un interés por el trabajo de investigación de las instituciones de enseñanza universitaria, se consideraba un vestigio de la universidad medieval, un ejemplo de ello, serían las universidades francesas en las que su principal preocupación era un formación profesional de élite que respondiera las profesiones liberales que no constituían un paso hacia el interés primordial hacia el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación.

Solamente surgieron diversas instituciones, escuelas politécnicas, institutos que se instauraron más como selectivas, buscando un prestigio donde se formaban los maestros de esas mismas instancias con un currículum diferenciado de clases. A diferencia de esto, los institutos alemanes, se centraron en rescatarlas como espacios llamados centros de investigación, que al mismo tiempo, buscaron ser el reflejo de un interés por el humanismo, el nacionalismo, así como las reformas de Humbolt y las ideas de Hegel (Wittrock, 1991). Centrados en la libertad de cátedra, los procesos de aprendizaje relacionados con los intereses de la cultura moral que con el paso de los años se convirtió en el ejemplo de educación progresista en el

que se avanzaba en los primeros pasos para la elaboración de investigaciones eruditas o científicas, pero además, una vez que las universidades alemanas se reformaron, se buscó la autonomía de las universidades, la autoadministración, la investigación no inmediata.

Sumando a ello se incluyó la libertad de cátedra y de aprendizaje, la unidad de la enseñanza en diversos niveles educativos así como una nueva vertiente: el binomio enseñanza-investigación. Todas las reformas que se lograron, tenían como único fin:

el desarrollo del liderazgo científico, que se convirtió en la encarnación del ideal de especialización orientada hacia la investigación y el modelo progresista en una sociedad de avanzada en el que prácticamente un alumno podía obtener formación para llevar a cabo investigaciones eruditas o científicas pues se había alcanzado modelos envidiados, estudiados o imitado (Wittrock, 1991: 80-81).

La universidad humboldtiana poseía características distintivas, entre las que destacan el poder concebirlas como un espacio de progreso, creación del conocimiento, dedicada a la investigación. Los rasgos distintivos provocaron extender la difusión de su modelo y la adaptación a diversos contextos tanto sociales como culturales en países como Estados Unidos, Occidente, a Japón y el Oriente, incluyendo algunas de Latinoamérica con diferentes enfoques y misiones.

Cada una de las tradiciones presentaba modelos para organizar la enseñanza y la investigación, lo que permitió establecerlas como punto de referencia para conservadores y radicales. Hablar en el presente de una universidad moderna desde esta noción, exigiría contemplarla como “una institución que se dedica al desarrollo del conocimiento, al estudio de problemas sociales y a la formación de hombres, todo ellos a los mayores niveles de esfuerzo posible” (Wittrock, 1991: 83).

Así con el avance de la incorporación de la investigación dentro de las instituciones, las escuelas norteamericanas rivalizaban con los modelos europeos ya que la principal crítica era que atendían de manera fugaz las demandas inmediatas o la creación de las llamadas escuelas técnicas que invadían la creación de lo práctico, la creciente cantidad de funciones dentro de una misma escuela universitaria.

Por otra parte, crecieron los contratos de investigación, las becas y fue así como se logró conjuntar la tradición alemana y la americana; ahora se contaba con un sistema departamental, la cátedra única, además de inquirir nuevas formas de financiación, por lo que:

La investigación empezó a ser reconocida por lo que tal vez siempre había sido, a saber, una fuente de poder y riqueza, una mercancía y una herramienta, no un abstracto conocimiento aristotélico de necesidad ocasional, sino un tipo de conocimiento baconiano útil, destinado a ampliar los límites de la humanidad, un tipo de conocimiento activo e intervencionista dirigido a la realización de todas las cosas posibles (Cfr. Gibbons y Wittrock, 1985).

Por lo tanto, las dinámicas cambiantes a la que la universidad se fue adhiriendo son fruto de una genealogía que permite entender que la investigación formó parte de las instituciones luego de una larga historia de pugnas, de luchas por establecer modelos educativos en el que la investigación lograra ocupar un peldaño importante en la vida cotidiana de la universidad, hasta lograr considerarla como una actividad sustantiva en la que hombres y mujeres podrían acceder a ella como una práctica dentro del currículum a nivel de Posgrado específicamente con el único fin de resolver problemas sociales, abonar a la construcción del conocimiento a partir de distintas disciplinas y desarrollar saberes necesarios para consolidar y pensar a la investigación como un campo de conformación marcado por distintas tradiciones.

1.2 La producción de conocimiento a partir de la institucionalización de las disciplinas y la construcción de comunidades académicas en la Universidad.

La revolución francesa se presenta como un suceso que marca la historia de la humanidad y como un fenómeno que influyó al mundo. Fue la oportunidad para derrocar al régimen feudal para dar paso al capitalismo, a una explosión de demandas libertarias, además de presentarse como una revolución política, burguesa que se ofrecía como una estrategia para las clases dominantes y el punto de partida para la democracia liberal que Francia le heredó al sistema-mundo.

Se habla pues de un modelo histórico evolucionista del estado, que transformó al mundo, y aunque Francia era considerada parte de un sistema capitalista por su régimen económico, la intención era crear un mercado interno con mayores

libertades, así como el auge de la eficiencia administrativa y la creación de las escuelas superiores.

La revolución francesa, cambió estructuras (Wallerstein, 2004) buscó transformaciones en diversas regiones. Para Haití heredó la revolución negra, en Irlanda, los colonos protestantes alzaron la voz en búsqueda de un colonialismo y para América Latina trajo la descolonización además de representar una amenaza para las masas quienes aspiraban y pensaban en adquirir de a poco poder del estado. Hubo a su vez, levantamientos antisistémicos del mundo moderno, que fueron aceptando y sembrando la normalidad al cambio de cultura.

En respuesta a ello surgen nuevas instituciones: las ideologías, las ciencias sociales (de donde se desprenden las humanidades) y los movimientos, mismos que ayudaron a crear toda una gran síntesis intelectual de la mal llamada modernidad, misma que enseñó a creer que todo se relaciona con las instituciones, así lo explica Wallerstein (1998) quien manifiesta que, siempre ha existido la *Weltanschauungen*¹, es decir, aquellas formas con las que interpretamos el mundo, la realidad, mediante lentes ordinarios fabricados con una mirada histórica.

Desde ese entendimiento es fácil pensar cómo dentro de las universidades, se incitó a buscar el renacer del pensamiento, de diversas ideologías presentadas en forma de estructuras, pues ese sería el principal modo de institucionalizar las diversas disciplinas como reflejo del triunfo de la ideología liberal. Al mismo tiempo se convirtieron en instrumentos para gobernar de manera inteligente a la humanidad donde el cambio era una exigencia, pero no así para quienes buscaban ir más allá de los límites estructurados por el mundo burgués, aun así, fue inevitable para dar paso al mundo moderno interesado por el cambio, el progreso y una creciente homogenización, a la disparidad social y la conciencia de las diferencias.

El tiempo se convirtió en una forma de dibujar la realidad, pero además en una oportunidad de para dar paso a la transición, a la tensión provocada por las crisis

¹ Welt “ mundo”, anschauen “ observar” según Dilthey en su obra “Introducción a las Ciencias Humanas” de rescatar la experiencia vital del hombre no sólo de forma intelectual, sino también emocional y moralmente, ya que es a través de ella que por medio de las relaciones, las sensaciones y las emociones producidas en la experiencia y el ambiente, como el hombre podrá obtener una cosmovisión individual a partir de principios comunes con marcos interpretativos desde donde se elaboran doctrinas intelectuales y éticas complejas pero que ayudan a conformar un criterio con el que juzga los acontecimientos.

dentro de un sistema, llegando a considerarse como una ilusión social que nos ayuda a plantear el presente y el pasado; lo cierto es que el pasado se representa desde la lente con el que cada individuo lee, lo que cada uno quiere ver para imponerlo a todos los demás individuos en forma de crisis. El dilema de la producción de saberes se coloca frente a la exigencia de una revisión por las formas en que se construyen nuevos datos, nuevas transiciones para entender el mundo social, pero, sobre todo por las formas en que se ofrecen certezas en torno a la construcción del conocimiento contemporáneo.

De tal modo que hoy en la llamada ciencia, considerada como un criterio de verdad, se encuentra en la mira por su incapacidad de producir certezas ante la necesidad de revisar los datos en caso de surgir nuevas aserciones de realidad y además por considerarla ideológica, poco fiable, por contar con premisas a priori que reflejan la postura cultura dominante y verdades subjetivas (Wallerstein, 2004).

En el caso de las estructuras donde se producen ese tipo de saberes, paradigmas, ideas, explica el mismo autor, nos encontramos ante una lucha por el control de los recursos, de las instituciones de producción del saber, tal es el caso del Posgrado que ha recorrido un camino histórico concreto y particular en la que la especialización del conocimiento es cada vez más complejo al demandar la capacidad de emitir juicios racionales, pero no solo eso, sino también se espera la validación y la fiabilidad. Esa fiabilidad se construye comenzando con la mirada de expertos de un determinado campo de conocimiento, que luego de opiniones vertidas, se espera expresen su consentimiento.

La lógica actual en la que se mueve la universidad y el posgrado hoy en día es confiar en expertos, comunidades de expertos autoerigidas para evaluar nuevos enunciados de verdad donde la norma será validar con un grado de desinterés, la validez de la ciencia moderna, eso significa que:

el científico investigará todo lo que requiera la lógica de su análisis y los modelos emergentes de los datos, estará dispuesto a publicar los resultados obtenidos, optará por la honestidad sin dudar... aunque siempre están sujetos a presiones externas o internas, además los procesos de investigación, el procedimiento con el que se hacen las observaciones, transforman el objeto que se investiga. La idea del cientificismo se sostiene a partir de una idea desinteresada y extra social, sus

enunciados de verdad se sostienen por sí mismos sin apoyarse en afirmaciones filosóficas más generales en el que la ciencia representa la única forma legítima del saber, una aventura humana fundamental (Wallerstein,2004:18-19).

Se reconoce que la ciencia además de apoyarse en el conocimiento de las causas eficientes se apoya en las elecciones científicas cargadas de valores y propósitos, por tal motivo, debemos descartar la imagen del científico neutral, pues esa es la coyuntura del sistema-mundo contemporáneo de las ciencias sociales y humanas del siglo XXI como estructuras del saber del mundo moderno, ubicadas en el sistema universitario mundial.

Hablar de la conformación de las ciencias humanas se remonta a la Universidad Europea Medieval en el reconocimiento de dos culturas, dos epistemologías que más adelante habrían de acertar una separación: la filosofía y la ciencia. Tal separación se decidió, para reorganizándolas por facultades, creando altos estudios especializados a través de las llamadas disciplinas, pero ahora separadas, institucionalizándose a finales del siglo XIX con diferentes epistemologías (idiográficas y nomotéticas) así como disímiles formas de entender el mundo.

Así las disciplinas entendidas como estructuras del sistema-mundo moderno, y como organizaciones controlan en gran medida el ingreso, el prestigio y el avance de la jerarquía en la carrera académica que ha dado paso a la interdisciplinariedad, pero remarcan los límites de la permisibilidad de su ejercicio, a través de una comunidad académica, además de practicar rituales propios de su cultura, con intereses en común, aunque algunos miembros no provengan de la misma disciplina; situación que prevalece en el Posgrado.

Las comunidades académicas, se convierten en pequeñas asociaciones de trabajo en donde un número pequeño de integrantes fundan corporaciones de investigación, que al extenderse a lo largo del mundo conforman y establecen redes académicas que no necesariamente pertenecen a la misma disciplina, pero tienen algo en común: la creación de conocimiento y la producción de saberes.

Esa producción de saberes siempre continúa, llena de escepticismo, en el reconocimiento en las limitaciones del conocimiento, de verdades provisionales, sin determinismos, con criterios que posibilitan la explicación teórica, pero que a su

vez, permiten el uso de la contingencia, más que de las certezas; así es la ciencia moderna un camino de bifurcación que pone fin a la cultura de las certidumbres un camino nada sencillo, más bien complejo, incluso hipercomplejo de nuevas transiciones, contradicciones, nuevas formas de producir conocimiento dentro de una economía-mundo capitalista.

Dicho lo anterior, cabe reconocer que una forma de producir conocimiento es a través de la investigación, que se distingue como una actividad de vital importancia; ya que si bien en algunos casos queda determinada por el surgimiento de políticas públicas a lo largo del tiempo, creer en la ciencia a largo plazo desde las diversas y múltiples disciplinas apuesta a brindarle a las sociedades un alto nivel de vida, así como un medio eficaz indirecto y a largo plazo, una forma de fomentar el crecimiento, generar riqueza, además de responder a las necesidades del mercado global y su trayectoria está determinada por tendencias socioeconómicas.

Por ello, la función clave de la universidad orientada a la investigación para contribuir al desarrollo del conocimiento, se debe cuidar de no quedar sumergida en el instrumentalismo que socabe a reducir la investigación a medidas de eficacia investigadora en relación a indicadores, a una mayor uniformidad, a la rigidez burocrática de objetos medibles.

Como ya se había mencionado, con el fin de la segunda guerra mundial, el crecimiento de las universidades tuvo un auge importante y por tanto, los gastos en materia de investigación comenzaron a reconocerse como una fuente de poder, de riqueza, como una mercancía y una herramienta, así como también un tipo de conocimiento destinado a ampliar los límites del imperio de la humanidad, dirigido a la realización de todas las cosas posibles que apoyaran la ciencia como algo benéfico para la sociedad, ya que con el paso del tiempo ofrecería altos rendimientos, elevaría el crecimiento económico y por ende mejoraría la calidad de vida de los ciudadanos.

Las políticas se reorientaron y para los años setentas la situación financiera fue un parteaguas en el política científica. En esa etapa, se pensaba que la investigación podía planificarse de forma racional y especular sobre la base de que esta debía organizarse e integrarse para responder a las necesidades de quienes tomaban las

decisiones en diferentes niveles, lo que dio como resultado un control administrativo en materia de investigación que más tarde derivó en actuar de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo y de la sociedad como un cambio organizativo global (Orozco,2017).

Sin embargo, debe reconocerse el significado que guarda cada universidad dedicada a la investigación, el reto es más que intentar moldear las formas de llevarla a cabo, radica en el reconocimiento en singular de cada una de las actividades y prácticas generadas en torno a la investigación como actividad y a la formación para la investigación que ocurre en los actores, en sus alumnos por diversas vías de elaborarla, conceptualizarla y vivirla.

En la actualidad la investigación se ha insertado como parte de lo cotidiano, busca construir conocimiento de forma disímil, pues en la era de las transformaciones, la sociedad se torna cambiante, flexible y no lineal, esto quiere decir que se regenera y está en constante construcción para responder a la llamada -cultura global-.

Además la relación estado-sociedad se establece en la mayoría de los casos a partir de un escaneo que enmarca la competencia mundial, delimitado por los Tratados de Libre Comercio (TLC), para el caso de México se buscó favorecerla a partir del TLCAN, hoy T-MEC que determina nuevos acuerdos comerciales vigentes a partir del 1° de julio del 2020. Ese contexto condiciona la realización de la investigación como una práctica académica, que hoy en día se ve determinada por la incidencia del modelo neoliberal, instaurado como un programa económico que dirige y direcciona en diversos aspectos de la vida cotidiana, así como en lo político, social, cultural y académico.

Por otro lado se reconoce a la iniciativa privada como gestora en diversas labores de investigación y ello ha transformado paulatinamente a través de la asignación de recursos. Esta situación se ha presentado a partir de que el estado ha designado menores recursos a las universidades públicas; y aunque el discurso apunta a reconocer su autonomía, es sabido que el estado, se infiltra en la vida de las instituciones con miras a evaluar, buscar financiamiento y gestionar recursos por parte de la iniciativa privada.

Sin embargo, los gobiernos disponen de recursos y marcos normativos, en términos de criterios (estándares) para incrementar los requerimientos a fin de justificar las partidas presupuestales en términos económicos. En el ámbito referido a la investigación educativa, los gobiernos del mundo se rigen a partir de diversas políticas desarrolladas por organismos acreditadores, o internacionales que determinan el rumbo de la investigación de forma global y en ese orden de ideas y principios de mercado y calidad. (Naidoo, 2008).

Los recursos financieros y los marcos normativos inciden en la cultura académica que debe adaptarse a principios que se traducen en la “mercantilización”² de las prácticas académicas. Esta situación impacta la forma de generar conocimiento, por las lógicas en que se puede contribuir a la presión del mercado, lo que forja una deformación en la condición de investigar, resultado de ideas edificadas a partir de la globalización y la aparición de la economía del conocimiento. Las universidades entonces se sitúan como herramientas para la creación-transferencia de conocimiento productivo; en este caso, las universidades públicas se piensan en términos de productividad económica.

El cambio de paradigma exige moldear a las instituciones para ser más eficientes y eficaces, para lo cual se usan principios de gestión inspirados en el sector privado, con miras a controlar, medir, comparar, valorar y evaluar toda actividad profesional encaminadas a mejorar el funcionamiento de la educación superior.

Sin embargo, la actual situación se traduce en un descenso del financiamiento estatal para las actividades de investigación. En ideas de Bourdieu (1998), el campo de la educación superior está impregnado de un valor, el autor se refiere a ellos como los activos de -capital- en el que distingue el capital económico, cultural y social. El capital cultural ubicado en las universidades y a su vez de este, se deslinda el capital académico y el capital científico; el primero está relacionado con el control

² El concepto de mercantilización, hace énfasis a la importancia del desarrollo de un producto o proceso para su intercambio en el mercado y no por su valor de uso, por ese motivo los procesos de mercantilización afectan a las universidades por el abuso de las recompensas y el sanciones que miden estrictos criterios financieros, como el número de estudiantes captados, los intereses comerciales, el grado de beneficio, además de actuar a la par de otras políticas educativas para modificar la forma de entender lo educativo desde una transacción comercial y en un enfoque más centrado en las mercancías y la capitalización del conocimiento (Naidoo, 2008).

de los instrumentos de reproducción y tiene que ver con el ascenso a posiciones superiores, aunque el capital científico tiene una relación directa con la generación de conocimientos, por una autoridad científica o el renombre intelectual.

Tener en cuenta la noción de investigación como proceso que conlleva a la generación de algún conocimiento, se ve opacada por esa visión economicista de rentabilidad económica a partir de la producción como un bien aplicado, lo que puede perjudicar la forma en que se forja la evolución del conocimiento.

Asociado a esto, se advierte la forma en que operan los planes de estudio, que tensionan la forma de adquirir los conocimientos, sobre todo en la capacidad de potenciar las competencias que poseen los estudiantes o de iniciar a los estudiantes en tareas intelectuales complejas (Young, 2003 citado en Naidoo, 2008). Un ejemplo de ello es la capacidad de extraer la teoría y la metodología de la investigación o para conceptualizar o estructurar problemas de investigación propiciando una formación para la investigación limitada o bien instrumental.

Las precisiones alcanzan a visualizar que quienes se encuentran vinculados a la práctica de la investigación deberán acumular un capital simbólico que les sitúa en posición diferente dentro de la jerarquía de la educación universitaria. Por ejemplo, en el caso de las humanidades y las ciencias sociales “ha surgido un pragmático y feroz empirismo basado en “lo que funciona” para destacar un determinado discurso sobre conocimiento útil en las investigaciones” (Peters, 2008).

Por otro lado, en la llamada sociedad del conocimiento se enfatiza el carácter esencial al conocimiento teórico, mientras que en la economía del conocimiento se da prioridad al conocimiento práctico, a las prácticas, a las competencias; lo que presupone convertir a la universidad en una empresa más que exigirá a sus estudiantes nuevos procesos de aprendizaje, puesto que el conocimiento circula a gran velocidad, se acelera e invita a la internacionalización.

Por ello se sostiene que “la tendencia general, apunta a un proceso de desprofesionalización del trabajo académico que influye negativamente en su autoridad como profesionales de la investigación” (Peters, 2008:69) donde es posible que el contexto, las limitaciones de tiempo, los tipos de investigación deban tener en cuenta las exigencias exteriores. La producción de conocimiento en la

sociedad contemporánea se ha convertido en un tema de responsabilidad social, ya que a través de una gran variedad de actividades que se desarrollan al interior de la comunidad científica se lleva a cabo la construcción de conocimiento y por medio de diversos atributos, se constituyen tendencias o valores en el que se desarrollan y practican.

Los criterios con los que se determina la validez del conocimiento construido no son definidos al interior de la comunidad científica, sino más bien “en la medida en que domina un modo de producir conocimiento, todas las otras afirmaciones se juzgarán tomando ese modo concreto como referencia, y no se podrá producir nada fuera de la norma social dominante” (Gibbons, 1994:12), de tal forma que el conocimiento que se produce es una forma de negociación continúa y no será producido a menos que se incluyan los intereses de diversos autores. En ese sentido, es válido reconocer que todo conocimiento es distribuido socialmente y se exige la instituir redes globales que estén interconectadas a fin de buscar nuevos lugares donde producir.

En ese sentido, las universidades se enfrentan a tensiones actuales pues el conocimiento que se produce es lineal y tiende a la estabilización (Gibbons, 1991:183), por ende la función de las instituciones es la de permitir que sigan funcionando las especializaciones para proporcionar visibilidad social, para legitimar a la mirada de la comunidad como verdadero el conocimiento, como verdadera ciencia impugnando por hablar de la transdisciplinaridad, en la que la estructura y la aplicación (teórico-práctica) se cuestiona, así como la forma en que se socializa por diversos medios y contextos.

Bajo toda esta lógica, hablar de formación para la investigación se convierte en un terreno fértil para plantear los retos en los programas de Posgrado que están llamados a mirarse dentro de la llamada “sociedad del conocimiento”, vinculando esta formación en el contexto delimitado por las políticas emergentes que concretan su actuar frente a los lineamientos que guían en su mayoría la globalización y que ha impuesto en las universidades una racionalidad de corte economicista como es el caso de México (Muñoz, 2011).

Insertar a los programas bajo este discurso, involucra imprimir otro rumbo, reconocer la complejidad de los procesos y los problemas, hablar de interdisciplinariedad, reconocer los contextos en que ocurre la formación para la investigación, entender que ocurren una multiplicidad de pericias que ayudan a producir y utilizar el conocimiento en contextos dinámicos, complejos e interconectados.

La universidad actual se permea de abordajes de calidad derivados del lenguaje fabril, del modelo fordiano en el que se privilegian los conceptos de calidad, de eficiencia y eficacia, mismos que han sido utilizados en diferentes niveles educativos. Basta entender que se simplifica a la revisión de aspectos que puedan ser verificados, contabilizados desde ese paradigma industrial centrándose en aspectos estandarizables de formación dentro del Posgrado, reduciéndose a verificar algunos aspectos como ciertos insumos o bien infraestructura elemental.

Históricamente, la trayectoria de la universidad se determina a partir de lo que Pacheco (2009) llama una “progresiva fragmentación” a la segregación de las funciones que le han sido conferidas como una institución de cultura con respecto a la formación de profesionales y a la generación del conocimiento, pues esto ha influido modificado los procesos y prácticas de formación e investigación en la universidad, ante la demanda recurrente de la atención de nuevas y complejas demandas e intereses por atender.

Tales demandas son reducidas a partir de la presión que se ejerce sobre la universidad desde diversos requerimientos particulares donde la docencia, la investigación y la difusión de la cultura se han ido objetivando y:

subdividiendo en universos más autónomos... se reconocen como tales: la formación profesional, el posgrado, la investigación científica, la investigación social y la investigación en humanidades... y el posgrado, se ha convertido en un fragmento más dentro de la realidad universitaria, cuya articulación tiende más a explicarse en el terreno discursivo institucional que a resolverse en el plano de la práctica directa y cotidiana (Pacheco, 2009:19-20).

En el contexto de la educación superior a partir de la globalización, se reconoce como un proceso de internacionalización a través de la mercantilización por medio de la sociedad del conocimiento. A través de redes académicas internacionales, así

como la comercialización de los servicios y el desarrollo de la ciencia y la tecnología el mundo ha transformado el papel de la universidad en el presente como es el caso de México.

La revolución industrial y la sociedad de la información determinaron que la tecnología ocuparía un lugar central para su desarrollo y para establecer un determinado orden social que impactan a su vez en las relaciones sociales que inciden en la cultura y la política. El conocimiento juega un papel crucial en lo que llama la economía del conocimiento y que nutre la actividad científica; tal es el caso de las naciones más desarrolladas.

Esta forma de vivir otorga un sentido diferente y asigna una nueva jerarquía social, para tratar de homologar a la sociedad y su dinámica en donde las reglas del libre comercio internacional se hagan en todos los casos posibles. Se habla además de la sociedad del consumo, por el poseer en mayor cantidad de cosas materiales y desear lo que no se posee. Las necesidades de bienes y servicios se satisfacen de manera individual con particulares como intermediarios, lo que trae consigo un desequilibrio en diferentes ámbitos, es “una acción acompañada por valores, representaciones y significados que tienden a esparcirse por el mundo... que tienden a la función de crear símbolos para satisfacer deseos y ambiciones” (Muñoz, 2011:24).

El conocimiento y la investigación se vuelven centrales para las naciones más desarrolladas, lo que conduce a una competitividad internacional, la acumulación de saberes ahora afirma Carnoy (2010) se basan en las relaciones investigación-tecnología-capital. Las universidades forman la fuerza de trabajo con la capacidad de crear nuevos conocimientos aplicados, se abren espacios para la innovación, los proyectos que favorecen la movilidad de académicos, investigadores, estudiantes estableciendo convenios de vinculación con otras universidades para participar en la academia internacional.

Surgen a su vez, nuevos estándares de competencia con otras universidades, con altos niveles de competitividad para captar nuevos talentos, por lo tanto, se les exige a todos ellos contar con nuevas destrezas académicas, es decir, las universidades se vuelven aliadas de la globalización y su misión será ahora, construir y participar

en redes con otras universidades estableciendo los “rankings” como escenarios globales, las demandas ahora se centran en formar personas que tengan más y mejores capacidades para participar en actividades de esta índole. Se impone una nueva racionalidad, incluyendo al trabajo académico, por ejemplo: la aplicación de indicadores de desempeño mediante los cuales se otorgan estímulos adicionales; situación actual en la que se ha inmiscuido el Posgrado dentro de la universidad.

Las relaciones se fincan en el capitalismo académico y las universidades deben ser más cuidadosas con la forma en que financian con recursos propios la formación de los estudiantes. Se habla ahora del costo-beneficio y el estudiante se vuelve un cliente, un consumidor del servicio educativo. El papel del estado cambia y hace funcionar sus políticas a partir de una redefinición, lo que genera un descontento social traducido en movimientos de protesta, de denuncia. En México, se ha hecho un esfuerzo por conectar a la universidad con la lógica del mercado, a pesar de sus limitaciones y transgrediendo su autonomía, sin embargo, las lógicas parecen apuntar hacia “privilegiar las ideas de eficiencia... de lo coyuntural, de la pertinencia de las estrategias de control y de la confiabilidad y previsión conferidas a los procedimientos técnicos, considerando a éstos como contenidos básicos de la formación” (Pacheco: 2009:24).

La formación en educación superior es resultado de un largo y complejo proceso de institucionalización de la enseñanza y de la investigación, en el que el fenómeno de la habituación (Berger y Luckhman, 2010) refiriéndose a un conjunto de disposiciones comunes y propias de cada uno de estos sectores que intervienen en la actividad social, lo que genera anticiparse a presuponer lo que no es y lo que no es importante e interesante.

El escenario que se exige es de transformación en diversos espacios, se pugna por la cultura del reordenamiento, a partir de la evaluación de sus funciones con fines de ganar prestigio. Se requiere cambiar la visión del estado hacia la formación de especialización, la ciencia y la tecnología, así como dedicar un mayor número de recursos financieros para fortalecer la base institucional compuesta por las universidades públicas.

1.3 El panorama de la investigación ante las exigencias de las políticas educativas implementadas por el BM y la OCDE.

Las universidades de hoy están destinadas a desempeñar un papel fundamental en la sociedad del conocimiento, en las que sus esquemas clásicos deben cambiar para responder a las exigencias que Organismos Internacionales y la sociedad les plantean, pero además tendrán que mostrarse flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y proveerlas de nuevos recursos que permitan mostrar los significados en la cultura que las circunda.

Los retos que enfrentan se traducen en una larga cadena de responsabilidades por asumir y cumplir, la nueva economía emergente, impacta en estas y se caracteriza:

por una dependencia hacia la información y el conocimiento, para la creación de valor que se incrementa rápidamente...concentrada en los países desarrollados, pero a la vez se encuentran impedimentos para la mayoría de los países en desarrollo: falta de infraestructura, débiles sistemas educativos, escasa formación de capacidades y baja inversión en la investigación (Cervantes, 2007: 25).

Por lo tanto, estos procesos producen una reconfiguración no sólo de la geografía económica en todo el mundo, sino también la integración de bloques comerciales, modificando los criterios ya establecidos, rediseñando nuevos espacios y redimensionando otros.

La Sociedad del Conocimiento invita a articular distintas acciones en las que sus actores compartan el propósito de construir una economía basada en el conocimiento, que requiere de la asociación del gobierno, la academia y las empresas” (Cervantes, 2007: 53). En virtud de esto, las universidades y centros de investigación reciben demandas precisas del tipo de formación que deben ofrecer para responder a las necesidades de la sociedad y el sector productivo.

Las políticas públicas a nivel superior invitan a “lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados y en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de Educación Superior, en el posgrado” (Arredondo, 2010:14). Ante esto, la situación actual en las universidades cambia e implica repensar la dinámica en la que se dará respuesta a estos requerimientos.

Años atrás se pensó en la modernización del país como parte de una estrategia a seguir para superar la crisis y proporcionar a los ciudadanos bienestar social. Sin embargo, los problemas que hoy enfrenta la educación no son nuevos, ni han sido generados en el marco de las crisis, más bien “son el resultado de la conformación histórica de un aparato educativo y del conjunto de prácticas de sujetos y actores sociales variados”. (Arredondo, 2010:34).

Esas prácticas tienen su origen en una cultura de lo social tal como lo plantea Pérez (1998) quien remite al análisis de una cultura llena de significados, de comportamientos que se inscriben dentro del contexto social, situado en el plano internacional donde se ponen en juego valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos regidos todos por las leyes del libre mercado. Hoy lo que importa es dar justificación y legitimidad a los procesos mercantiles donde todo proceso que se considere “social” cambie desde los modos de vivir, de producir, de convivir y de relacionarse, ya que la educación es entonces la que organiza su intervención.

Se destaca el énfasis creciente a “la competencia de mercado, así como las teorías y prácticas del liberalismo económico, que dieron forma a las políticas económicas de los años setenta y ochenta” (Ordorika, 2006: 33) y que hasta nuestros días siguen presentes. La cultura social ha penetrado en las costumbres, ritos, intereses de quienes interactúan dentro de las instituciones, de ahí que sea tan complejo el desarrollo autónomo del sujeto que se forma dentro de éstas. La crisis de lo público en el ámbito educativo “se ha expresado en continuos cuestionamientos acerca de la eficiencia, la falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares” (Díaz Barriga, 2008: 52).

Es decir, las universidades han entrado en periodos de crisis caracterizados por “las críticas al estado de la educación y al reclamo de rendición de cuentas que han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe” (Ordorika, 2014:37). Estas lógicas de evaluación responden principalmente a la dinámica emprendida por organismos internacionales como la Organización para la Educación, la Ciencia y la cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), ya que sus directrices apuntan a la creación de políticas en naciones en desarrollo (como el caso de México) y

condiciones asociadas a préstamos del BM para el financiamiento de recursos en materia educativa, que con el interés de obtener los recursos han reducido sus prácticas a “recetas simplistas” que se reproducen sin llevar a cabo una reflexión o crítica.

La tendencia a estandarizar todo de forma global se refleja en la exaltación de las diferencias, a una inequidad cultural y material. El campo de la Educación Superior se entiende como disparejo, jerárquico, cambiante y en disputa permanente adoptando estrategias de posicionamiento en el que es posible identificar de manera más cotidiana:

La existencia de un sistema único de educación superior mundial: una red de páginas web, unidas por mensajes electrónicos instantáneos y transferencia de datos, en las que conexiones globales corren por el centro de las instituciones educativas y gobiernos y son componentes integrales de las prácticas cotidianas... al mismo tiempo se busca que la movilidad global de las personas, caracterizado por la competencia entre las instituciones más prestigiadas a nivel mundial y cada vez más cercano a las formas económicas capitalistas. (Ordorika, 2006:39).

El nuevo discurso se ciñe en las ideas de la globalización en fases de: competencia reguladora de la vida social y en relación con las universidades en términos de “prestigio y poder”. El nivel de posgrado es objeto de la creciente influencia de la globalización³ y los criterios de ésta se desarrollan en la esfera económica.

Al hablar del Banco Mundial, con relación a México y su participación dentro de la esfera mundial como uno de los países emergentes que se encuentran en miras de legitimar cambios estructurales ordenados por este organismo, ha provocado la dependencia económica y cultural, así como una situación de creciente pobreza, mayor desigualdad de las clases sociales en las distintas regiones del país.

El objetivo de este organismo es privatizar la educación, y convertir a la educación en una mercancía que se compra y se venda, con el plus agregado la calidad en el

³ Para fines de este trabajo retomo el concepto de Esquivel Larrondo (2002), Investigador del CESU-UNAM, quién define a la globalización como “un conjunto de condiciones de apertura e interacción de las economías que persigue acotar el ciclo de transferencia tecnológica de las IES (Instituciones de Educación Superior) a las empresas”. En este proceso se asume al punto de vista corporativo, interesado en la fuerza de trabajo especializada y con sentido práctico, y a abandonar el concepto de la universidad como productora de cultura.

servicio. Para responder a estas políticas mercantilistas, el Banco Mundial propuso diferentes factores que van desde, alentar la creación de instituciones privadas de Educación Superior, elevar los precios por los servicios prestados en términos de productividad, una constante evaluación a fin de obtener financiamiento y un incremento en las políticas destinadas a elevar la calidad. Además de someter a una adecuación a la formación universitaria las exigencias del mundo laboral. (Ornelas, 2004:4).

Las decisiones de política educativa no pueden seguirse sustentando con base en los ordenamientos que el Banco Mundial exige pues al hablar de la educación, importa explicarla desde otras aproximaciones o miradas que van más allá de los valores del mercado. Tal como lo propone el mismo autor, la necesidad de incorporar criterios nacionales a la política educativa, construir una propuesta viable ya que las recomendaciones del BM se imponen precisamente por el vacío de alternativas y agregaría además que, por una carencia del conocimiento de lo pedagógico, de lo que involucra hablar de la formación de investigadores.

Sí bien, nuestro país enfrenta el reto de insertarse en un mundo globalizado, donde la generación del conocimiento se ha convertido en un elemento clave para el desarrollo, los estudios de posgrado se vuelven una prioridad de análisis, pero centrada en la evaluación de los mecanismos con los que opera, y a las exigencias que se le proyectan.

Otro de los organismos encargados de vigilar las políticas públicas en materia de educación es la OCDE, Organismo Internacional de corte económico que se encarga de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo que trabaja sobre las nuevas formas de regulación en políticas públicas.

La OCDE interesada por que los estados-nación incorporen a sus esquemas políticos la individualidad, la autonomía y una agenda común con los países miembros de éste. Se encarga entonces de legitimar las decisiones y recomendaciones en materia de evaluación y comparación con base en su larga experiencia en estadísticas educativas desde los años sesenta.

Como resultado de esas políticas “emerge como una poderosa forma de gobierno que refleja la naturaleza policéntrica de las políticas educativas” (Beltrán, 2009:19), en este marco, la productividad y la competitividad aparecen para asignarle un valor al conocimiento y a la información como materia prima, como una mercancía, que debe producirse, comercializarse y consumirse dentro de una sociedad globalizada que disuelva los muros, las barreras para conseguir por medio de la imposición, que el individuo actúe dentro de estas exigencias sin que esto implique una participación reflexiva y organizada.

Estas actitudes, por ejemplo, son observadas en la seria incapacidad de autonomía por parte de los gobiernos desde lo local, regional y nacional, tratando de buscar por medio de la universalidad la forma en que los ciudadanos establezcan los principios y las normas básicas de convivencia sin garantizar del todo el respeto a los derechos humanos entre individuos, sociedades y culturas, es decir, hoy el imperio de la competencia amenaza el bienestar social.

Una de las consecuencias de esta política de capitalismo mundial se reduce a la búsqueda del beneficio económico inmediato y la justicia social desaparece como un objetivo común. Las innovaciones tecnológicas, las políticas monetaristas, se justifican por una política económica determinada a escala mundial donde se garantice el incremento no de los costos, sino de los beneficios.

Esta forma de llevar a cabo las nuevas políticas ha traído consigo una desigualdad social, donde la clase media sufre no sólo el impacto, sino los retrocesos importantes en sus niveles de vida, como ocurre en Latinoamérica donde los estados de pobreza y miseria aunado a las emigraciones, el racismo, el desarraigo social, el comercio perverso de personas, la superexplotación de los recursos y los enfrentamientos entre culturas; desdibujan y desequilibran el escenario que impacta en escuela.

El estado nación ha perdido significancia pues está supeditado a las reglas que se le imponen desde fuera para cumplir con ese modelo “de subordinación de los asuntos políticos a las exigencias insaciables de la economía de libre mercado”, este tipo de mandatos está imponiendo por tanto una nueva cultura de masas donde se muestra dentro de una vitrina una férrea homogeneidad, modernización y la

universalidad de los valores sociales que han de imperar en la sociedades mundiales. (Pérez, 1998).

Los procesos valorativos se modifican notablemente y “se tiende a confundir lo esencial con lo accesorio, lo importante con lo urgente y lo trascendente con lo redituable a corto plazo” (Arredondo, 2010:18). Pareciera entonces que lo que más se significa es aquello que arroja resultados en términos de productividad y que las particularidades que invitan a hablar de una visión de lo que significa formar, queda menospreciado, en segundo término.

La sociedad del conocimiento busca incidir en estas resoluciones, intentando generar redes donde el conocimiento se difunda, se forje y se articule con las diferentes disciplinas encargadas de generar nuevos conocimientos, que además resuelvan problemas sociales de forma emergente y tratando de establecer el vínculo educación, investigación y sociedad.

En un intento por mejorar el sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación. A partir de un proyecto internacional que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo, se afirma que: “la globalización no solo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, también conlleva una uniformización de la cultura y de los valores, lo cual permitiría hablar de una globalización de los procesos educativos” (Díaz Barriga, 2000:11).

La política se mueve en dos tipos de tensiones, por un lado, las que emanan de las exigencias nacionales y las que surgen a partir las implementaciones de propuestas de organismos internacionales como una estrategia usada para evaluar y utilizando a la evaluación hoy, como una práctica social que busca influir en las políticas educativas. En este sentido la evaluación institucional es una propuesta central en el ámbito de la educación superior a partir de “la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación” (Díaz Barriga, 2000: 22).

Con el fin de responder a estas lógicas internacionales, la universidad intenta propiciar el progreso del conocimiento y asegurar la formación de quien accede a

ella, sin embargo en la realidad, en este tránsito los posgrados se enfrentan a satisfacer las necesidades sociales y a cumplir con los requerimientos internacionales, de tal forma que “el posgrado se ha convertido en un fragmento más de la realidad universitaria, cuya articulación... tiende más a explicarse en el terreno del discurso institucional que a resolverse en el plano de la práctica directa y cotidiana” (Pacheco, 2009: 20).

De tal forma que, hoy en día se privilegia la rendición de cuentas con miras a responder a procesos internacionales de evaluación, donde lo último que importa son las formas para responder a ellas, sino los mecanismos que aseguren la aprobación, acreditación para responder a lógicas empresariales.

Las políticas que los Organismos Internacionales han impulsado determinan en el presente de manera decisiva la forma en que las Instituciones de Educación Superior, los centros o institutos de investigación promueven la práctica de investigación a nivel nacional, de modo que, el conocimiento que se construye se socialice, se distribuya y se legitime.

¿Qué implica esa forma de considerar lo social? La respuesta no es sencilla, pues lo que hoy importa es dar justificación y legitimidad a los procesos desde formas mercantiles donde todo proceso que se considere “social” cambie desde esa noción. Los paradigmas, los modos de vivir, de producir, de convivir y de relacionarse se piensan más desde las lógicas de organización de los mercados económicos: los modelos Fordista-Toyotista; se trata pues de hablar de un régimen global de acumulación, individualismo y el espacio de la caridad privada (Pérez ,1998).

La productividad y la competitividad aparecen para asignarle un valor al conocimiento como materia prima, como una mercancía, que debe producirse, comerciarse y consumirse dentro de una sociedad globalizada que disuelva los muros, las barreras para conseguir por medio de la imposición, que el individuo actúe dentro de estas exigencias sin que esto implique una participación reflexiva y organizada.

Lo rápido y lo fácil impera en la economía libre, el consumo improductivo, traerá como consecuencia la destrucción de las instituciones que componen el sistema capitalista. Es evidente que en la escuela está presente esta cultura social y

dominante, tanto en los alumnos como en las escuelas, por ello es fácil comprender entonces que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues es reflejo del cómo viven sus agentes.

Se trata pues, de convertir al conocimiento en algo “provisional, frágil y parcial” , la cibernética si bien ha ayudado a ese acercamiento con culturas lejanas, diferenciadas y extrañas, también ha sido en los sujetos y el refugio ideal que refleja pasividad en el entorno social de los sujetos, pues todo se tiene de forma inmediata, en la sociedad neoliberal se fomenta la individualización como separación, diferenciación y competitividad, no como promoción de la identidad individual basada en la independencia intelectual”. Y agregaría –de la simulación-ofrecida por la conciencia del “cambio” y los instantes que prometen novedad acaban por ahogar las posibilidades de disfrutar la sorpresa presente, de la insatisfacción del ser.

En los espacios donde se desarrolla una formación para la investigación desde hace unas décadas se han enfrentado a estos nuevos requerimientos para desempeñar su papel ante la sociedad del conocimiento, en el que sus esquemas clásicos deber responder a nuevas exigencias marcadas por políticas educativas preocupadas principalmente por la dimensión económica, que marcan el rumbo de las formas de producir, de vivir y de relacionarse con el conocimiento pero dejaron en segundo término la formación como parte de un proyecto personal que involucra lo humano, la posibilidad de que el estudiante gestione sus procesos y de cuenta de cómo ocurre su proceso formativo, alejando de políticas educativas que en poco o quizás nada determinan su paso por el posgrado y su actuar.

1.4 Los primeros escenarios institucionales interesados en la formación de investigadores educativos.

Hablar de la formación de investigadores implica reconocer que la investigación científica protagonizó a lo largo de diversos momentos históricos, escenarios distintos hasta lograr configurarse en lo que hoy conocemos. Hablar de la investigación del pasado y el presente es reconocer el paso de tradiciones, ya que en el pasado la postura positivista se mantuvo en la cumbre, sin embargo, con el

paso de los años y los paradigmas en la investigación se hizo necesario dar el reconocimiento desde las ciencias humanas al enfoque cualitativo de investigación.

Ese ejercicio que a lo largo del presente siglo continuó consolidándose, se ha construido a partir de lógicas, una de ellas: la dimensión histórica y social. Cabe reconocer la forma en que el conocimiento se conforma de manera histórica, la exigencia de distintos actores para vincular los problemas del país con condiciones locales y dar respuesta, la presión de diversos sectores que critican la urgencia de que la investigación resuelva problemas reales, la presencia de figuras como el investigador como actor y protagonista en la generación de conocimiento.

En México existe una conciencia de la importancia de realizar investigación que no se limita a ciertos espacios de avanzada, sino que se ha generalizado en las instituciones de estudios superiores o bien en empresas productivas de vanguardia, aunque esta última no forman parte del interés de la presente investigación, se reconoce su funcionamiento en las diversas áreas de conocimiento.

Formar para la investigación debe ser una política de alcance académica, pero también social (Sánchez, 2010) además de una práctica compleja, laboriosa, con un número de actividades y tareas diversas. Así habrán de reconocerse dos prácticas diferentes; por un lado, hablar de formación para la investigación es nombrar al que enseña a investigar desde el reconocimiento del oficio de investigador y por el otro del cómo se enseña a producir y enseñar a producir, está última delimitada a la tarea del pedagogo.

No existe una sola forma para enseñar a investigar en el campo de la formación para la investigación, no hay mucho por conocer, pero sí por explorar. Es importante no simplificar esta práctica, pues enreda la consecución de diferentes acciones que deben ir encaminadas a esa dirección, de lo contrario sería reducir y simplificar para responder a políticas que están interesadas en precipitar a fin de fijar metas, plazos y a un camino de expectativas no cumplidas en la mayoría de los casos, pues la investigación no se improvisa, es una aventura intelectual (Sánchez, 2010).

Investigar es en la actualidad, un quehacer importante y formar para la investigación debe ser una política no sólo académica, sino también social. Es hablar de un

campo problemático que se torna complejo, en el que intervienen diversas circunstancias que lo convierten en un proceso largo, multirreferencial y laborioso.

Discutir sobre formación para la investigación es reconocer que, para formarse en ese ámbito, es ligar una concepción teórica y la forma de realizar investigación científica. A partir de los años sesenta se comenzó a dibujar el escenario para hablar de la investigación como la directriz que marcaría el rumbo del desarrollo del país en diversos niveles, principalmente en lo económico y científico.

Según Arredondo (2010) para lograr convertirse en investigador educativo son indispensables algunos elementos: el saber, el querer y el poder; el primero se refiere a poseer el oficio en términos de capital cultural para desenvolverse en esta actividad, la segunda acepción refiere a interés en el juego, por ser investigador y por último a contar con la competencia académica para desempeñarse en ese ámbito, además de lograr ser aceptado como miembro en ese campo.

En ese orden de ideas, las instituciones y diversos programas encargados de formar institucionalmente a los investigadores se adjudican actualmente en el nivel terciario educativo, aunque no siempre fue así, y hablar de esta temática ha tenido diversos objetivos, que en un inicio se alejaban de la investigación. Claro ejemplo de ello son las políticas implementadas en los años veinte; esos años sirvieron de base para hablar del impulso de un proceso para legitimar la planta académica para otorgar los grados de maestro y doctor, sólo para aquellos docentes que habían demostrado una trayectoria amplia ligada a su experiencia práctica. Se trataba pues, de legitimar el lugar del “académico” (Gil Antón, 2000:3).

Se comenzaron a crear los primeros centros de investigación en su mayoría los relacionados con las ciencias experimentales. En el año de 1935, surge la primera maestría y doctorado tenía el objetivo de formar especialistas, profesores y para el doctorado con el fin de preparar para la investigación, sin embargo, para el año 1939 desaparece la maestría que funcionada en realidad como un doctorado (Programa de doctorado, 2011:12-13), por lo tanto, es posible afirmar que había una escasa producción en términos de investigación.

Cabe destacar entonces que, las principales funciones de esas instituciones estaban más orientadas hacia la docencia como actividad primaria y hasta el año

de 1945 con la creación de la Ley Orgánica se estableció la investigación como una de las actividades sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El interés por la investigación avanzó y en los años cincuenta con la creación de nuevas universidades, centros de investigación y algunos organismos internacionales. La universidad reabre el doctorado para el año 1956 con una orientación de corte filosófico y psicológico a partir de las ideas de Francisco Larroyo y hasta la década de los sesenta cuando se inicia con mayor interés esta actividad de manera institucionalizada con la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) con un enfoque socioeconómico, con el objetivo de mejorar la educación a partir de la instauración de proyectos de investigación. Se incorporaba una nueva forma de formar investigadores y sus miembros por la vía práctica, por la vía artesanal, siguiendo la tradición de su fundador y líder, Pablo Latapí (Gutiérrez, 1999:89-91).

Por la misma vía se formaban en el año 1969 dentro de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) creándose con la intención de discutir temáticas referidas a las problemáticas relacionadas con la masificación de la enseñanza universitaria. En los mismos años se crea el Centro de Didáctica (CD) perteneciente a la UNAM por orden del rector Barros Sierra, cuya objetivo era impartir cursos especializados en cuestiones referidas a la enseñanza a profesores y su especialización. Para esos años como se puede advertir la enseñanza de la investigación proliferó a partir de la vía artesanal y había poca vinculación con el doctorado en pedagogía como formador de investigadores educativos.

Durante la década de los años setenta se incrementó la creación de centros de investigación, de escuelas, de facultades y centros relacionados con la investigación educativa, tal es el caso del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) dentro de la UNAM y el Departamento de Investigación Educativa (DIE), adscrito al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) dependiente del Instituto Politécnico Nacional.

Así en el año 1977, con el argumento de “desarrollar las mismas funciones y racionalizar recursos el CD con la CNME y surge el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE)” (Díaz Barriga, 1989:65). Los criterios académicos y

administrativos no eran claros, lo que obstaculizaba el perfil de ingreso a algunas instituciones, situación por la cual a falta de una clara reglamentación se facilitó el ingreso a estudiantes con diversas características y diversos niveles de formación, preparación y experiencia en torno a la investigación.

Los fundadores del campo de la investigación se aportaban con el aprendizaje directo del oficio y le permitía convertirse en los herederos de los iniciadores. En el extranjero también se formaban investigadores a raíz de la crisis económica y el escaso presupuesto contribuyó a que un gran número de estudiantes buscarán continuar su formación en otros países.

El panorama aportó una nueva forma de reconocer y formar investigadores, para lo cual en el año 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores y evitar con ello la fuga de cerebros; además se pugnó por conformar el perfil ideal de lo que debería ser un investigador. Sin embargo, esta práctica se ha perpetuado organizándose a partir de rasgos tomados de la ciencias duras y exactas, lo que impacta en la tradición desde las ciencias sociales o humanas.

Las constantes crisis económicas y sociales del país, y ante la dificultad de apoyar a los estudiantes se propone impulsar al posgrado, con el doctorado nacional y fue así como se formaliza la práctica de formar investigadores. Aunque se puede hablar de una etapa en la que existía una escasa vinculación entre docencia e investigación, por esta razón se promovieron cada vez más la creación y desarrollo de programas formales con el interés de formar para la investigación.

En consecuencia, algunos programas como el doctorado en pedagogía mantenían escasos vínculos con los centros de investigación existentes, y varios posgrados en educación tenían problemas de consolidación tanto académica como formativa (Sánchez Dromundo, 2010: 75).

Las principales problemáticas según Díaz Barriga (2000) a condición de lo anterior se situaban en:

- La falta de consolidación de algunos programas a raíz del surgimiento de la expansión de la matrícula.
- En la mayor parte de los posgrados no se realizaba investigación y los pocos profesores existentes no se dedicaban a la investigación, además de la falta

de experiencia y eso dificultaba la dirección de los proyectos de los estudiantes.

- Los criterios de admisión no eran claros, ni rigurosos.
- Los estudiantes que ingresaban no se integraban en proyectos de investigación y dedicaban tiempo parcial a los estudios.
- La formación para la investigación se remitía a partir de cursos y seminarios de metodología de la investigación.
- Los índices de eficiencia terminal eran baja y eran pocos los programas que eran evaluados a partir de criterios o estándares.

A condición de esto cabe reconocer que con el paso de los años ocurrió una demanda de la matrícula a los posgrados en educación, incidentalmente relacionada con la devaluación de títulos y la reducción en la calidad esperada en los niveles anteriores, lo que provocó el interés por cursar este tipo de estudios, pero a su vez, “se favoreció la improvisación y diversos aspectos académicos, lo que conlleva a clasificarlos como “programas de fácil acceso” y a que la sola acreditación de cursos no generaba investigación y se mostraba una desarticulación” (Moreno Bayardo, 2002:6).

Otro aspecto relevante fue la falta de vinculación entre teoría y práctica entre los años ochenta y noventa ya que el doctorado no se configuraba como una estructura sólida de formación para la investigación (Sánchez Dromundo, 2010:77). La problemática mostrada fue el escenario para prescribir la urgente necesidad de formar investigadores y entonces la atención se centró en las prácticas de formación de otros campos, es decir de otros programas con experiencia previa y con claridad en sus formas y procesos. A causa de ello, se modificó en el año de 1986 el Reglamento General de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, enalteciendo a la tutoría como una práctica exitosa, principalmente en aquellos programas experimentales y de otras áreas.

Por todo eso, en el año de 1991 se abre el doctorado articulando la tutoría y para el año de 1995 el Consejo Universitario plantea reformas que promueven la integración docencia-investigación en diferentes centros de investigación y “se tomaron como modelo, programas ya exitosos que mantenían cooperación entre institutos o facultades que habían consolidado el sistema tutorial en el que al

estudiante se le incorporaba como parte de las tradiciones” (Sánchez Dromundo, 2002), y había que mediar con las prácticas, las costumbres institucionales que prevalecían, las condiciones y organización de grupos académicos y las condiciones institucionales.

Aunado a lo anterior, las políticas de los años noventa generaban competencia y fragmentación que se han trabajado hasta nuestros días por instancias legitimadoras como el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

1.5 El Programa de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las lógicas con las que se articula para atender los requerimientos de innovación, con los espacios donde se desarrolla este tipo de actividad institucionalizada es el posgrado. Quien desde hace unas décadas se ha enfrentado a los nuevos requerimientos para desempeñar su papel ante la sociedad del conocimiento, y es a él a quien se le exige que sus esquemas respondan a nuevas exigencias marcadas por políticas educativas preocupadas principalmente por la dimensión económica, que marcan el rumbo de las formas de producir, de vivir y de relacionarse con el conocimiento.

La UNAM como máxima casa de estudios, no se encuentra ajena a las políticas vigentes que encaminan a la modernización de los espacios y de los niveles académicos. El nivel de Posgrado dentro de la universidad cuenta con 109 planes de estudio con acreditación en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), sólo por mencionar algunas cifras:

durante el año 2016 se otorgaron 442 becas nuevas atendiendo a 14 programas de posgrado, mientras que durante el 2017 se concedieron 334, lo que implica una disminución del 25 por ciento en comparación con el año anterior, en mayor medida debido a los programas de posgrado que se dejaron de apoyar con presupuesto de la UNAM, ya que comenzaron a formar parte del PNPC del CONACYT (Informe de Actividades de Rectoría-UNAM, 2018).

En la actualidad, existen inscritos 2 mil 150 alumnos de doctorado, 395 alumnos de doctorado se han graduado y la cifra de graduados en doctorado superó a las obtenidas en 2015, que ascendieron a 325 y 344, respectivamente. El compromiso a mediano plazo plantea:

El contexto actual dominado por la economía del conocimiento, los estudios de posgrado adquieren una relevancia mayor, tanto para formar investigadores y contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología, como para formar profesionales y especialistas de alto nivel con capacidad para contribuir al desarrollo de una mayor competitividad de la economía nacional. Por ello se mejorará no sólo la calidad de la enseñanza sino la eficiencia terminal. El objetivo es incrementar en cuatro años la proporción de los graduados: 30 por ciento a nivel de maestría y 20 por ciento en el caso del doctorado (Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019).

Por lo tanto, las cifras muestran que el Posgrado ha ocupado un lugar importante en la formación de investigadores y la universidad se encuentra preocupada por elevar no únicamente el número de estudiantes incorporados, sino, además, los procesos de enseñanza de la investigación.

Otro de los intereses primordiales es que entre otras acciones para consolidar un posgrado de calidad se impulsará una reforma organizativa y jurídica al posgrado, en aspectos como la administración escolar, la asignación presupuestal, el apoyo administrativo, la conducción institucional, los posgrados compartidos, mixtos e interdisciplinarios teniendo como objetivo incrementar la matrícula de ingreso al doctorado.

A partir del mismo Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, es imperativo poner en práctica nuevas formas de organización de la investigación, para transitar de un sistema basado en los esfuerzos individuales a uno que dé mayor importancia a la investigación colectiva, interdisciplinaria e interinstitucional. Asimismo, se busca fortalecer el desarrollo del Centro de Ciencias de la Complejidad como un modelo que favorezca la comprensión de que los grandes retos del país son problemas complejos cuya solución requiere desarrollar trabajo interdisciplinario entre las ciencias exactas, naturales, sociales y humanísticas.

Dentro de este universo de posibilidades, el Programa de Doctorado se sienta en el paradigma vigente dentro de las ciencias humanas donde la pedagogía como

disciplina se encuentra inscrita, en un intento por hablar de fenómenos educativos, de la formación del hombre, de la cultura y de procesos formativos que “buscan consolidar la formación de alto nivel, flexible y que sea el resultado de conjuntar los esfuerzos de entidades académicas vinculando así los subsistemas de docencia e investigación” (Plan de estudios, 2011:11).

Actualmente Programa de Posgrado en Pedagogía: Maestría y Doctorado dentro de la UNAM, se ubican como parte de un mismo Programa Interinstitucional que se encuentra conformado por las siguientes instituciones: La Facultad de Filosofía y Letras(FFyL), La Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), La Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán a partir del año 2008) y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE); todas ellas se distribuidas en diferentes zonas geográficas, que, aunque independientes, se catalogan como entidades académicas participantes dentro de un mismo Programa Académico.

El proceso para constituirse como tal atravesó por una revisión de los planes de estudio y se marca como antecedente la maestría y el doctorado instaurado en los años 30's dentro de la Facultad de Filosofía y Letras a través de la División de Estudios de Posgrado. Sin embargo, el doctorado desaparece en el año 1939 por que el antecedente inmediato fue que la maestría funcionada como un doctorado, pues para inscribirse en ella, se pedía de forma obligatoria contar con el título de maestro en cualquier otra especialidad, cuyo objetivo principal era la formación de cuadros docentes en niveles de enseñanza media y media superior.

La maestría estuvo vigente por más de dos décadas y años más tarde en el año de 1954 el Departamento de Ciencias de la Educación que se encontraba en la Facultad que se encontraba en Mascarones se traslada a Ciudad Universitaria y al llegar ese lugar, se le cambia el nombre por el Departamento de Pedagogía que comprendía los niveles de maestría y doctorado aprobados en el año de 1956.

En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se tiene como antecedente la creación de la maestría en Enseñanza Superior, tomando el plan de estudios de la maestría del mismo nombre pero que se impartía en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria. Fue la oportunidad para formar a los

profesores de las distintas carreras de la Facultad, además de una oportunidad de actualización en torno a lo pedagógico.

Por su parte el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) antes CESU, tiene como objetivo recurrir a la investigación sobre temas educativos y de la vida universitaria. Por tal motivo, existen grupos de investigadores que han contribuido a desarrollar proyectos de gran magnitud en los que se incluyen a estudiantes tanto de maestría como de doctorado.

En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, fue el escenario idóneo para ampliar la cobertura y fortalecer así los estudios de posgrado y del Programa en específico. Es a partir del año 2008 que el Consejo de Estudios de Posgrado aprobó incorporar a la FES Acatlán dentro del Programa y hasta el año 2010 inicia actividades la maestría, pero hasta el año 2011 se incorporó al doctorado.

El doctorado centro sus esfuerzos en formar investigadores especializados en el análisis de la educación o fenómenos educativos a lo largo de dos años. Hacia 1967, se aprobó por primera vez el Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM, tanto para la maestría como para el doctorado. Posteriormente en el año de 1991 aprueba la propuesta presentada en el que el doctorado en pedagogía bajo el sistema tutorial y en el año de 1992, se recibe a la primera generación de doctorantes. Desde entonces han pasado 28 años desde su creación y se puede determinar que el Programa de Doctorado en pedagogía es relativamente reciente.

Más adelante, con la reforma de 1996 se constituye el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía con la aprobación del Consejo Académico de las Humanidades y las Artes en 1999. Un acontecimiento que redirección el doctorado en Pedagogía fue la reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado en el año 2006, pues a partir de ese año, se modificó y adecuó el doctorado en el año 2011.

Tal proceso sirvió para hablar de la flexibilidad que institucionalmente el Reglamento General de Estudios de Posgrado, junto con los campos de conocimiento y las líneas de investigación que cultivan los tutores, incrementan de manera importante las alternativas académicas para la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en Pedagogía (Programa de Maestría y Doctorado, 2011: 3). Se considera

por tanto que, el Posgrado se convierte en un espacio idóneo para formar investigadores, así como producir conocimiento desde la disciplina pedagógica expresada campos de conocimiento para el caso de la maestría y el líneas de investigación para el doctorado.

1.5.1 El plan de estudios del Programa de Doctorado en Pedagogía.

En el año 1991, se reestructura el plan de estudios del doctorado, cuyo objetivo era “desarrollar en el aspirante a doctor la capacidad de investigación original, a fin de contribuir al avance de la disciplina pedagógica y a la solución de problemas educativos concretos” (Plan de estudios, 2011:19).

A partir de esa fecha, se realizaron algunas adecuaciones debido a las temáticas que los alumnos de ese momento abordaban, detectándose una falta de visión pedagógica que fuera capaz de responder a fortalecer a la disciplina. De tal modo que, el sistema tutorial se convirtió en el parte aguas pues a partir de entonces se incluyeron campos de conocimiento de los que se desprenden líneas de investigación que actúan como un referente para la resolución de problemas educativos y que coadyuven al avance de la disciplina.

Cabe destacar que el sistema tutorial impulsó en sus inicios una serie de prácticas entre las que destacaron (Plan de estudios, 2011:20-22):

- ✚ La conformación de los comités tutorales y su funcionamiento.
- ✚ Los seminarios de investigación.
- ✚ La integración de los doctorandos a grupos de investigación.
- ✚ Mecanismos para promover la correcta realización de actividades complementarias con el fin de contar con indicadores a corto y mediano plazo.
- ✚ Utilizar las actas de evaluación como un instrumento del trabajo de investigación.

El tiempo para permanecer inscrito a fin de desarrollar el proyecto de investigación es de cuatro semestres como mínimo y un máximo de ocho semestres, aunque se puede extender el plazo de estancia dentro del doctorado por dos semestres más con aprobación del comité académico, según lo estipulado en el artículo 22 del Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Las principales actividades académicas se asignan al doctorante por parte de su tutor principal y avalado por el comité tutorial y el Comité Académico. Estas actividades se relacionan con:

- La realización de la tesis de grado.
- Asistir a cursos, seminarios, talleres, que, aunque no tienen valor en créditos, provean una formación sólida con base en la disciplina y en el campo de conocimiento que el doctorante eligió desde su ingreso.
- Acudir a actividades académicas complementarias: asistir a un seminario bimestral en donde recalcados académicos exponen diversas temáticas que enaltezcan los diferentes proyectos de investigación, además de dictar una conferencia o ponencia semestral. Cabe destacar que las actividades que se elijan pueden cursarse en entidades de la propia UNAM o en instituciones externas (previa autorización del comité), y al final deberá contar con la constancia que avale la realización de dichas diligencias.
- Inscribirse en cuando menos en un seminario que se relacione con la temática abordada en el proyecto de investigación.
- Concertar espacios para discutir y analizar en conjunto con el comité tutorial, por lo menos tres veces al semestre.
- Establecer al inicio de cada semestre el plan de trabajo donde desglose las actividades por realizar, mismo que deberá ser evaluado al final del semestre.
- Presentarse en las reuniones anuales académicas anuales y en los coloquios que se organizan, y de ser posible los miembros de su comité deberán estar presentes.

Como se puede apreciar, el eje integrador es el de transmitir conocimiento y se fundamenta en el plan de estudios este último entendido “como una oferta formativa donde el adecuado acomodo de la diversas de intereses debe asegurar en lo formal una óptima correlación de las fuerzas intervinientes” (Pacheco, 2009:21).

Las exigencias que se plantean de acuerdo con una primera noción, es que deberá cumplir es enfrentarse a lo que se espera de él, ya que existe un objetivo dentro del plan de estudios y se manifiesta que:

el doctorado en Pedagogía pretende preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico profesional del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación (Programa de Doctorado, 2011:49).

La formación que posibilita el doctorado deberá entonces, responder a la necesidad actual de formar investigadores que ayuden a resolver problemas relacionados con lo educativo e intervenir en la solución de problemáticas más complejas, que le permitan reconocer la complejidad y la multireferencialidad de lo educativo y la pedagogía.

La opción formativa del doctorado se presenta a través líneas de investigación⁴, cada una delimita un debate teórico y metodológico que permite entender la complejidad de los procesos que aborda en los trabajos de investigación. Las líneas que se orientan en el doctorado son las siguientes:

1. *Antropología cultural y educación.*
2. *Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.*
3. *Política, economía y planeación educativas*
4. *Epistemología y metodología de la investigación pedagógica.*
5. *Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.*
6. *Historia de la educación y la pedagogía.*
7. *Desarrollo humano y aprendizaje.*
8. *Sistemas educativos formales y no formales.*
9. *Sociología de la educación.*

El Programa de Doctorado en Pedagogía pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) esto involucra atender una serie de políticas públicas a la calidad del Posgrado Nacional en el que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsaron en el año 1991. En el padrón se ubican las Instituciones de Educación Superior o los Centros de Investigación interesados en dar respuesta a altos estándares de calidad de orden cuantitativo y cualitativo en el que la cultura de la evaluación y el

⁴ La información presentada fue tomada del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM) con fecha de aprobación: 12 de febrero de 2011.

seguimiento son piezas clave buscando de manera constante la mejora continua de aquellas instituciones adheridas a él.

Cabe destacar que este ejercicio de evaluación implementa a través de pares académicos que vigilan el cumplimiento de estos estándares o indicadores que demuestren un alto desarrollo de las capacidades científicas, humanísticas y tecnológicas. Por lo tanto, un criterio clave es la demostrar que el Programa promueve el desarrollo nacional por medio de la capitalización de saberes incluyéndose dentro de la sociedad del conocimiento.

En dicho sentido el CONACYT, a partir de ciertas metodologías de evaluación y seguimiento clasifica a los Posgrados presenciales orientados a la práctica de la profesional; y es ahí donde se ubica el Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM, ya que luego de someterse a un continuo trabajo de evaluación ha demostrado que da respuesta al trinomio formación-investigación-vinculación a la sociedad.

Una vez que se logra acreditar incluir un Programa de Posgrado, lo ubica en diferentes niveles: competencia internacional, consolidado, en desarrollo y aquellos de reciente creación. Por lo anterior, es importante mencionar que el Posgrado en Pedagogía, se encuentra reconocido por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ubicando al Doctorado en el nivel "en Desarrollo" a partir del año 2015.

Esto implica, además que el CONACYT reconozca al Programa con una alta calidad académica, así como que los estudiantes de tiempo completo inscritos puedan acceder al beneficio de contar con una beca, además de becas mixtas o becas posdoctorales a los egresados del doctorado; lo anterior permite entender por qué el Posgrado enfrenta a exigencias para con los estudiantes y que estos den respuesta a una dinámica interna que se delimitar en varios sentidos.

En un sentido formativo, se enfrentan a un currículum flexible cuando el estudiante como en principal protagonista de su trayecto formativo, y si bien reconoce que el plan de estudios en su estructura formal atiende un objetivo general, le permite la toma de decisiones para que él o ella autodetermine y elija el trayecto a partir de sus propias necesidades. En el caso del Posgrado es evidente que la didáctica de

la investigación se orienta desde una postura holística en la que se rescata la autonomía del doctorante y promueve una amplia gama de opciones para su formación profesional, adaptándose a las condiciones de su propio contexto y posibilitando una riqueza de experiencias entre estudiantes, tutores, docentes, investigadores y actividades que se cristalizan en un proyecto académico que orienta el proceso de formación para la investigación.

Aunado a esto, se amplía la visión pues el Programa de Posgrado se ubica dentro de un sistema tutorial pues se reconoce como una fortaleza y estrategia académica dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se implementó paulatinamente en los estudios de Posgrado, luego de una reforma académica y organizacional de los estudios de Posgrado y que años más tarde fue reconocido dentro del Reglamento de General de Estudios de Posgrado (RGEP) en el año 1995.

Este sistema reconoce al tutor como aquella figura que concede una atención personalizada al estudiante de Posgrado y su función será la de orientar y guiar al estudiante en actividades académicas, para que este logre llevar a cabo una investigación relevante, “relativa a la formación para la investigación y a la consiguiente elaboración de tesis de investigación” (Martínez, et. al, 2005:8), es decir a la generación de nuevos conocimientos.

Hoy en día el Programa de Posgrado en Pedagogía se establece como un Programa tutorial que se conformado por: el tutorado, el tutor principal, el comité tutorial, cada uno de sus miembros con responsabilidades delimitadas, entre las que destacan que:

El tutor establece junto con el alumno, el plan individual de actividades académicas que éste seguirá y dirigir al estudiante en la elaboración y desarrollo de la tesis de grado. Por su parte, el comité tutorial avala el proyecto de tesis y el plan de actividades que deberá cumplir el alumno, evalúa semestralmente su avance y determina si el alumno de doctorado está preparado para optar por la candidatura al grado o bien la obtención del grado (Martínez, et. al. 2005: 21).

De tal forma que, el programa de posgrado se caracteriza por poseer un plan de estudios flexible dentro de su estructura académica. El primer aspecto por resaltar, se relaciona con los contenidos, es decir el doctorante tiene la libertad de cursar los

seminarios (cuatro de forma obligatoria) aunque pueden cursar más de la cantidad exigida dentro del plan de estudios; es decir, el estudiante decide sobre la secuencia de seminarios que desee cursar y por último la racionalidad del espacio se supera ya que un doctorante tiene la libertad de ocupar otros espacios, hace uso de otros recursos y la infraestructura disponible lo que permite, cierta movilidad entre las entidades académicas que conforman el Programa de Posgrado, además de universidades nacionales y extranjeras en las que los estudiantes pueden ser formados, propiciando así la multi e interdisciplinariedad con la articulación de diversas entidades académicas en los programas de posgrado tanto nacionales e internacionales.

El espacio posibilita además acceder a la obtención de una beca económica a través del apoyo de CONACYT durante el tiempo que duración de sus estudios, lo que conlleva a adquirir responsabilidades y compromisos académicos, además de enfrentarse a vivir dinámicas que se circunscriben a partir de prácticas instituidas en la dinámica institucional interna, en tanto que los estudios de doctorado tienen una duración de ocho semestres y está obligado a terminar en ocho semestres dedicándose de tiempo completo y de manera excepcional a una extensión máxima a diez semestres para aquellos estudiantes que se dedican de medio tiempo; en estos periodos deberán ser cubrirese las actividades académicas estipuladas en el plan de estudios y en los planes de trabajo semestrales que se establecen conjuntamente por el alumno con su tutor o tutores principales y aprobadas por su comité tutorial.

En cada semestre el alumno deberá presentar avances del proyecto de investigación con el cual ingresó al doctorado, así como cursar un seminario por semestre que corresponde a la oferta académica del programa o bien si el tutor así lo considera el seminario puede pertenecer a algún otro programa de estudios o bien de otra universidad nacional o bien del extranjero por la flexibilidad curricular, lo que permite que el estudiante adquiera una riquezas de visiones en torno al objeto de estudio que construye.

Hablar de flexibilidad curricular dentro del plan de estudios del Posgrado, involucra reconocer al estudiante como en principal protagonista de su trayecto formativo, y si bien reconoce que el plan de estudios en su estructura formal atiende un objetivo

general, le permite la toma de decisiones para que él o ella autodetermine y elija el trayecto a partir de sus propias necesidades. En el caso del Posgrado es evidente que la didáctica de la investigación se orienta desde una postura holística en la que se rescata la autonomía del doctorante y promueve una amplia gama de opciones para su formación profesional, adaptándose a las condiciones de su propio contexto y posibilitando una riqueza de experiencias entre estudiantes, tutores, docentes, investigadores y actividades que se cristalizan en un proyecto académico que orienta el proceso de formación para la investigación.

1.5.2 El horizonte referencial: el tejido que construye el problema de investigación de la formación para la investigación.

La etapa de la problematización es necesaria para orientar la construcción de un trabajo de investigación, además de constituirse como un saber procedimental a partir de distintos niveles de aproximación al objeto de estudio. Se puede pensar como un modo de objetivación de quien investiga en el presente, además ayudar a conocer su modo de interrogar, saber y pensar su posicionamiento ante la realidad a investigar. Problematizar ayuda a construir ángulos de observación y exige ordenar los conceptos de especificidad compleja en los que son necesarios momentos de tensión y de desestabilización del investigador (Sánchez Puentes, 2000).

Ese tipo de ejercicios logrará consolidar la construcción del problema de investigación a partir de una situación problemática y tejer las relaciones de problemas que permiten construir a partir del juego de relaciones que dan pie a la explicación y comprensión del problema. Una vez constituido el problema de investigación se podría sugerir:

trabajar con tres niveles de contextos imbricados: el referente empírico (usos de técnicas e instrumentos para su realización) o la temática específica que se ha de investigar y el referente teórico conceptual, estos tres elementos o referentes claves se articulan en varios momentos con movimientos intelectivos formando caleidoscopios del que, al girar los pliegues del referente empírico, el contexto y los recursos epistémicos y teóricos, emergen imágenes analíticas. Estos referentes no se trabajan de manera secuencial o jerárquica ya que depende de las circunstancias

y de la localización de aspectos, relaciones de la lógica relacional que permite focalizar (Orozco, 2016: 109-110).

Dicho lo anterior, el contexto a partir de donde se teje el problema de investigación se sitúa a partir de los años setenta, cuando la formación de investigadores educativos se convierte en una preocupación constante en las Instituciones de Educación Superior (IES) para impulsar la investigación científica en el país de modo que:

el proceso de conformación del posgrado fue resultado de la condensación de una variedad de relaciones sociales que buscaban instaurar el nuevo orden mundial – la modernidad -, al tiempo que empezaron a construir su identidad social a partir de los propósitos y orientaciones con los que se fue asociando, del lugar que ocupaban, así como sus regularidades que fueron derivando en las funciones sustantivas de las instituciones anteriormente ligados a la docencia (Pérez, 2007:49).

La orientación con la que hoy el Posgrado está conformado, parte del reconocimiento de las exigencias proyectadas por Organismos Internacionales en materia educativa, tales como: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) quienes desde hace algunos años regulan la forma en que operan los lineamientos con los que se conducen los Posgrados a nivel nacional (Pérez, 2007).

Desde este planteamiento, la investigación se ubica como una práctica de fundamental en el aprendizaje que supone convendría desarrollarse en el proceso de formación para la investigación y generar desde ahí, prácticas de investigación formativa que luego sean evidentes en el trabajo desarrollado entre maestros, alumnos y denotar además, una noción de enseñanza-aprendizaje aún por descubrir, que deberá tener por fin necesariamente, la formación de seres humanos críticos, capaces de plantear preguntas y solucionar los conflictos de sus entorno, al mismo tiempo de desarrollar tal como se plantea en el Reglamento General del Posgrado (2007) una investigación que produzca conocimiento original, que ofrezca una rigurosa preparación para el ejercicio profesional y académico.

La universidad actual ha colocado a la investigación como uno de los pilares sustantivos de su quehacer frente a la sociedad, se enfrenta a desarrollar una variedad de actividades que demanda la comunidad científica dentro de los campos

y las normas sociales dominantes. Es decir, debe responder a la producción de conocimiento, a una negociación continúa mediada por las políticas economicistas determinadas a partir de la globalización buscando con ello que la universidad participe en el otorgamiento de “rankings” a fin de poder desenvolverse dentro de la economía y la sociedad del conocimiento, la competencia cotidiana frente a otros modelos de universidad global.

En ese orden de ideas, se exige que la universidad promueva especializaciones y lo hace a través de los posgrados (sin que se a la única vía para tales fines) para que sea este el que ayude a legitimar las formas en que deberá producir y socializar el conocimiento, además de determinar los mecanismos, las reglas con las que opera de acuerdo con las nuevas lógicas propuestas desde los modelos de producción, la cultura de la evaluación y acreditación.

Ante ello, el posgrado se debe transformar para pensarse en una nueva racionalidad, en una nueva cultura de producción del conocimiento, donde le serán asignadas nuevas responsabilidades. Y en esta búsqueda de responder a las reglas impuestas, se involucran en una nueva lógica de estandarización, mercantilización como la nueva racionalidad en los proyectos académicos en el que el posgrado se implica en tales fines y con tintes de industria para responder a la excelencia, eficiencia, eficacia.

En ese sentido, el Programa de Posgrado está condicionado por prácticas complejas, situación que demanda la delimitación de horizontes, perspectivas diferentes y una de ellas alude a la conformación de la investigación educativa, a partir de los procesos de profesionalización, institucionalización, tanto que:

en el ámbito pedagógico como el educativo, en el que el perfil de los profesionistas de este campo está más centrado en el ámbito de las prácticas e intervenciones que en el de la investigación; esta situación no permitido afianzar espacios académicos consolidados, se refleja un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares, educativas y profesionales diversas (Pontón, 2011:148).

Dentro del contexto institucional, específicamente en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM el estudiante del doctorado se enfrenta a exigencias planteadas por la vida académica que se desarrollan al interior. En ese sentido, la primera noción que deberá cumplir es enfrentarse a lo que se espera de él como

alumno a partir del objetivo que el plan de estudios, el cual se encuentra interesado en preparar al alumno para que realice una investigación original.

Si bien, formar para la investigación no se enuncia dentro del objetivo, en la vida cotidiana del Programa se logra visualizar a partir de lo expresado dentro de la lógica del plan de estudios que se atienden procesos de formación para la investigación, pues es a través de la elaboración de un trabajo de investigación es como el doctorante logra obtener el grado académico de doctor (a) en Pedagogía.

Preguntarse y reconocer la complejidad de los procesos de formación para investigación, es uno de los referentes para acceder a la problematización a partir de la realidad que se opera en el Programa, misma que se recupera para encontrar las tensiones, que resultan de:

los horizontes referenciales a través del uso crítico de saberes y referentes teóricos, díganos que el sujeto asume y se asume en los problemas que se sugiere determinados niveles de análisis y que hacen aceptables sólo cierto tipo de recortes, apartados que remiten fundamentalmente a la situación del investigador (Hidalgo, 1992:50).

El horizonte referencial se sitúa luego de llevar a cabo un ejercicio exploratorio a partir del trabajo de campo, utilizando para ello una entrevista semiestructurada, de la que se despendieron testimonios. Este referente que recupera la oralidad que sirvió de puente para confrontar las vivencias expresadas, a través de los significados que construye el estudiante en la vida académica del posgrado.

Las voces de los doctorantes fueron recuperadas durante una primera etapa de trabajo de campo (en el año 2017); ese ejercicio exploratorio permitió identificar algunos aspectos a considerar respecto a la formación para la investigación, mismos que han ayudado a problematizar y abonar a la construcción del problema de investigación.

Los testimonios no se exponen con el fin de ser determinar la realidad, sino más bien para significar cómo se enfrentan a vivir un proceso de formación, y en el atrevimiento de intentar comprender y ubicar: contrariedades, tensiones, incidencias a través de las vivencias que los estudiantes expresan. En ese sentido, los

testimonios recuperados, admitieron elaborar una especie de trenzado, de tejido, y a partir de ellos construir la problematización para luego develar en una etapa posterior el problema de investigación que se aborda en este documento.

El primer testimonio que permite ir articulando las vivencias expresadas, expone lo siguiente:

“En el doctorado no te forman para la investigación, dan por hecho que tú sabes investigar. Muchas veces me pregunto ¿Qué prácticas te llevan a ser un buen investigador dentro del Doctorado?, eso es lo que me he cuestionado y sinceramente creo que aquí te vuelves autodidacta. Por eso digo que en el doctorado te van a decir que vas a aprender a investigar, pero, de hecho, no aprendes; dan por hecho que sabes investigar, entonces tú debes buscar por otros lados cuál es la mejor metodología, cuál es la mejor manera de leerlo, cuál es la mejor manera de interpretarlo; son tus propias búsquedas” (MMLO_8VO_FESARA_2018).

Esta voz significa parte importante del proceso de formación, hace referencia al autodidactismo, a la búsqueda libre a partir de los intereses personales y metodológicos. En él, se da cuenta de la autonomía del doctorante, resalta desde la inquietud, el cuestionamiento inicial acerca de las prácticas necesarias para convertirse en un investigador, además, hay un reconocimiento a sus propios saberes, a lo que ya posee y en el caso de no poseerlo, hay una clara visión cuando saben que -tendrá que ir a buscarlo-, es decir, sus limitantes no son obstáculos, sino oportunidades de formación, de un trabajo sobre sí y su aprendizaje, aunque se expresa que no hay una formación para la investigación.

Otro de los testimonios apunta a reconocer lo siguiente:

“El posgrado en general han invertido mucho en investigaciones, pero no lo hacen porque privilegien el conocimiento, sino me parece que es una manera de justificar que se están haciendo este tipo de acciones. Sin embargo, el mayor reconocimiento, el que valora más la investigación o el resultado de lo que uno esté investigando, es el propio beneficiario, digamos, estar aquí es una especie de llamado, ¿no?, llegamos para reconocer cómo se investiga, qué se logra con un trabajo, no es únicamente la combinación de elementos teóricos, sino que se van vinculando con nuestra propia práctica y cuando se logra ya plasmar en el documento, se da uno cuenta que realmente sí está uno realizando una investigación, a pesar de las lógicas con la que la institución se mueve” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

El estudiante reconoce una problemática general cuando afirma que la institución, el posgrado no privilegia la creación de conocimiento, solo justifica el llevar a cabo la práctica de la investigación, no obstante, argumentan que llegar al doctorado se

establece una especie de emplazamiento para mostrar la forma de hacer investigación y develar la forma en que se accede a esta para dar respuesta a un objeto de estudio, es decir, su forma de construir conocimiento desde sus propios saberes.

En ese mismo orden de ideas, se destaca otra voz que reconoce lo siguiente:

“Una de mis principales preocupaciones ha sido el estar a la altura de mis propias expectativas, de lo que esperan el claustro de académicos y el mismo tutor. Me preocupa mucho el estar a la altura de las diferentes expectativas que se tiene de alguien está estudiando un posgrado en la Universidad, también, pues sí, me he sentido a gusto de cosas que uno va auto descubriendo, pero a su vez también es una situación, por momentos interpretada equívocamente, porque pienso que uno está aquí para disfrutar el proceso formativo y muchas veces lo sufrimos y padecemos por diferentes causas- Es un reto muy grande dedicarse cuatro años de manera exclusiva a un posgrado, ¿no? Entonces, a veces por momentos es sufrido, es estresante, y no debiera de ser, debería de ser algo que uno debiera de disfrutar en el trabajo que está haciendo, poder vivir su trabajo de investigación, su proyecto. Y todo eso pues va cobrando relevancia y una trascendencia, pero al menos en lo personal sí ha sido un tanto emocional de estas dos particularidades ... sí disfrutado, sí gozado y contento con lo que uno va conociendo y aprendiendo, pero sí sufrido también” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

El argumento anterior comparte sus preocupaciones, expectativas en dos sentidos: lo que proyecta para sí y lo que los otros esperan de él, incluyendo a la institución; ese reconocimiento se torna en un ejercicio de autodescubrimiento del trayecto formativo del que significa, retos y el enfrentamiento de un proceso vivido en una lucha con las emociones y el aprendizaje. Esto implica y relaciona un proyecto personal de vida en el que las exigencias en el que es difícil empatar lo personal y lo académico.

Por otro lado, si bien con anterioridad ya se expuso que el Programa de doctorado tiene como base el sistema tutorial y la dinámica en la que un estudiante se involucra, las dinámicas y las formas de vivirla son diferentes en cada uno de ellos, tal como se manifiesta en el siguiente testimonio:

“cuando entré, me tocó vivir un proceso muy duro con la extutora que tuve, porque ella quería que yo estuviera todo el tiempo con ella y si no estaba se molestaba; ella me dijo desde el principio: - “es que yo trabajo mucho, me estoy moviendo, yo voy a querer que tú estés conmigo, me apoyes y ayudes”-, pero no pensé que a tal grado. Ella tiene un carácter raro, explosivo, muy tóxico y eso no me gustó: Todo el tiempo me preocupaba, estaba ansiosa, ella me checaba lo de la beca todo el tiempo y decía “pues sí, ustedes que se gastan el dinero, que tienen del Programa, ustedes los que se llaman investigadores, pero no lo son”. Eso no era vida, yo pienso que un proceso educativo no tiene por qué ser así, no tiene que ser doloroso, no tienes que

sufrir la tutoría de esa manera, y menos que digas: -“no tengo ganas de ver a mi asesora, no la quiero oír, o que tenga miedo por qué me va a decir ahora o que indirecta me decir” y eso en algún momento me hizo pensar en dejar el doctorado y aunque sí era algo que yo quería muchísimo, lo deseaba, pero aprendí que no estaba dispuesta a entregar mi salud emocional ni física. Luego en la coordinación me apoyaron, cambié de asesora, pude continuar y seguir avanzando” (ISB_4to_FFYL_2018).

La tutoría representa una práctica importante dentro del proceso de formación para la investigación, pues el Programa lo reconoce como un pilar formativo en el que el acompañamiento es importante para desarrollar la tesis doctoral. No obstante, la forma en que se significa haber vivido esta práctica, invita a reflexionar en varios sentidos. Por un lado, se sabe que cada tutor o tutora dentro del Programa es asignada/o de acuerdo a la línea de investigación que se observa en los proyectos de investigación con el que son aceptados para formar parte del Posgrado y una vez que se asigna el tutor, el doctorante en formación debe buscar el acercamiento para establecer la dinámica de trabajo a seguir durante cada semestre; y si bien cada se sabe que el tiempo de dedicación a los estudios es de tiempo completo, habría que distinguir qué implica y hasta donde se puede tener ese alcance para que un estudiante tenga un desempeño adecuado.

En el testimonio anterior, se resalta el impacto del trato personal que un tutor puede causar en la formación, pues cada estudiante habrá de lidiar con la personalidad del tutor o tutora, así como los comentarios que se hacen no únicamente a su trabajo, sino también acotaciones personales, mismos que marcan el proceso y lo hacen “doloroso o sufrido”, y eso conlleva a que quien se enfrente a circunstancias no gratas, sea capaz de resolver, y se aprenda lo que no se está dispuesto a entregar en ese proceso de formación en el que el estudiante sí espera el reconocimiento como persona y esto le permita continuar, por ende enfrentarse a circunstancias así, le permite tomar decisiones para no abandonar el Programa.

Otra práctica que ayuda a abrir el campo problemático, son los coloquios. Un coloquio si bien tiene como objetivo promover la discusión de los avances académicos de cada estudiante, y permite conocer la forma en que se logra sistematizar la lógica de construcción, en ese sentido, se invita a socializar lo aprendido, además de suscitar el debate entre estudiantes y tutores, a través de la

presentación de las ponencias académicas, al respecto una forma de vivirlos se expresa de la siguiente manera:

“al principio yo llegué con miedo porque tienes la experiencia de una UNAM en una sede, donde tienes comités dos veces al semestre y un final. Muchos del comité creo que no saben dirigirse a los estudiantes porque en lugar de dar observaciones constructivas, no las hay. En FES Aragón si es tu tutorado lo hacen de manera agradable, si no lo es, se van a la yugular. Presento dudas en Aragón y me cuelgan, porque tienes que llegar con más asertividades. Y entonces en C.U. son amables o humanos, en su forma de dar las observaciones, porque no lo hacen de manera agresiva, sino que tú ves su comportamiento, como si estuvieran platicando contigo Tú no ves que la gente se altere, así de simple. Sin embargo, aquí en Aragón, hubo un momentos que se volvían tan conflictivas que ya no disfrutabas el hacerlo, te hartas” (MMLO_8VO_FESARA_2018).

El testimonio ofrece un panorama de alguna de las vivencias a las que se enfrentan los doctorantes, pues aunque el Posgrado en Pedagogía es resultado de la conformación de distintas entidades académicas, que resulta en uno solo, pareciera que las dinámicas al interior son distintas y las lógicas de trabajo guardan particularidades, es decir, se habla de dos instituciones diferentes, de dos formas distintas de hacerle llegar observaciones a los trabajos de investigación que se presentan en los coloquios, el significado que atribuye es el miedo, miedo a mostrar avances, pero ¿por qué se enfrenta el estudiante a dos formas de trabajo, cuando el Posgrado en Pedagogía se ha pronunciado a ser un único y no como entidades separadas con sus formas de trabajo?

Otra problemática que se significa se desprende la dificultad por desarrollar de habilidades para la investigación, cuando se relata lo siguiente:

“en este proceso creo que me faltan esas habilidades intelectuales, de actitudes, investigativas, en donde haya esa posibilidad de ir no sintiendo que el conocimiento es ya dado, ya establecido; es como esa capacidad de crítica, de análisis, de irse interrogando, de ir desbaratar, pero sabiendo que, puede uno volver a armar, esa posibilidad de rehacerse, pero ¿quién te enseña eso en el doctorado tan necesario?, no lo sé” (MPJC_8VO_FESACA_2018).

El ingreso al doctorado por parte de los estudiantes implica que generen expectativas, en este proceso formativo posibilitan el poder conseguir aquellas limitantes relacionadas no solo con el conocimiento, sino también con la adquisición de habilidades, mismas que les permitan adquirir y desarrollar aprendizajes además de mirar e interrogar la realidad de forma distinta, en ese sentido poder de hacer-se investigador en la oportunidad de desbaratarse y construirse de forma diferente,

porque de eso se trata la formación, de la pausa para darse forma. Sin embargo, el cuestionamiento principal es puntual, ¿quién enseña a desarrollar habilidades para la investigación, ¿cómo lo logran?, en ese sentido, el campo problemático se agudiza al adentrarse en el campo de la investigación y en distintos procesos formativos por los que habrán de atravesar en ese trayecto educativo que ofrece el Posgrado.

Otro de los ejes que abonan a la problematización y acercarnos al problema de investigación, se ubica cuando los estudiantes se percatan de cómo permea un ambiente político en ese trayecto que incomoda la parte académica y formativa, cuando expresan:

“ ... el entorno político permea en la universidad, siempre atraviesa una cuestión política que tiene que ver pues al interior de cómo se configuran los propios grupos académicos de poder y que tiene que ver con diferentes maneras de interactuar y de interrelacionarse, como miembros de esta comunidad universitario; eso también es una cuestión importante y al menos a mí en lo particular, me ha costado mucho trabajo sortear y navegar esas cuestiones políticas al interior del doctorado, por ejemplo, que si le hablas a alguna persona de un grupo pues, que no le puedes hablar a otra persona de otro grupo, o que si vas o quieres tomar a lo mejor un seminario aquí, pues no puedes tomarlo porque no es cercano al grupo que se está configurando de tutores con miras a integrar el sínodo. En fin, cosas por el estilo que finalmente vienen a resultar en situaciones de incomodidad de lo que tiene que ver con la parte académica-formativa y, aun así, debemos avanzar y cumplir” (MADDV_6TO_FESARA_2018).

A partir del testimonio, se interpreta que el posgrado no es ajeno a este tipo de circunstancias en las que los estudiantes se enfrentan esas cuestiones político-académicas que implican pertenecer a ciertos campos, en las que se delinean normas sociales dominantes dentro de una comunidad científica en las que se involucran distintas prácticas o actividades que van a generar una dinámica al interior e impactan hasta el momento de conformar el sínodo para ese acompañamiento de su formación.

Por lo tanto, la problematización ayuda a entender que, dentro del Programa de Doctorado en Pedagogía se ha dado por hecho que el estudiante sabe realizar investigación, que cuenta con los saberes necesarios para tal práctica, por otro lado, se apuesta a la investigación no para privilegiar la construcción de conocimiento, sino para justificar que se llevan a cabo este tipo de acciones, a través del otorgamiento de becas, frente a ello se coloca el doctorante en formación que,

afronta el proceso formativo de auto descubrimiento ante sus carencias, se enfrenta a vivir un proceso desde la desilusión, el miedo, y el cúmulo de emociones de distinta índole, en diferentes espacios.

Además de prácticas como la tutoría y actividades formativas que suponen apoyarán su proceso educativo pero que se reducen a prácticas discursivas determinadas en el actual Plan de Estudios del Posgrado y que al significar el sentido que otorgan a las prácticas vividas en lo cotidiano se da cuenta de un proceso vivido en la simulación, en el cumplimiento de actividades para responder a las lógicas que cada entidad determina al interior, por lo tanto no funge como un Programa único sino que cada una de las facultades se envuelve en una dinámica propia en la que el entorno político, además de otras prácticas no explícitas en el plan de estudios trascienden y es desde ellas, cada estudiante del doctorado se coloca para asignarle un sentido y un significado a su formación para la investigación.

El estudiante de doctorado se enfrenta las expectativas que él mismo genera cuando se espera que por tradición acuda al Programa doctoral a adquirir habilidades investigativas, y se encuentra con un proceso de formación personal en el que cuestiona al Programa por la forma de construir conocimiento, la arquitectura de los saberes, las formas de producirlo, las diversas formas de hacer investigación, la enseñanza de carácter artesanal, el acompañamiento de un tutor (a) en su proceso formativo.

Ocurre para sí, una confrontación consigo mismo en el que se enfrenta a conflictos cognitivos, a sus emociones, a sus sentires, la emotividad, la creatividad intelectual, cuestiona aquello que no posee, que aún no desarrolla, pero además se encuentra en constantes interrogantes respecto a las prácticas que se desdoblán al interior del Posgrado en Pedagogía, desde aquello que éstas no le ofrecen, o aquellas que le cuestionan sus carencias, sus limitaciones, fortalezas.

Por lo tanto es hablar de un sujeto, un doctorante que se encuentra en un continuo hacer-se, deshacer-se, gestionar-se, deconstruir-se, reconocer-se frente a todo aquello que el Posgrado se encuentra inscrito y que a su vez le ofrece para que él o ella se implique, logre construir conocimiento en el campo de pedagógico a partir

de las diferentes prácticas educativas y que sea a través de estas que el sujeto en formación llegue a adquirir la forma de investigador y sea él/ ella quien construya, se implique en su propio proceso formativo, es hablar de la construcción de un “habitus” como investigador educativo que se enfrenta a prácticas anquilosadas de formación para construir conocimiento y lograr el acceso a una comunidad científica que resuelve en lo individual, lo social, con la guía de otro (s) para ser artesano de un trayecto formativo lleno de complejidades.

Hablar de esta formación para la investigación de un doctorante implica en primer instancia construir el problema de investigación que delimita coordenadas complejas, en el que se posiciona un proyecto político-institucional, además de un discurso en torno a la formación para la investigación que se enmarca a partir del objetivo contenido dentro del plan de estudios. Frente a esto, el doctorante, ante la promesa de prepararlo para realizar una investigación original, y adquirir una formación disciplinaria en el campo de la pedagogía, supone en primer lugar reconocer que el estudiante del doctorado habrá de enfrentarse a diversos procesos y distintas prácticas de formación que se inscriben dentro de una complejidad mismas que involucran diferentes intenciones o expectativas que se comienzan a vivir al experimentar la dinámica institucional a partir de la promesa que se expone en el currículum formal del Programa de Posgrado.

En dicho sentido, la formación para la investigación queda reducida a las lógicas de un discurso institucional que se ha otorgado por tradición desde el propio programa, es decir, se discursiva, sin embargo, contrario a esto los estudiantes develan intenciones particulares, a partir del sentido académico que ellos otorgan desde los procesos académicos vividos en donde todo queda reducido a una discursividad a partir de lo institucional en un sentido político-académico.

El problema por tensionar exige regresar al estudiante para reivindicar el sentido académico a partir de lo que los estudiantes viven, pues cada doctorante logra resignificar el proceso de formación para la investigación de distintas visiones; involucra toda una complejidad, decisiones, motivos, una historia personal, proyecciones futuras que ayudan a reconstruir ese proceso desde un sentido

fenomenológico, desde la experiencia y atribuye además un sentido pedagógico a su propia formación, cuando logra intervenir para sí.

Por lo tanto, la pregunta de investigación que orienta la tesis que aquí se presenta invita a cuestionar: *¿Qué involucra hablar del proceso de formación para la investigación desde los sentires vividos a partir de la experiencia del estudiante del Programa de doctorado en pedagogía?* Para dar respuesta a esto, se parte del supuesto de que esto, implica hablar de un trayecto de formación que confiere un cúmulo de experiencias en torno a las intenciones y expectativas en torno a la práctica de la investigación, implica poner en juego un cúmulo de saberes que se poseen para que a partir de eso logren consolidar el sentido académico frente a lógicas político académicas que se colocan frente a al estudiante un discurso político-académico y formativo donde los estudiantes tendrán que develar su posicionamiento frente a lo que se espera de ellos desde el Programa de doctorado en Pedagogía, es decir, se trata de reivindicar el sentido desde lo pedagógico, un trabajo sobre sí desde su propia historia de vida, develando en el itinerario formativo aquellas habilidades, saberes, creencias que lo llevan necesariamente al moldeamiento de sí a una confrontación de significados a una negociación de las diferentes dimensiones de análisis.

Aunado a esto, se ha ido dejando de lado a aquella universidad productora de cultura y de saberes para valorar las condiciones específicas del papel que juega la universidad en la producción y transferencia de nuevos conocimientos dar paso a la llamada sociedad del conocimiento a partir de políticas economicistas instauradas a partir de las ideas de la globalización en el que se promueve una visión mercantilista (Didriksson, 2007) en las que parece que el posgrado ha entrado en el seguimiento del modelo fordiano de producción del conocimiento (Gibbons, 1994), de evaluación, certificación a partir de la presión que ejerce la llamada asignación de presupuesto y en la que los mecanismos con los que opera, las exigencias, lo han llevado a transformarse, fragmentarse en una nueva racionalidad en lo académico y donde el proyecto personal del sujeto, del doctorante parece desdibujarse.

Se han dejado de lado los significados que el estudiante otorga con respecto a su formación dentro del doctorado, de los tiempos para que un trabajo de investigación fructifique y pueda alcanzar las exigencias planteadas, además de las prácticas que han de otorgar no sólo la validez sino la concreción a un proceso formativo que exige según el programa, convertirse en investigador educativo.

Cabe destacar que el trabajo de investigación tiene por objetivo *resignificar a través de las voces de los estudiantes la experiencia formativa durante el proceso de formación para la investigación con el fin de recuperar los significados develados y a partir de ellos sentar las bases para reestructurar las distintas prácticas institucionales de formación contenidas en el currículum del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM.*

Por ello los argumentos que los doctorantes comparten desde su oralidad y la interpretación de los mismos se convierten en la piedra angular para intentar comprender la realidad del Posgrado en Pedagogía y permiten apreciar el grado de complejidad de acciones, relaciones, prácticas, vivencias y sentires expresados de en su propia formación que dista de lo lineal e invita a un análisis de la coyuntura desde donde se sitúa el sujeto como estudiante con una serie de potencialidades, indeterminaciones, pero a su vez direcciona y articula en procesos que articulan distintos planos y niveles de realidad desde un pasado actuante que ayuda a leer el presente.

Dicho lo anterior, la forma de proceder invita a enmarcar aquellos conceptos que marcarán el rumbo para poder entender a la formación para la investigación como el eje central de este documento que se intenta comprender lo inédito que se presenta respecto a la formación para la investigación como desafiante de aquello que se encuentra -dándose-, en movimiento que se expone en un proyecto institucional de formación y se vincula con el proyecto personal de formación, además de conceptos que a los que se les habrá de dar un tratamiento en el siguiente capítulo a fin de que en ese tejido de complejidades sean estos los que ayuden a la conformación de un discurso que acompañe e interprete las relaciones que habrán de construirse.

CAPÍTULO II.

UN ACERCAMIENTO A LA TEORIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO.

En el presente capítulo se presentan un acercamiento a partir de los conceptos que guían la presente investigación a fin de consolidar e integrar la comprensión del objeto de estudio al articular un marco que sirva de referencia y ayude a bordear el escenario que ayude a la comprensión del objeto de estudio que se presenta en el que necesariamente se harán recortes de una realidad prescrita por aspectos sociales, significados y por los tipos de relaciones que guarda con el entorno.

Todo hombre se relaciona con el mundo en la medida en que se abre a él, se interrelaciona con el ambiente, posee una naturaleza, es entonces que el orden de lo social aparece como una actividad humana que se transmite de generación en generación a través de cierta habituación en la medida en que una acción se repite como una pauta hasta llegar a adaptarse, es decir a convertirse en rutinas con sus proyectos futuros que proveen el rumbo.

Esto se convierte en un proceso, pues todo ser humano adapta su acción de acuerdo con las experiencias que resultan de su mundo, de su situación personal para luego vivirlas a partir de la institucionalización y de la tipificación de acciones dentro de las instancias que, de alguna manera internalizan el mundo de forma objetivada para controlar las prácticas que ahí se desarrollan, se habla entonces de una tipificación recíproca⁵, para determinar que cada institución posee una realidad propia, dada e inalterable por sí misma, una realidad objetivada.

Los individuos entonces realizan acciones que se comparten socialmente, ya que:

esta clase de conocimiento constituye la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado... y designa todas las situaciones que en ellas caben. Define y

⁵ Al ser el hombre un ser social, que habitúa todo acto que realiza y en esa medida aprende, asigna significados como rutinas a su actividad y desde su experiencia autobiográfica sitúa un mundo de instituciones sociales. Se institucionaliza cada vez que las acciones de los sujetos se tornan accesibles y se comparten entre los integrantes de un grupo, de una sociedad; por lo tanto hablar de una tipificación recíproca es reconocer la historicidad de los sujetos, del control social que toda institución ejerce para asignar "roles" que se desempeñan de forma individual o en común y así definir una esfera de rutinas establecidas externas a él que habrán de legitimarse, en este caso para realizar prácticas relacionadas con la investigación.

construye los “roles” que han de desempeñarse, lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo, proporciona un armazón, objetiviza este mundo a través del lenguaje, lo ordena en objetos que han de aprenderse como realidad como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización (Berger y Luckmann, 2010:87).

Esto quiere decir, que el conocimiento se construye socialmente, pues en su realización se aprehende de la realidad social y está se determina como una producción continúa compartida. Desde esa vicisitud, cabe mencionar que actualmente vivimos en una sociedad en la que el conocimiento es el principal motor de desarrollo en varios aspectos de la vida y para que esto ocurra se debe generar, producir en las distintas áreas y/o disciplinas que apoyan al avance científico, a partir de la investigación.

Un primer acercamiento para la construcción de un marco teórico requiere resaltar que la realidad tiene muchos significados y que, algunas ocasiones los conceptos se utilizan creyendo que se tiene en ellos un alcance claro. Es por ello que en este apartado se busca elaborar una resignificación de los términos utilizados es decir, ser revisada a la luz de las exigencias, de las realidades históricas a partir de un pensamiento teórico, que tiene contenidos, que hace afirmaciones sobre lo real, en donde destacan entonces las categorías, como el eje del pensamiento epistémico, sin un contenido único, sino muchos contenidos, en ese sentido las categorías que se proponen son posibilidades demarcadas, identificables con una significación clara (Zemelman, 2005:69), la afirmación anterior, tolera reconocer que al teorizar existen posibilidades, y que en innumerables ocasiones una investigación queda reducida a investigar el nombre, pero en absoluto aquello que se nombra.

Interesa recuperar posibilidades a una problemática, y no únicamente desde la revisión bibliográfica que es una fuente de conocimiento, también se reconoce que se investiga pensando en construir conocimiento, a partir de las realidades que el trabajo empírico ofrece y no sólo reafirmar prejuicios de lo que se cree verdadero e inacabado, sin cuestionarlo, sin elaborar un ejercicio de problematización del objeto de estudio.

En esa lógica, este trabajo aspira a significar “a estar dispuestos a zambullirse en el agua y comenzar a ver qué hay más allá de la superficie, que hay debajo de la punta

del iceberg” (Zemelman, 2005:73), eso significa que interesa realizar un análisis de la coyuntura para comprender cómo se sitúa el sujeto frente a la realidad para poder intervenir. La teoría entonces ha de servir para para situar un recorte de realidad y que esta es producto en desenvolvimiento y se usa como sugerencia en un tiempo histórico que ayuda a comprender para situarnos en una viabilidad histórica.

El uso de la teoría se convierte entonces en un conjunto de proposiciones que los autores nos ofrecen para luego trabajarlas de forma lineal bajo una lógica constructora que permitan cuestionar, si las ideas trabajadas se encuentran vigentes en el contexto actual desde donde se construyen y tomar los marcos de circunstancias a partir del contexto.

En ese sentido, el contexto transforma el fenómeno y sitúa diferentes universos de significación, pues:

los fenómenos históricos no son lineales, son complejos , y se desenvuelven en varios planos de realidad ... esto supone que debemos estudiar esos fenómenos en varios recortes de realidad y otro problema es el tiempo, pues las temporalidades son variables, tienen que ver con coyunturas, las cuales forman parte de los procesos ... que están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas que los lleva que se determinen recíprocamente lo económico, lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente (Zemelman, 2005:77).

Nada es universal, es una visión parcialmente real, porque el conocimiento se puede construir desde diversos argumentos, esto obliga a ir más profundo, reconocer lo que se oculta, lo que se omite, para que sea esta condición la que nos permita cimentar conocimiento y mostrar posibilidades, pues el mismo autor reconoce que el acto de nombrar es un acto de creación concreto, objetivo, específico de la realidad que nos coloca frente a desafíos, se presenta como espacio de posibilidad de lo dado que está dándose.

Remontar las ideas anteriores, tiene consecuencias; una de tantas es valorar la necesidad de ofrecer una base de explicaciones teóricas que no pretenden ser deterministas, universales y totalizadoras, sino más bien, servir de base hacia la comprensión de aquellas temáticas, conceptos, categorías que sirvan para entender: la formación para la investigación.

La noción de formación para la investigación se convierte en el principal eje de análisis por trabajar, al reconocer que a cada doctorante le han enseñado a objetivar las diferentes pautas que habrán de ser transmitidas en la medida en que cada tutor del Posgrado tiene una idea personal de lo que significa formar para la investigación, pues cada uno ha habituado la formas en que ha de ocurrir ese proceso formativo a través de formas institucionalizadas que no hacen otra cosa más que hacer que un doctorante objetive esto a través de diferentes prácticas, procesos o bien rutinas que se comparten y que se hacen accesibles para tipificar sus acciones a través de legitimarlas en relación con la investigación.

A partir de esto, un estudiante del doctorado tendrá que aprender a construir conocimiento partiendo de la forma en que se entienda formar para la investigación, de forma compartida en donde existen posibilidades.

2.1 La proximidad al concepto de formación.

Tocar el concepto de formación, es reconocer que existe basta literatura en los estados del conocimiento y una variedad de trabajos que intentan elaborar una aproximación para la comprensión. Para efectos de esta investigación se retoman aquellas ideas que parecen pertinentes y que ayudan a la comprensión de la categoría, sin pretender ahondar en la elucidación del término.

Desde su génesis hasta nuestros días, hablar de formación es aceptar que nos enfrentamos a una expresión polisémica con diversidad de posturas, representa ambigüedades, diversos lenguajes y formas de pensamiento, por lo tanto, acuerdos, o desacuerdos que deben ser consentidos para hablar en términos más plurales con diferentes acepciones e interpretaciones. Algunos de los principales autores que han elaborado contribuciones significativas a partir de diversas obras, hallamos a Kant (1991 y 2009), Gadamer (1993), Honoré, (1980) y Ferry (1987).

Gadamer (1993) interesado en construir una posición teórica con respecto al concepto, refiere que este debe ser entendido como un proceso continuo que traspasa los salones de clase, los profesores, alumnos y que no termina necesariamente en los ambientes académicos. Para ello, refiere el término alemán Bildung, que se traduce como formación al que significa también como:

La cultura que posee un individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno, es un proceso por el que se adquiere cultura, esta como patrimonio personal del hombre culto y está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (Gadamer, 1993:38).

Considera al hombre dentro de una nueva visión epistemológica, en la cual el estudio se reduce al mismo hombre y la forma en que se articula con el contexto en su relación con los otros, en su postura de denota una visión netamente humanista, en la que destaca que hablar de formación no es hablar de objetivos fijos, sino que la formación se nutre en el día a día a partir del entorno, construyendo un acervo cultural y experiencial que le da al individuo más conocimiento y en algún momento, conocimiento sin límites, nuevo una y otra vez.

El mismo autor explica que la formación, traspasa las capacidades y talentos, cuando afirma que al hablar en nuestra lengua y decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, es decir, nos referimos al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama de manera armónica sobre la sensibilidad y el carácter” (Gadamer, 1993: 41), de igual forma reconoce la generalidad como algo propio, cuando explica que se debe aprender a aceptar la validez de otras cosas y encontrar puntos de vista generales para aceptar las cosas, sin interés ni provecho propio.

Hablar de formación es trastocar la historia, la cultura y le designa como una capacidad netamente humana que ayuda a dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Ya por su parte Kant (1991) y Hegel (1981) hablaban de formación para referirse a “una obligación consigo mismo”, respecto a lo subjetivo y lo particular.

De modo que, para que un ser humano se de forma se apropia de conocimientos independientes de su particularidad e intereses y lo hace parte de sí, en forma general, reflexiva de lo dado, de modo que, el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin, pues la generalidad debe invitar al individuo a la autoconciencia con el reconocimiento de sí mismo en el otro, de la conciencia bien formada, en el entendimiento del otro sobre la base de la cultura, la historia adquirida, las vivencias individuales y colectivas.

Por otro lado, se encuentran las ideas de Honoré (1980) quien expresa que el porvenir de la formación es un campo de acción, de investigación, en el que intervienen actividades profesionales, caracterizadas en el espacio donde se vive la experiencia de lo incompleto y nos lleva a buscar a los demás, a hacernos de otros, a la definición de un proyecto, a una tentativa de creación.

Estamos pues, frente a las filosofías existencialistas, en la cuestión de la intencionalidad, pues el hombre está en el mundo, tiene algo que decir sobre éste, elabora un proyecto y luego se compromete desde lo desconocido, el descubrimiento, de aquellas actividades con una significación social, profesional e institucional.

El mismo autor describe que hay que desconfiar de una sola definición, pues existen definiciones, que son el punto de llegada, pero no de partida, a menos que definamos los límites del campo de investigación. Aparte de las cuestiones planteadas por el sentido que toma la formación para las personas que lo viven (Honoré, 1980:19). Significa desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz su finalidad de hombre, aunque en la actualidad el término se usa para asignar estados, funciones, situaciones, que se hablan globalmente para atribuir una actividad de la instauración que la organiza, siempre se trata de formación para algo.

Se usa así mismo, para designar algo que se tiene, algo que se adquiere luego de un recorrido que se sigue, a su vez también a un conjunto de ejercicios que se efectúan más generalmente a una experiencia adquirida desde lo exterior, pues se conquista, se aprende para algo, en algo. En ese orden de ideas, otro autor la define como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Lhotellier, citado en Honoré, 1980:20).

Es una aptitud que se cultiva, que puede desarrollarse, con ayuda de otros para que se convierta en un saber recibido, se interiorice, sea superado y exteriorizado bajo una nueva forma, enriquecido, con significado a una nueva actividad que condensa nuevos fragmentos de experiencia muy particulares, ya que es en el esclarecimiento que cada uno hace sobre sí, donde se consigue establecer una relación entre

diversas prácticas y pensamientos con el entorno, lo que Honoré llama la interexperiencia, pues el campo formativo no está separado del mundo, lo cual significa que todo individuo es a la vez formado y formador, pues existe una “función de formatividad” en relación entre él y el entorno (Honoré, 1980).

La formación entonces está fundada en las relaciones entre las personas, en la relación a las condiciones concretas de la vida cotidiana, pero además se reconoce como una:

actividad formativa íntegra, pues, tres aspectos indispensables en la experiencia: las relaciones entre las cosas como la base de las significaciones; por lo tanto los conocimientos y técnicas, resultado de las relaciones entre esas cosas y las personas otorgan soportes de sentido, las relaciones entre las personas a propósito de las cosas, crean y elaboración nuevas significaciones, con nuevos contenidos de la conciencia social, cuya apropiación es fuente de nuevos sentidos (Honoré, 1980:143).

Al otorgar sentidos, el proceso de aprendizaje se convierte en un espacio de creación, de otros tantos que coadyuvan en ese proceso, así lo expresa Ferry (1987) es un asunto sobre sí mismo.

La formación invade todos los dominios, en múltiples actividades que logran determinar un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona para “integrar sujetos autónomos, en el que se suscite el deseo y la energía necesaria para la construcción de un proyecto educativo que sea de su propiedad, que sea suyo” (Ferry, 1987:62).

Explica a su vez que cualquier enseñante es sometido a fuertes tensiones por el hecho de que la problemática y las prácticas de formación son para ellos tanto objeto de estudio, de reflexión, de compromiso simbólico, como vivencias cotidianas de múltiples avatares en la realidad de la entidad formadora.

Luego entonces formarse es adquirir, aprender a partir de experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus inconveniencias o sus descubrimientos” (Ferry, 1987:73), los dispositivos de construcción pueden visualizarse a través de la experiencia que proporcionan a los estudiantes en un trayecto en el que dos sujetos se forman

mutuamente, libremente imaginando, deseado a través de los medios que uno mismo se encamina de forma reflexiva para:

aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino, experiencias vitales, experiencias de investigación, de creación, a través de las cuales se adquiera una mayor madurez personal, intelectual y social para enriquecer modelos de acción (Ferry, 1987:68-69).

De modo que, el estudiante tendrá en ese trayecto que aprender a resolver distintas circunstancias derivadas de ese proyecto personal que enfrenta para sí al darse a sí mismo forma, se trata pues de un proyecto que provee un rumbo que habrá de construirse en colectivo hasta lograr adquirir aquello que le haga falta o bien nutrir aquello que haga falta hasta formarse como doctor en pedagogía.

2.2. Hacia la construcción del concepto de formación para la investigación.

La noción de formación para la investigación no pretende definirse de forma estática o determinista, pero sí, ofrecer una aproximación conceptual luego de las búsquedas realizadas, desde la construcción de un tratamiento conceptual, en esa dirección, aparecen diversas opciones para señalar a la llamada formación para la investigación.

Una primera aproximación se encuentra imbrincada en el desarrollo de la investigación educativa, tal como lo demuestra Sánchez Aviña (2011) al mostrar las etapas en las que la investigación se ha desarrollado en México a partir de tres vías: la fáctica, la formal y por la vía integradora ligada con la práctica permanente construida con el tiempo. Se explica cómo se plantea el desarrollo de la investigación a partir de una vía fáctica: en una relación maestro-aprendiz y se promueve al aprender haciendo como un oficio artesanal. Este es el caso de Sánchez Puentes (2003) quien relaciona la formación para la investigación con enseñanza de un oficio, una práctica y un proceso complejo que desarrolla a partir de estrategias y/o operaciones que habrán de desarrollarse en lo que él llama –una

nueva didáctica para de la investigación social y humanística- desde donde se producen conocimientos a partir de saberes teóricos, prácticos y operativos.

Su propuesta incumbe fundamentos epistemológicos, didácticos y experienciales a partir de instituciones en donde se han vivido esas estrategias relacionadas con la enseñanza de la investigación científica en la elaboración una crítica a la enseñanza escolástica de la práctica de la investigación por considerar que luego de los años setentas, cuando la educación superior se interesó por revisar sus planes y programas escolares, recurrió a la incorporar a la investigación dentro de los ejes curriculares por medio de cursos o seminarios de metodología y en el caso del posgrado: la enseñanza y práctica de la investigación.

Dentro de ese saber escolástico Sánchez Puentes (2010) critica las formas en que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del discurso documental (teórico-conceptual) interesado en el desarrollo de conceptos de investigación, ciencia o bien aquel discurso encaminado a la revisión de investigaciones terminadas que en más de los casos se usan como modelos para desarmar, analizar y criticar la forma de elaborarla, lo que resulta en una enseñanza verbal que se queda en papel y el escritorio. Otra noción está relacionada con el desarrollo de cursos por parte de docentes con un dominio teórico excelso, pero sin ninguna experiencia para generar conocimientos o realizar investigación o en último de los casos aquellas experiencias relacionadas con la explicación simple de técnicas de investigación a fin de formular, sin producir a llevar a cabo ningún ejercicio práctico.

Para Sánchez Puentes (2010) discutir sobre formación para la investigación es hablar de una enseñanza práctica, un cúmulo de saberes prácticos que tendrán como meta el hecho de desarrollar una mentalidad científica a través de la ejecución de diversas operaciones. Para ello en el nivel del posgrado, debe existir un profesor, quien se convierta en el tutor de investigación, que lleve al alumno a la construcción de modelos prácticos de aprendizaje, por medio de un sistema tutorial individualizado, en esa relación maestro-aprendiz que le enseñe a investigar; no es cualquier investigador, es una persona que debe reunir ciertos saberes prácticos, teóricos y pedagógicos ya que “los buenos tutores son al mismo tiempo investigadores activos, que reflexionan frecuentemente sobre su propia práctica de

producción científica y saben enseñar a investigar, forman para la investigación” (Sánchez Puentes, 2010:29).

Sumado a ello se afirma que para que el surgimiento de la investigación científica de resultado no implica solamente pensar en políticas educativas o negociaciones internas de ciertos grupos, sino:

Es un quehacer complejo, laborioso... en el que interviene diversos actores en diferentes niveles, con diversos grados de responsabilidad ritmos, calendarios, apoyos institucionales, condiciones objetivas, tiempos, recursos, equipos” encaminados a la realización efectiva de las operaciones básicas de la arquitectónica del quehacer científico (Sánchez Puentes, 2010:17).

Por otro lado, en la misma línea se encuentran los aportes de Moreno Bayardo (2001) quien relaciona esta actividad como una experiencia auto formativa que lleva en la acción – hacerse, haciendo y conociendo- directamente, donde se adquiere este tipo de formación para la investigación, a través de la reflexión sobre la experiencia y el desarrollo de habilidades investigativas.

Arredondo Galván (1989) relaciona la investigación con un saber práctico donde a investigar se aprende haciendo, consumiéndola, conociendo su hacer, generando el desarrollo de habilidades en los sujetos, acompañados por quienes sepan investigar, tal como lo explica De Ibarrola en Moreno Bayardo (2001) al considerar que este proceso ocurre cuando existe una dirección académica bajo una acción de acompañamiento.

Otra de las vías es por la acción formal que se promueve en espacios donde se practica la metodología de la investigación, se aprende haciendo. Martínez Rizo (1999) reconoce que hacer investigación es una actividad que debe combinar la práctica como una vía integradora, reconoce que los espacios educativos son la vía adecuada para realizar esta práctica poniendo especial cuidado en la elección de quienes ingresan a esos escenarios con características específicas previamente establecidas.

Cuando se habla de formación para la investigación se hace referencia a la dimensión externa del sujeto que conoce, centrando la atención a las condiciones,

las circunstancias experienciales en las que se forma, reconoce la necesidad de orientar la mirada a los procesos internos que tienen lugar en el sujeto en formación. Desde una aproximación a la reconstrucción, es hablar de un “conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para que los estudiantes, puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica” (Moreno, 2007), cuando define formación para la investigación como:

un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover, facilitar preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes e internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada de investigación (Moreno Bayardo, 2005:521).

Es un asunto que supone una intencionalidad, a lo largo de la trayectoria del sujeto que investiga, como aprendiz dentro o fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador. Es así como se denota que hablar de este tipo de formación es contar con apoyo de diversos procesos, según el objetivo que se persiga en tanto que, tiene que ver con las expectativas y necesidades de los sujetos involucrados.

Se convierte en una praxis, donde se internalizan esquemas de pensamiento y de acción, se alcanza en la práctica, en la medida que logra generar una dinámica de participación real de los estudiantes en todas y cada una de las tareas que se realizan en el proceso completo de la investigación.

Los procesos de formación para la investigación (Arredondo, Martínez, 1989), tienen lugar en espacios establecidos a través de dos formas:

- a) Como procesos formales (con una intención).
- b) Como procesos no formales e informales, por las prácticas habituales, la formación y conformación de investigadores (Sánchez Aviña, 2011).

La vía didáctica, también se reconoce articulando esos aprendizajes en un currículum o la vía de la formación en la práctica, a partir de la producción misma de la investigación y su producción. En el pasado, los procesos formales tenían que

ver el desarrollo con el fin de que los sujetos aprendieran a investigar, ofreciéndoles herramientas teóricas y técnicas necesarias para realizar investigación.

La formación para la investigación se relaciona con las posibilidades de desarrollo tanto del investigador en formación, como del campo de investigación, “se adquiere en la experiencia, y logra sus objetivos en la medida en que genere una dinámica de participación real de los estudiantes en todas y cada una de las tareas que se realizan en el proceso completo de la investigación” (Moreno, 2005:525).

Algunos estudios se centran en hablar del desarrollo de habilidades investigativas (de percepción, instrumentales y de pensamiento) que deben propiciarse desde la educación elemental e incorporarse como un objetivo de intencionalidad formativa.

Involucra hablar de “procesos que se han formalizado, objetivándose, heredándose como prácticas sociales legitimadas, reconocidas y las formas en que está actividad se adopte siempre estará involucrando un cuerpo de conocimientos y a individuos que promoverán la consolidación de determinados valores, formas de organización, de aprehensión del conocimiento” (Pacheco, 2009:30).

Investigar en buena medida es descubrir, enfocar lo conocido, buscando nuevas facetas, pues, “no debemos desconocer que un investigador trabaja con problemas, transforma en problemáticas los objetos de estudio, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos, toma decisiones” (De la Cruz, 2006:70).

Hablar de procesos de formación de investigadores, involucra tomar en cuenta varias consideraciones, por ejemplo: las condiciones, la organización, los tiempos, la presencia de la práctica de investigación, las formas de interactuar entre el individuo y los grupos, la confrontación de los productos que se generan, la participación en diversos eventos, es decir, la realización de una serie de trabajos relacionados con el desarrollo de la investigación formal.

Las entidades académicas, en este caso el Posgrado se ubica como escenario, espacio de formación y de desarrollo humano para la búsqueda y construcción del conocimiento, es por ello que, formación para la investigación “es una capacidad inherente al ser humano, que se cultiva, que se puede desarrollar y que no está sujeta a la casualidad” (Pineda, et al, 2007:13), ya que se convierte en una

experiencia cuyo fin es la producción de conocimiento, en el que es esencial definir la naturaleza, las características del proceso, de la práctica de generación de conocimientos, saberes, nociones, ideas y juicios de valor en torno a ella.

Discutir sobre esta formación es desarrollar en los sujetos:

una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, un conjunto de saberes, estrategias, como formas probadas de generación de conocimientos, pues el quehacer científico posee especialidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma (Pineda, et al, 2007:14).

En ese mismo orden de ideas, es un proceso social cultural e histórico en el que sujetos participan activamente en la búsqueda, adquisición y comprensión de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos, que posibiliten la construcción de conocimientos científicos en un área determinada. Así como en el registro del trabajo de forma escrita u oral, en la aplicación del conocimiento construido en situaciones concretas, implica transmitir gusto por la aventura de conocer, enseñar a dudar, favorecer y orientar procesos superiores de pensamiento, crear una cultura de la investigación (Pineda, et al, 2007:14-15).

Formación para la investigación puede constituirse en formación para la enseñanza de la investigación, porque ésta se concibe de acuerdo con Barbier (1999) no sólo en términos de facilitar la apropiación del saber, lo cual podría relacionarse con saberes, o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación, sino con la profesionalización de un saber. Por lo tanto, si el sujeto puede aplicar resultados de investigación cuando, además de contar con los elementos, es lo suficientemente creativo y constructivo para utilizarlos como fundamento que le permita solucionar problemas, innovar prácticas o generar proyectos educativos con la mediación de alguien que le ayude a construir esos conocimientos, en esa ayuda:

el compromiso del sujeto debería formularse en torno a la importancia que involucra tomar conciencia de las implicaciones que dicha epistemología de enseñanza tiene en su práctica cotidiana, ya que tales implicaciones se presentan más como obstáculos al conocimiento, mientras que otros, son asumidas como posibilidades innovadoras tanto en los procesos de enseñanza como en el terreno de la formación para la investigación (Pacheco, 2009:34).

La tarea entonces es, aprender a pensar, a razonar de manera autónoma y a definir en ella la necesidad de diseñar estrategias de acercamiento con aquello que define la realidad social como tareas fundamentales de la formación. Provee al mismo tiempo los elementos para que el estudiante en formación pueda elegir una postura teórica y metodológica desde la cual interesa desarrollar su actividad, por lo tanto, es un proceso largo, en el que por años predominan los procesos de aprendizaje y elaboraciones iniciales antes de arribar a la posibilidad de producir nuevos conocimientos.

Esta práctica deberá orientar a la construcción de esquemas de pensamiento y acción con una intencionalidad a lo largo de la trayectoria académica del sujeto, primero como aprendiz y luego como investigador a partir de las búsquedas que elabora a partir de sus necesidades y expectativas.

En los procesos de formación de investigadores cabe reconocer una multiplicidad de prácticas ocurren para que podamos hablar de procesos formativos y en un marco de circunstancias personales que el sujeto determina, en la interacción con los otros, a partir de las diversas experiencias vividas. En esa lógica interesa indagar cuáles son los múltiples factores que se articulan para que ese proceso se suscite y el sujeto configura sus propios procesos, articula las diversas condiciones que intervengan en sus procesos formativos, cuando:

se generan cierto tipo de actividades y productos que son comunes para los sujetos, pero que son vividos con características únicas por cada uno de los individuos participantes, por ello es necesario recurrir a formas de acercamiento que permitan que el sujeto exprese lo que vive... que reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias, sus logros y dificultades (Moreno, 2011:63).

Por otro lado, se entiende por investigación educativa a todas aquellas acciones de investigación que tengan como fin esclarecer diversos aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje para intervenir en dicho proceso hasta lograr optimizarlo, esta investigación se extiende en una base disciplinar compartida por significados Moreno (2011), por agentes en forma asociada con las prácticas institucionales. Se trata de una labor en donde “más que enseñarse, se aprende y no se puede

asegurar que el aprendizaje de la investigación ocurra siempre mediante la enseñanza escolarizada” (Moreno, B. 2011:925).

Es una labor compleja, no sólo por la labor propia del oficio, sino porque existen una multiplicidad de formas para enseñar a investigar, en la que no es posible afirmar que diversos sujetos participan en las mismas experiencias de formación, elaboran los mismos procesos, pues cada estudiante transitará por una ruta diferente en su camino hacia el aprendizaje de la actividad.

Los intentos de sistematizar de alguna manera la enseñanza de la investigación es mediante el acercamiento a terrenos “en los que se generan intencionadamente procesos de formación, es posible recuperar la manera en que sus actores refieren e interpretan sus experiencias lo que, a su vez, permite generar conocimiento acerca de dichos procesos” (Moreno, 2007: 562-563).

Lo que configura el proceso de cada estudiante y explica, en su caso, el nivel de calidad de los logros que alcanza en él mismo es, en gran medida, la manera en que éste vive y articula las condiciones en las que participa, pero, además:

Son procesos de formación para la investigación en los que se genera cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero que son vividos con características únicas por cada uno, por ello es necesario recurrir a formas de acercamiento que permitan que el estudiante exprese lo que vive en esa etapa, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles van siendo sus logros y dificultades (Moreno, 2007:565).

Es diferente formar para la investigación que quien se dedica a la investigación como profesión, lo que la autora llama – formación de investigadores – a diferencia de quien necesita esa formación como apoyo para un mejor desempeño de su práctica o quien solo necesita ser un buen usuario de investigación.

Preparar a personas que pretenden dedicarse profesionalmente a una actividad particular como lo es la investigación, es dar la razón a que hay múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación.

En un sentido más estricto, hablar en esos términos, se convierte en una facilidad profesional, donde se internalizan esquemas de pensamiento y de acción, que se alcanzan en la práctica, cuando logra sus objetivos en la medida que logre generar una dinámica de participación real de los sujetos en todas y cada una de las tareas que se realizan en el proceso.

Una repaso más que se abona al trabajo de definir esta categoría ese ubica desde las reflexiones de Pacheco (2011) quien señala que, para formar investigadores con rasgos particulares, es a partir de la experiencia, pues las estrategias de formación apuntan a resolver cuestiones referidas a los procesos. La autora reconoce estar caracterizada por la aspiración de quienes ahí se forman en adquirir una habilitación para el ejercicio de la docencia, más que para desempeñar tareas de investigación. Por lo regular “la demanda se ve acompañada por una necesidad de prestigio y ascenso laboral, más que de búsqueda de una formación académica; esto ha contribuido a que los fines de la formación para la investigación se confundan cada vez más con los propios de la profesionalización de saberes relacionados con la docencia” (Pacheco, 2011:70).

En la intención de ofrecer un acercamiento a la teorización, se propone deducir que integrar ideas generales, conduce a aseverar que discutir sobre formación para la investigación involucra una experiencia auto formativa en el que están inmersas distintas habilidades relacionadas con la investigación se relaciona con un saber práctico que se adquiere haciendo, a partir de acciones que favorezcan la apropiación de conocimientos, de habilidades y actitudes.

Es razonable hablar de procesos en los que se involucran distintos actores con diferentes intencionalidades y por diferentes vías (como procesos formales, no formales e informales). Este tipo de formación se alcanza a través de la experiencia vivida en diferentes escenarios, tomando en cuenta las diversas condiciones en las que se suscita la organización, los tiempos, las formas en que ocurre como práctica investigativa, las interacciones entre los sujetos, el entorno, entre otras.

Envuelve diversos medios, capitales que se cultivan dentro de una comunidad científica. Consecuentemente, al hablar de esto, es hablar de un proceso histórico, social, cultural y personal en el que los sujetos en formación logran anudar

fundamentos en diferentes vías (filosóficos, epistémicos, metodológicos, técnicos y personales) que se adecuan a partir de la enseñanza, del desarrollo de saberes y la profesionalización de una práctica investigativa.

En ese proceso, ocurren a su vez, procesos que el sujeto deberá resolver, aquellos obstáculos, pues aprenderá en esos acercamientos en los que existe una intención clara: el desarrollo de numerosas actividades que incorporará a partir de la experiencia vivida, del uso de sus propios recursos y prácticas en diferentes niveles de significación. El sujeto en la medida que alcanza esa transformación a través de los otros, Bourdieu (1995) lo llama, el sujeto actuante, pues se ve influido por factores externos y como sujeto como proyecto a partir de medios y sentidos alternativos.

Este proceso ocurre entonces a través de ciertos parámetros de tiempo y espacio, serán entonces mecanismos de articulación individual y colectiva que se transforman en otros términos a partir de una necesidad de prácticas tanto en el presente (aquello que está dándose) y lo dado (lo que aparece de manera simultánea) o bien la utopía (lo posible de darse). Ocurren entonces anudamientos en diferentes dimensiones, donde “los sujetos revisten la dimensión de potencialidad y a la objetivación que resulta de las prácticas sociales ubicadas en un momento histórico que incorpora toda la riqueza de otras múltiples coordenadas de observación” (Bourdieu, 1995:118-119).

El sujeto deberá ser capaz de distinguir lo que es viable, de lo deseable, aunque dotar de sentido a las prácticas no significa asegurar que ello les confiera capacidad de viabilizarlas dependiendo de la realidad concreta del sujeto, mediante la reconstrucción de las relaciones que establece. Desde ese entendimiento, la idea de praxis refiere a las necesidades del hombre para construir conocimiento, pues nunca está restringida a un objeto particular dado, sino que “alude de manera directa inmediata a un contexto articulado de relaciones y se corresponde con la exigencia del proyecto, esto es la necesidad de imprimir una dirección a los procesos” (Bourdieu, 1995:126).

Por último, se destaca que, para hablar de formación para la investigación, es necesario reconocer que un doctorante del posgrado lleva consigo un proyecto

personal que se resuelve de forma práctica a través de distintos procesos y otro que se genera con las expectativas con las que se arriba al concurrir a un espacio de formación, en este caso el Posgrado. Este escenario se convierte en el espacio que deberá ofrecerle distintas prácticas y procesos de formación, además de atender una enseñanza de la investigación situada por otros que casi siempre pertenecen a una comunidad educativa científica en la que cada uno de ellos debe aprender a transitar por diferentes vías y operaciones temporales que le ofrece la institución.

Por lo tanto, el doctorante habrá de asentar sus potencialidades, desarrollar distintas experiencias para que a través de estas construya conocimiento o bien produzca saberes con el fin de direccionar su actuar y hacer manifiesto sus intereses, es decir, una postura que le exigirá aprender a movilizar todo un modelo de aprendizaje.

2.3 Las prácticas de formación para la investigación.

El proceso de formación de un doctorante lleva tácito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y entre los distintos ámbitos en que convive o se desempeña, en tanto que, ese proyecto formativo involucra hablar de prácticas requeridas para lograrlo, que habrán de traducirse en un sentido desde el cual resuelve cómo trabajar en diversas realidades y ritmos temporales.

El concepto de práctica y si bien el verbo es sinónimo de ejecutar, hacer o llevar a cabo, lo que une estos usos es entenderla como “la aplicación de una idea o una doctrina” (Restrepo y Campo, 2002:13). La práctica se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según las reglas particulares y la aptitud de quien lo realiza, lo cual habilitará para hacerlo de nuevo.

Practicar tiene que ver con la iniciación en el saber, en las formas de ver, en las creencias. Siguiendo a Bourdieu (1991) las prácticas en general se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, pues están regidas por principios que varían según la necesidad y el contexto.

Involucra siempre actuar en medio de una cultura y debe distinguirse una práctica sustentada en la tradición -el hábito y la costumbre- (*habitus*) de otra que deberá

orientarse en la actitud y la reflexión, mismas que se complementan, pues aportan un saber sobre cómo promover el bien.

Una práctica estará conformada por acciones diversas y cuyas interrelaciones se caracterizan por la incidencia de múltiples situaciones contextuales, reflexivas, por acciones guiadas, que pueden ser mejoradas en la medida en que se reconozca qué las caracteriza y la lógica que las sustenta y estará definida por acciones cuya intención y logros se encamina a obtener transformaciones o perfecciones de cierta duración en el educando pues toda acción educativa se sustenta en o supone un concepto del hombre y su mundo Sañudo (2006).

Estas ideas plantean que la práctica en sus hechos se mezcla entre los sucesos que ocurren en lo cotidiano, por lo que es necesario reconocer el mayor número de acontecimientos para significarlos, interpretarlos y comprenderlos. Las operaciones mencionadas ayudarán a asignar nombres a las acciones identificadas, establecer sus relaciones e intenciones, que definen el rumbo de cada proceso, significar:

Implica entender el sentido de sus acciones y reconocer qué es lo más importante o esencial en su obrar. Es decir, el análisis debe permitir que se distingan aquellas acciones que conforman dentro del contexto cultural de la educación y que se muestran en un proceder personal preñado de rutinas y rituales, de equívocos e intentos frustrados que coexisten junto con las acciones que verdaderamente educan (González, 2006:161).

Lo social de igual forma fija una condición histórica que varía en función de los sujetos o actores diversos, que si bien las delinean personalmente se concretan en función de los contextos en que se desarrolla, y si bien, cada práctica educativa es individual, se puede hablar de una práctica social que responde a una época histórica que se convierte en determinante y a su vez determina. Lo anterior permite exponer que toda práctica:

Auxilia o aporta a la formación de otro individuo, tiene una intención, se produce en una relación interpersonal, existe un consentimiento previo para que sucedan las cosas de determinada manera, propicia la interacción entre los sujetos, genera efectos, las acciones se conforman y vinculan un proceso, para una mejor forma de vida en lo individual y lo social (González, 2006:163).

Lo educativo en las prácticas de formación es todo aquello que aporta al proceso de formación y desarrollo del sujeto en la medida que permite comprender y actuar sobre su realidad, perfeccionarlo y formarlo íntegramente. Se convierte en un proceso cuando acompaña una acción educativa que forma parte de una secuencia mayor que acompaña la vida de un sujeto y lo lleva a encaminar acciones básicas, constantes que logran formar otra persona.

Hablar de una práctica educativa González (2006), es reconocer en ella un conjunto de acciones que llevan a cabo los educandos-educadores en un contexto espacio-temporal específico, en el que la guía de la acción tiene por fin lograr una formación integral por la vía dialógica de los actores en un sentido bilateral tanto en los conceptos como en las acciones.

Para Gimeno (1999), implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente, es una fuente de acciones que se acumulan en forma de capital cultural y orientan acciones futuras que permitan la transformación del individuo, pero que además se convierten en una práctica formativa, cuando ese conjunto de acciones y constantes, logran de manera real, intenciones de apoyo o de auxilio a la formación y desarrollo de otra persona (González, 2006:166).

De este modo, las prácticas se sientan sobre hábitos, entendidos como una predisposición a actuar de determinada forma en una situación particular, siguiendo un conocimiento tácito, que permite modificaciones, adaptaciones según las circunstancias de la vida académica y la suma de esas acciones individuales nos dan una determinada práctica que se constituye a sí misma a través de la continuidad otorgada por el saber ya heredado por tradición.

Se habla de prácticas y procesos de formación para la investigación porque la formación no es un acto ni un conjunto de acciones que de manera cierta lleven al individuo de un estado de carencia a uno de posesión de algo, propiciadas por variadas experiencias que son asumidas por los sujetos de múltiples maneras, en la formación para la investigación lo que se generan son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación-construcción de quienes se forman (Moreno, 2010:13).

Aquí se destacan algunas de las prácticas de formación para la investigación que se consideran pertinentes dentro del proceso:

- a) Acudir a espacios de formación que apoyen la construcción de investigación, tales como seminarios, congresos, eventos académicos o bien cursos relacionados con temáticas afines desarrolladas en el trabajo de investigación cada una de estas con su particular dinámica de trabajo.
- b) La tutoría que representa una labor de acompañamiento entre tutor y tutorado, en la que se planean, organizan y determinan tareas a seguir.
- c) Presentar avances de investigación en los coloquios.
- d) Reuniones de trabajo con el comité tutorial.

Dar cuenta de ello, exige al sujeto internalizar, atribuir significados pues es una manera de comprender y:

determinar decisiones, acciones concretas con un sentido y una intencionalidad, puesto que la práctica educativa es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social, entonces es decisión del sujeto transformarla para resignificarla y conocer el estado actual de la práctica en función de las acciones que la constituyen, e intentar significar estas acciones y sus relaciones de tal manera que redefinan su articulación como un sistema complejo (Sañudo, 2006:20).

Es así como puede construir una interpretación compleja que con acciones cotidianas se modifican, articulan para organizarse a fin de concebir su hacer conformado por acciones que intencionadamente propiciarán la (trans) formación de los sujetos que intervienen, lo que se traduce en una serie de operaciones reflexivas articuladas y formativas.

Una práctica es específica de cada sujeto, su análisis involucra reconocer que se convierte en colectiva, pues los seres humanos crean esquemas de significación que les permiten actuar y pensar sobre su realidad” (Perales, 2006:18) y de ese modo construyen un el devenir del hombre en torno a su formación y su educación a fin de transmitir saberes, conocimientos, costumbres, valores, habilidades y destrezas.

Es necesario entonces considerar los mecanismos y procedimientos que conforman las subjetividades, las relaciones que establecen los sujetos entre sujetos y objetos pues a través de eso se consolidan, se crean y se reconocen ciertas prácticas. A partir de ciertas reflexiones se puede enunciar que una práctica tiene otras características tales como:

un bagaje cultural que proporciona una visión de mundo regula las formas de organización social y educativa, regula saberes prácticos y técnicos además de reconocer la importancia de la relación teoría y práctica, por ende, es una praxis en donde se mezclan interacciones diversas, y los agentes aportan sus concepciones, pues no son meros reproductor (Saldaña, 2017:63).

Por lo tanto, para que ello se convierta en una práctica de formación se deberán regular principios de reflexión, de crítica para crear espacios y posibilitar la praxis en relación con el procesos de formación donde se “incorpore el error, los acontecimientos y la creación como elementos significativos, es reconocer que la propia subjetividad se expone, se problematiza y se construye (Saldaña, 2017:64).

Los sujetos construyen en torno a sus prácticas, significados que implican una ruptura por medio de procesos que conllevan la reflexión, cuando replantean sus acciones cotidianas y se ponen en evidencia un nuevo significado acerca de su hacer. De tal modo que, el significado que va construyendo es “una manera de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones... pues siempre hará cosas dentro de lo que conoce, la significación determina acciones concretas para transformarse” (Sañudo, 2006:20).

De tal forma que una práctica está compuesta por una serie de acciones que tienen una intención reflexiva y a su vez, se articulan con una intención formativa que posibilitan la praxis a partir del significado que les otorga. Hasta aquí conviene enunciar que “las prácticas de formación para la investigación tienen una intención formativa, destinadas a los sujetos en formación, mientras que los procesos suponen la implicación de cada sujeto en formación en dichas prácticas” (Moreno, 2010:13). Es decir, las prácticas son determinantes de la forma en que ocurren los procesos, de tal manera que son los doctorantes quienes imprimen un carácter único a su proceso de formación para la investigación.

2.4 La noción de significado y sentido.

Hablar de la noción de significado respecto a las prácticas o procesos de formación es entender que existe una relación directa con el término *intersubjetividad* pues se acerca a la comprensión y la posibilidad de entender la interacción sujeto-sujeto a partir de una postura fenomenológica donde pueda significar su acción desde de la conducta de los otros. Es mirar al ser humano desde una actitud natural, libre de juicios de valor entendiendo que los sujetos se inscriben en el mundo que ya está dado por sentido que es compartido por mis semejantes, experimentándolo e interpretado por otros de forma común.

De tal forma que se incurre en lo que Weber llamó la significación subjetiva a partir de los fenómenos pertenecientes a un mundo de espíritu objetivo que significan según Dilthey “la totalidad del medio cultural, dotado de su propia forma y estructura interna” (citado por Schütz, 1993:33), de todo aquello que los sujetos elaboran como acciones sociales a partir de estructuras llenas de significados intencionales pues:

todos los fenómenos del mundo social retienen sin duda su significado, pero éste es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. La acción del individuo y el significado que a ésta apunta son lo único sujeto a la comprensión y sólo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que están constituidas la acción del individuo en el mundo social (Schütz, 1993:36).

La situación biográfica define la manera en que significamos aquellas experiencias a partir de la realidad del sentido común como aquello que nos es dado como formas culturales e históricas con una validez universal. Al hablar de experiencia se retoma la idea de Schütz (1993) quien las define como estructuras sedimentadas que condicionan los nuevos sucesos y las actividades.

Una experiencia se sitúa como un esquema de referencia según Schütz (1995) pues la forma en que obtenemos el conocimiento de mano y a través de ellas, el hombre asume una actitud frente a ciertos fenómenos, pero además esa estructura condiciona las interpretaciones de un nuevo suceso o actividad y de esa forma el hombre asigna significados, porque le es posible movilizar ese acervo de conocimientos que tiene de mano.

La experiencia en palabras de (Larrosa, 2006) es “eso que me pasa”, un suceso, un acontecimiento que viene de fuera, algo que sucede en mí, en mis palabras, en mis ideas, en mis proyectos, en mis intenciones, en mi sentir, es aquello que queda expuesto a la pluralidad, pero en un acto totalmente personal, es un estar en el mundo, un modo de habitar el mundo. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta porque tiene efectos en lo que soy y en lo que pienso, por ese motivo es siempre subjetiva, única, particular que queda ligada totalmente al concepto de formación pues “es llevar a la persona a su propia transformación, es por ello que se dice que la experiencia “me forma” de ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006:90).

Significa que algo no acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, que “nos tumba que nos transforma, es dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello, ya que nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo” (Larrosa, 2006:97).

La construcción de un significado implica una variedad de procesos reflexivos y acumulados e invita a replantear una y otra vez las acciones que ocurren en lo cotidiano pues, contienen por su importancia, una relación directa en la praxis por la forma en que se apropia el sujeto e intenta comprender, enfrentar y decidir sobre las acciones que conlleva toda práctica educativa.

Por lo anterior se puede expresar que:

El significado no implica aquella teoría que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino a sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores, prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a procesos educativos, ya que el sujeto siempre hará, dentro de lo que conoce, lo que decida mejor, pues detrás de lo que hace hay una red de significados que le dan razón a sus acciones (Sañudo, 2006:20).

Sin embargo, antes de conocer cómo funda significados es necesario tomar en cuenta los motivos de su acción pues sin ellos, no puede conocerse el significado que otorga. Weber (1987) quien entiende una acción social el sentido intencionado por el agente, se remite a la conducta de otro y explica que de esa forma orienta su

desarrollo a partir de ella, vincula un sentido subjetivo atribuido por el sujeto de la acción y es el mismo quien es capaz de interpretar sus acciones.

El mundo social nos da un complejo sistema de perspectivas, pues ofrece un sinfín de puntos de vista personales desde donde se mira el mundo y un límite entre la interpretación de las vivencias propias y las vivencias de los otros, ese ejercicio en su conjunto nos aproxima a la construcción de significados, otros comprenden nuestra conducta y suponemos que ellos comprenden la nuestra de tal modo que:

Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo en ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos... que es tanto nuestro mundo como el mundo de los otros. (Schütz, 1993:39).

Al respecto, Schütz nombra que una cosa es el significado de una acción y otra el grado de claridad con que captamos el significado, pues cuando las aísló de las experiencias se encuentran ante un significado subyacente, que conlleva a comportarme como lo hago en el presente. Además de los motivos, quien actúa debe conocer el significado que apunta su acción y explicar sus vivencias del mundo comprendiéndolas con base en esquemas interpretativos, aparece entonces el sentido o significado pues asume una actitud hacia un objeto, por lo tanto, el significado se constituye como un fenómeno intersubjetivo (Schütz, 1993).

La intersubjetividad es un dato inmediato del mundo de la vida, el hombre se convierte en intérprete del propio campo de su acción. Una acción es significativa en tanto los actos se vuelven intencionales para asignar un significado del cual el sujeto se vuelva consciente y cuando los contemple de forma reflexiva y se van constituyendo también a partir de aquellas vivencias futuras y pasadas que constituyen una acción completada.

Todo acto que realiza un sujeto lleva consigo una serie de vivencias, algunas propias, otras ajenas que se nutren con el fluir del tiempo de aquello que Schütz llama "conciencia temporal interna" y en esa duración el significado de la vivencia se constituye conforme las va vivenciando. El significado según el autor "es el acto por el cual un individuo da expresa a un cierto trazo de conducta, a un signo u objeto

cultural, es la comprensión de lo que quiere decir aquel que establece el significado” (Schütz, 1993:42).

Cuando se estipula que una acción es significativa es porque se es capaz de prestarle atención y se ha seleccionado, distinguido las vivencias que coexisten con ellas, las que le preceden y les siguen, esto es a lo que Schütz (1993) nombró las “experiencias discretas” a las que atribuimos significados.

El significado es:

una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de vivencia que nos pertenece. Se selecciona así ese aspecto que se vuelve discreto mediante un acto reflexivo. El significado indica, por lo tanto, una actitud peculiar por parte del yo hacia el flujo de su propia duración (Schütz, 1993: 71-72).

Se constituye de vivencias futuras que conforman la acción que tiende y en aquellas pasadas que forman mi acción completada. El mundo se cimenta mediado por significados, porque antes de actuar lo imaginamos, lo posibilitamos, pensamos los pros y contras para luego referirnos a él. Por lo tanto, las vivencias resultan significativas por que habitan reflexivamente, el significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud hacia la su duración transcurrida, así cuando miro retrospectivamente mi experiencia la veo permeada por actos intencionales, se sitúa en un contexto, y ocurre una auto interpretación de las vivencias desde el punto de vista de una nueva vivencia, es decir, una nueva experiencia.

El mundo de la vida cotidiana tal y como lo nombra Schütz (1993) es un mundo que está dado a partir de nuestra experiencia e interpretación. Esa acción ocurre a través del cúmulo de experiencias que funcionan como un esquema de referencia en el conocimiento que se obtiene por medio de los sentidos, mismos que abren nuestra percepción como todo aquello que está delineado por la intersubjetividad.

Esa creación ya existía antes de nacer y se encuentra experimentada e interpretada por otros de forma organizada, es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones. Al mirar el mundo de forma reflexiva, apuntamos a demostrar una actitud hacia todos los sucesos que acontecen en lo cotidiano y no sólo asignamos significados, sino también otorgamos sentido.

El sentido de una acción es percibido de forma distinta para quien lo vive como para el asociado que participa con él o el que comparte un conjunto de significatividades o bien para el observador que no forma parte de esa relación, por lo tanto es conveniente investigar el sentido que tiene esa acción para el actor, pues el mundo de posibilidades es amplio y “sólo el actor sabe cuándo comienza y donde termina su acción ... pues la interpretación subjetiva del sentido solamente es posible revelando los motivos que determinan cierto curso de acción” (Schütz, 1995:53).

De tal modo que, el sentido:

No es una cualidad inherente a ciertas experiencias de vida, es el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el ahora, pero con una actitud reflexiva. Mientras vivo en mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos estos, no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscritas del pasado; por lo tanto, en la retrospectión, es decir sólo la experiencias que pueden ser recordadas más allá de su actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido (Schütz, 1995:199).

Construir un significado implica un proceso reflexivo, acumulado, además de replantear acciones cotidianas. Es una manera de comprender, de enfrentarse a decidir sobre las acciones a las que se les confiere un sentido y que acompañan procesos de formación permeados por distintas prácticas de formación, mediadas por distintas acciones, en diversos espacios donde los sujetos deciden formar parte del mundo a través de distintas experiencias que ayudan a configurar la vida cotidiana, es decir todo doctorante expresa a través de su experiencia la forma en cómo otorgar sentido y un significado a su proceso formativo.

CAPÍTULO III.

LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA, SU NATURALEZA Y EL OBJETO DE ESTUDIO.

Dentro de esta manera de proceder se presenta ahora la perspectiva y la estrategia metodológica que se asume en la investigación desarrollada, por tal motivo, se revelan las formas en que se procedió a construir el problema de investigación, además de adoptar el paradigma que lo guía; además de describir la forma en que se accedió a realizar el trabajo de campo e intentar comprender la realidad respecto a la forma en que ocurre la formación para la investigación a partir de la voz que los estudiantes atribuyen a su propio proceso para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada con anterioridad.

La realidad tiene múltiples significados, no es lineal, ni estática. Es compleja y por lo tanto no se puede pretender abordarla de manera unívoca, pues ella se conforma a partir de diversos hechos, fenómenos, procesos, etc y menos pensar en afrontar de manera sencilla construyendo teorías porque existe un desfase entre los corpora teóricos y la realidad (Zemelman, 2005).

Tal situación plantea la necesidad de resignificar los términos al momento de construir conocimiento, esta es una situación que deberá ser tomada en cuenta en el proceso mismo de toda investigación y por supuesto de la metodología. Se retoma la idea del desajuste (Zemelman, 2005) en la que expresa que el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, ya que los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad del sujeto y puede que todo aquel conocimiento validado en un período de tiempo y espacio no tenga ya, un significado real para el momento en que lo construimos y hacemos uso de él. Pareciera que hablamos de realidades inventadas, al utilizar conceptos que utilizamos para entender la realidad histórica, sino que son categorías o conceptos válidos en otros contextos, épocas o marcos de circunstancias diferentes (Zemelman,2005) nos invita a resolverlo a través del pensamiento:

que se entiende como una postura, como la actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata

de decir que tenemos los conceptos... se trata de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, formulándose la pregunta: ¿Cómo colocarnos ante aquello que queremos conocer? (Zemelman, 2005:65).

Es decir, una forma epistémica de resolver cualquier problemática, ¿Cómo resolver tal situación? Si usamos el pensamiento teórico, recurrimos a un contenido que ya está organizado, pero al hablar de pensamiento epistémico que no tiene contenido; un acercamiento a la respuesta se encuentra en la pregunta de investigación que permite que el pensamiento se pueda colocar frente a las circunstancias, sin atribuir propiedad alguna, sería mejor entonces, pensar cuántos nombres puede tener, qué de relevante resulta para la pedagogía del presente, abordar tal problemática, que ayuda a comprender'

Tal aseveración invita a plantear cierto distanciamiento respecto a los contenidos o significaciones para pasar a buscar qué significaciones tiene aquello que estamos tratando de pensar, no homologar. El problema pues, es distanciarse de constructos estáticos para no ser prisionero de armazones metodológicos.

Las categorías son el eje del pensamiento epistémico que se presentan como el fundamento último de la ciencia o en la posibilidad de pensar, donde tienen cabida muchos contenidos, por lo tanto son posibilidades de contenido que nos permiten "colocarse ante la realidad", es decir comenzar a plantear problemas susceptibles de teorizarse en relación con la realidad y no caer en lo que se apunta al expresar que las investigaciones quedan reducidas a investigar el nombre, pero no aquello que se nombra, traducido en la capacidad de plantear problemas, de ser crítico de lo que nos sostiene teóricamente, de lo empírico, lo observable. (Zemelman, 2005).

Más que hablar de lecturas reducida a contenidos teóricos, es entender una lógica constructora que está implícita en los textos, y que lo escrito, la bibliografía, sea capaz de crecer con la historia del problema y de la(s) problemáticas por venir para que las explicaciones subyacentes sean recuperadas en diferentes contextos históricos, de espacio y temporalidad, llenos de coyunturas, que forman un entramado, y que se configuran en distintas esferas, diversos universos de significación sin un sólo pasado, por lo tanto sin un sólo futuro.

Nada es universal, es una visión parcialmente real, porque el conocimiento se puede construir desde diversos argumentos, esto obliga a ir más profundo, reconocer lo que se oculta, lo que se omite, para que sea esta condición la que nos permita cimentar conocimiento y mostrar posibilidades con respecto a un trabajo de esta naturaleza.

En ese entendido, un primer acercamiento parte de reconocer que la epistemología sirve de base para entender que la complejidad de contenidos y la aridez de los términos resulta problemático para posicionarse en esos saberes. Antes de posibilitar el debate de forma general de las dos tradiciones filosóficas que dominan la investigación social, el empirismo y el racionalismo que al final desencadenan en el positivismo y la teoría crítica, es urgente resaltar a la filosofía como la búsqueda del saber que se erige como sustento para construir conocimiento, producto del razonamiento, del pensar las relaciones entre el sujeto y el objeto.

Por lo tanto es necesario orientar y vigilar que todo aquel que quiera construir conocimiento y que para ello hay muchas lógicas de poder llevarlo a cabo (episteme), para el caso de este documento se reconoce a la epistemología empírica en la que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, así como se parte de reconocer que la realidad no es sólo objetiva, sino también subjetiva y que en ese tenor, existen otras de corte histórico de Kuhn, el estructuralismo de Bachelard, el interaccionismo desde la sociología comprensiva de Weber y la sociología de Berger y Luckmann (Sandoval, 2002).

Se ha vertido hasta aquí la posibilidad desde donde se mueve la inquietud investigativa, alertar además la originalidad, la secuencia lógica, obedeciendo a un lenguaje, es decir, a esa vigilancia epistémica que condiciona la forma en que se estructura y se especifica el método de investigación, el procedimiento de trabajo, así como las actividades de orden jerárquico y por orden de importancia que determina quien investiga.

Hablar de la construcción de los elementos hasta ahora mencionados, requiere saber plantear lo ya que en términos de Bachelard (1988), supone, que los problemas no se plantean por sí mismos, nada es espontáneo, todo se construye,

representa a su vez el reconocimiento del sentido y significado, por tal motivo esto no puede ser concebido como un acto simple, mecánico, pragmático.

La fundamentación teórica emplaza un nivel de análisis que permite una expresar de manera importante el pensar histórico, los argumentos sólidos a partir de las categorías o conceptos que permiten cuestionar el “qué” con una lógica articuladora entre lo metodológico y lo epistemológico. Partiendo de ello, los niveles que deben ser tratados en una investigación son: el nivel teórico, el nivel técnico, metodológico y epistémico que serán confrontados con la realidad a partir de la selección argumentada de los instrumentos, las técnicas y los métodos que posibilitan la apertura.

La metodología se plantea entonces como la estructura general, el eje articulador entre lo teórico, lo técnico en donde se ubican los criterios que sugieren la construcción de instrumentos de procedimiento y de operación a partir de ciertas técnicas que como herramientas permiten reconstruir parte de la realidad que significan, viven y expresan los sujetos.

El acercamiento se hace a través de técnicas que elige el investigador a partir de su interés para recuperar cierta información que tiene que ver con las categorías construidas teóricamente, ya que orientan hacia la reconstrucción de nuevos elementos teóricos que otorgan sentido de interpretación y comprensión de los hechos, fenómenos por lo que se indispensable precisar el tipo de técnicas e instrumentos que habrán de utilizarse.

Para ello es necesario, ubicar la población donde serán utilizados, con qué sujetos, los tiempos, los recursos, el contexto o espacio geográfico, es decir, tomar en cuenta todo lo referido a ellas.

En dicho sentido, la construcción del objeto apunta a un proceso de reflexión y articulación conceptual con la teoría para aprehender la realidad y se objective al momento de escribir. De tal modo que, se debe exigir un posicionamiento onto-epistemológico que permita ver y oír con una agudeza fuera de lo común, una mirada y escucha que atienda a descubrir la luminosidad de los fenómenos, el sonido social determinado por la cultura y las condiciones socio-históricas de su enunciación, además de la percepción del investigador y el discurso a partir del

marco teórico que sustente como una construcción social, entendiendo que esa realidad es una significación discursivamente elaborada (Saur,2006).

El investigador debe poseer una caja de herramientas que le permitan indagar, apropiarse y la capacidad de interrogar la ambiente en el momento que selecciona, ordena, jerarquiza, y manipula los instrumentos y técnicas de recolección de datos, lo que invita a saber diseñarlos a partir de una capacidad analítico interpretativa que le permita saber en qué momento deberá hacer uso de ellos.

Para tales acciones podrá hacer uso de las técnicas de recolección de datos y los instrumentos, se entienden como las formas en que una investigación puede llevarse a cabo, es decir, las reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación. Tamayo (1998) expresa que son un conjunto de mecanismos o medios de registro que permiten dirigir, recolectar, conservar, reelaborar, transmitir datos o bien un sistema de principios y normas que auxilian para aplicar los métodos y se justifican por su utilidad, que se traduce en la optimización de esfuerzos.

Una forma clara de poder identificar en qué momento se debe hacer uso de las técnicas de recolección de datos, toda vez que el objeto de estudio ha sido clarificado además de problematizado, determinando el problema de investigación, además de los objetivos y el marco teórico se recurre a determinar el “cómo” se ha de acercarse a la realidad, para ello se usan las técnicas de recolección de información.

Los instrumentos por su parte se utilizan con la intención de recoger datos o información observable, son aquellos mecanismos que se usa el investigador para recolectar, registrar, filtrar, codificar, es decir el “con qué”. Es el recurso con el que se puede valer quien realiza una investigación para extraer fácilmente la búsqueda, en el trabajo de campo y con ello obtener referentes empíricos.

3.1 La Investigación desde El Enfoque Cualitativo.

Una de las decisiones estratégicas iniciales cuando se diseña una investigación, se vincula con la elección del enfoque o paradigma^{6*} a utilizar. Aproximar a conocer, reconocer y reflexionar sobre los fundamentos de la investigación cualitativa significa en primera instancia acercarnos a sus posibilidades epistemológicas, metodológicas, técnicas y pedagógicas.

La construcción del conocimiento se presenta a partir de la llamada ciencia que ha sido considerada uno de los principales motores para el avance de las sociedades y un motor de impulso a las disciplinas, para el desarrollo del ser humano en diferentes esferas.

Durante un largo período fue quizás, el método científico experimental el paradigma sobresaliente del positivismo interesado por la explicación de los fenómenos o hechos. Sin embargo, las características de la temática propuesta para investigar, está inmersa dentro del enfoque cualitativo, por intentar comprender el camino por el que el problema de investigación ha sido construido.

El interés primordial del paradigma es entender la realidad del hombre ya que la unión indisoluble entre el descubrimiento de nuevos hechos y la invención de nuevas teorías no fueron suficientes para explicarlos. Surge entonces el término “*Verstehen*” para representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas, del mundo cultural e histórico del hombre cuando, “se da, por tanto, una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos” (Mardones, 2001:21).

Este significado, permitió identificar y seleccionar tales objetos para que el investigador llegue a la comprensión de tal significado, porque puede compartir con el objeto, los valores que conceden un significado, que no se determina únicamente

⁵ Utilizo la noción de paradigma tal y como lo definió Kuhn (1981) “Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma sirve como guía para los profesionales de una disciplina por que indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, y proporciona una epistemología, un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes”.

con el nivel de análisis explicativo, el término “*Verstehen*” adquiere una concepción metodológica propia de las ciencias humanas.

El término cualitativo, se usa bajo dos acepciones. Por un lado, como cualidad y otro referido a la comprensiva al que le interesa el estudio de un todo integrado por qué forma o bien, constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: personas, grupos, etc.

Referirse al concepto de comprensión tiene una matiz de acepciones en las que han participado desde filósofos griegos hasta autores modernos, como Husserl (1997), Weber (2010), Dilthey (1981), etc; quienes incitaron a hacer referencia a captar un objeto no sólo desde su apariencia, sino a partir de una averiguación intensiva y profunda de ese objeto: se habla pues, de una forma de aprehensión más cercana a la esencia del ese objeto, al referir a la cosa en sí y no lo que puede visualizar a través de los sentidos de forma inmediata.

Elaborar ese tipo de ejercicios involucra aplicarlo a partir de la comprensión de las vivencias o a las objetivaciones de un cúmulo de experiencias a los que posteriormente habrá de seguirle el entendimiento de conceptos ligados para establecer una relación directa entre el objeto y el resultado del acto comprensivo estaría en un conocimiento profundo de dicho objeto, fenómeno o problema de investigación.

La investigación cualitativa reconoce que su problema es explicar, interpretando, el sentido del actuar social, asimismo se ocupa de significaciones, sentidos, relaciones y complejos de sentidos que también requieren involucrarse con el objeto, se interesa por profundizar en los sentidos del fenómeno. (Aravena, 2006).

Una de las críticas a este paradigma es que lo reconocen como vacío, irracional y carente de utilidad científica por la cantidad de relaciones sociales que se establecen y el mar de subjetividad que las sustenta. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender como ven las cosas” (Taylor y Bogan, 1987:20).

En otras palabras, lo que se busca, es explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias de las que surge, se trate de la comprensión de lo humano, en un sentido weberiano. La sociología comprensiva representa, tal y como Weber (1992) la concibió y definió como un capítulo de la historia del pensamiento sociológico, es el punto de partida de una variedad de corrientes sociológicas y metodológicas fundadas en el recurso teórico de la comprensión como interpretación del sentido.

Dentro de la investigación cualitativa no interesa la representatividad, sino más bien:

que se hable de la necesidad de asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se va a investigar, en este sentido, será preferible y más descriptivo, hablar de la necesidad de autenticidad, más que de la validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir, buscar conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse (Álvarez-Gayou, 2011:32).

Por lo tanto, el enfoque cualitativo se avoca a estudiar los fenómenos a partir de la comprensión y la interpretación, su perspectiva es holística, busca el reconocimiento de la subjetividad, el conocimiento tácito es importante, la experiencia cobra sentido (Aravena, 2006: 21).

Elaborar investigación a partir del enfoque cualitativo involucra mostrarse de acuerdo con el carácter reflexivo en la investigación social, ya que el investigador parte del mundo social, de la realidad que se encuentra frente a él o en un contexto en particular. El fin es reunir y ordenar sus observaciones para poder construir una interpretación comprensible, se trata pues de vincular la información sobre las cualidades del problema de investigación con el fin de aspirar lograr la construcción teórica a partir del trabajo de campo y por su carácter flexible, los datos se obtienen a medida que la investigación avanza.

Algunos de los principales rasgos que la investigación cualitativa según (Aravena,2006), es que, desde esta mirada, se obtienen información desde la particularidad de las personas que son motivo del trabajo, así como lograr tener la capacidad de adentrarse en los contextos de significado con los que se operan, para ser contextualizadas en el marco de los valores, las prácticas, en el que el contexto social e histórico en que se mueven.

Se reconoce su carácter procesual, y lo que ocurre acontece en la vida cotidiana de los sujetos donde existen interconexiones y cambios, pues la realidad no es estática ni lineal, sino por el contrario es parte de una totalidad en la que el investigador establece una relación entre él y lo investigado; por lo tanto, se puede hablar de una relación sujeto-sujeto.

Este tipo de investigaciones proponen que la teoría y la investigación empírica se mezclen, además de la creencia de que no es posible hablar de una frontera entre lo interno y lo externo, la conciencia interviene lo que está dentro y fuera, en ese sentido, “ nunca estamos frente a un objeto totalmente cerrado ... cuando nos enfrentamos a una persona de nuestra cultura, tenemos la claridad sobre al menos un parte de lo que ella expresa con sus acciones ... tenemos cierta parte de nuestra propia estructura de significados en común con la persona con la que nos encontramos” (Mella, citado en Aravena, 2006: 43).

La investigación cualitativa se interesa pues en la subjetividad, en comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales, ya que:

Al investigador social, le interesa comprender el significado de los datos del comportamiento o conducta social que observa y registra si quiere tratarlos como hechos sociales, alcanzando la comprensión mediante la descripción (interpretación) de los datos en términos de conceptos, reglas que determinan la realidad social (Mardones, 2001:29).

El paradigma cualitativo, se muestra como un campo importante para la investigación educativa, como ciencia de lo social, de lo humano, de lo pedagógico al atender las formas de construcción de la realidad a partir de cómo nombra al sujeto de lo que objetivamente está presente, en el que busca encontrar sentidos y significados que los sujetos crean al ser ellos sobre los que gira la relación con los objetos. La pedagogía se hace presente al ser el sujeto el protagonista y en torno al cual gira el hecho educativo.

Una vez que se ha determinado el enfoque con el que se ha de posicionar el trabajo de investigación, se presenta uno de los retos más importantes y complejos a que se enfrenta el investigador, luego de avanzar en la construcción del objeto de estudio y luego de precisar qué es lo que se quiere comprender, es tomar las decisiones de orden metodológico; hacerlo implica en principio un retorno reflexivo

y quizás la más difícil, la tarea de argumentar por qué resulta pertinente acercarse a él utilizando determinado método, así como las técnicas y el instrumento.

En ese sentido, el marco de pretensión es compartir el proceso de argumentación y toma de decisiones, al cual podrá denominarse la construcción teórico-metodológica, el que toma una forma particular y única en cada investigación.

3.2 La labor artesanal con la que se construye el objeto y el enfoque metodológico a partir de la fenomenología.

Una de las decisiones a más arduas a las que se enfrenta el investigador una vez que se ha expresado con claridad el objeto de estudio, se relaciona con la toma de decisiones de carácter metodológico, pues al hacerlo tendrá que develar su forma de proceder, es decir la vuelta reflexiva en torno a él para estar en posibilidad de argüir por qué resulta acertado acercarse al mismo utilizando determinado método, el instrumento y el enfoque que ayuda a no sólo construirlo, sino también interpretar ese pedazo de realidad.

En ese sentido, todo trabajo de investigación se elabora a partir de diversos ejercicios que cumplen con un sistema de hábitos intelectuales o procedimientos científicos (Bourdieu, 1975) con el que el investigador deberá adquirir y/o contar con los medios para que él mismo supervise y tome cuidado acerca del desarrollo del trabajo de investigación.

La lógica del trabajo se articula a partir de la construcción metodológica en el que interesa pues, analizar cómo opera en lugar de encerrarle a partir de un decálogo procedimientos de la práctica científica, o como un instrumento intelectual que no resulta del conjunto de técnicas o como capital de conceptos separados.

Más bien resulta de una serie de operaciones, de actividades y aptitudes para la creación. En este caso, la epistemología del método se prescribe en defensa de la comprensión de los fenómenos sociales por métodos diferentes a los empleados por el positivismo, en este caso a partir del replanteamiento de la metodología Weberiana, de Schütz (1995) que revela estructuras llenas de significatividad inherentes al mundo social y sus fenómenos.

El autor analiza por qué esto es así, por qué el mundo social es siempre para el hombre un mundo con sentido estructurado significativamente en el mundo cotidiano y “se trabajan con un modelo de interpretación subjetiva de las acciones expresadas desde el sentido común y está sirva a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas” (Mardones, 2001:31).

Trabajar con sujetos sociales es complejo, por ser producto de procesos históricos con ritmos temporales distintos, con articulaciones de diferentes niveles en el plano de la realidad que es concebida entre el producto y el productor constituidos como una relación de conocimiento y en ello aparece la subjetividad para articular diferentes niveles de concreción para dar cuenta del nivel de su condición de productor por lo que no se puede reducir a una simplificación arbitraria (Zemelman, 1996), ya que la realidad siempre está en movimiento, es más basta que la misma teoría que obliga a distinguir entre lo dado (referencias empíricas) y los requerimientos de la potencialidad (cómo que está dándose), esto significa entender que la subjetividad no como un campo de manifestaciones, sino como un ámbito de realidad muy amplio, ya sea como producto histórico, pero también como producto de nuevas realidades

La subjetividad se sitúa como un campo problemático que involucra dimensiones micro y macro sociales, un sistema de necesidades es una apropiación del sentido, en ese orden de ideas, se deberá respetar la especificidad de los comportamientos individuales, colectivos, sin incurrir en reduccionismos con pretensiones explicativas y a reconocer que son sujetos productores de distintas prácticas sociales, con capacidad de elegir y reconocer opciones desde su marco de experiencias. En su parte metodológica (Zemelman, 1996), obliga a volver más complejas las coordenadas de observación y su contexto y si bien, lo dado, lo objetivado lo expresa desde el sentido común y desde sus puntos de vista, es ahí donde reproduce, legitima, institucionaliza, se norma el actuar de sus acciones.

En el plano de la experiencia donde uno podrá reconocer el la posibilidad de transformación da cuenta de la objetivación de ese potencial mediante la reconstrucción de la trama de relaciones que conforman la realidad concreta del sujeto. Se trata de impulsar una discusión metodológica centrada en la idea de conjugar la objetividad con el sentido de realidad que mostrarán distintos “para qué”

del conocimiento del sujeto, del doctorante. Atañe pues, considerar la potencialidad para recuperar el ángulo de lectura del movimiento constitutivo de realidades concretas en disímiles niveles de significación. Si por subjetividad entendemos la capacidad de construir sentidos, eso supone construir realidades diferentes en tiempo y espacio, del reconocer opciones, de abrirse a la realidad de forma indeterminada, dando lugar a un proyecto en el cual se construyen una serie de relaciones que conforman la realidad concreta del sujeto.

Se trata de conjugar la objetividad con sentido de realidad, para incorporar desde la idea de praxis en el que las necesidad del hombre, de construcción y se constituye como sujeto en la medida en que es capaz de poder generar una voluntad colectiva el gran desafío epistémico consiste precisamente a captar un discurso de significantes que oriente la capacidad de captar la potencialidad de las realidades concretas (Zamora, 1990).

Al situarnos en el plano de la realidad, existen diversos paradigmas que se constituyen a sí mismos como el sistema teórico de la ciencia, a su vez dirige y organiza la investigación científica, sitúan los objetos de estudio, apoya a unos, pero también desconoce a otros.

De tal modo que, el trabajo de investigación se sitúa en dos planos de interés el reduccionismo subjetivista centra su atención en la comprensión y explicación del sujeto social ignorando la estructura-aparato, pues de lo que se trata es de reivindicar al sujeto como constructor de lo social a partir de la interacción de los sujetos con intenciones particulares. Su convivencia se convierte en un espacio de negociación, lleno de intersubjetividades a partir de la experiencia humana en la vida cotidiana, de lo vivido y de sus intenciones particulares.

De este tipo de reduccionismo emanan una realidad cambiante, conceptos teñidos de sentido común donde expresan sus motivos, el sentido de sus acciones, los significados construidos; además rechazan conceptos o categorías apriorísticas no acerca del por qué sino, del cómo muestran que todo corresponde a lo que determina objetivamente la estructura (Zamora, 1990).

A pesar de ello, este tipo de reduccionismo proporciona poco conocimiento de lo social y por ende hay que buscar posibilidades que ayuden a contar con una visión

más amplia donde el sujeto, se sitúa en esferas que intervienen, coparticipan y se contradicen.

La esfera de lo social donde aparece lo explícito y lo no manifiesto, el sujeto en sus relaciones horizontales y verticales, su contexto social en donde se reconoce que tiene una historia detrás y las determinaciones objetivas. El lenguaje se atribuye como un signo en el que determina significados a partir de un contexto, la vida cotidiana y sobre todo desde un marco de circunstancias del propio sujeto, esta última se sitúa en la propuesta globalizadora (Zamora, 1990), que ofrece una visión teórica más amplia.

La fenomenología contribuye al conocimiento de las realidades sociales, específicamente a las vivencias de los sujetos en el proceso formativo, se trata de contar la historia desde la experiencia vivida a partir de la voz de los estudiantes del doctorado en pedagogía, respecto a lo que involucra hablar *del proceso de formación para la investigación*, es comprender la vivencia que experimenta el doctorante, es narrar-se su historia de vida. El trabajo aspira a reconstruir e interpretar la experiencia subjetiva.

La fenomenología es “una filosofía y un método descriptivo que, desde finales del siglo pasado, pues ha establecido, una disciplina psicológica a priori y una filosofía universal que puede ser un instrumento para la revisión metódica de las ciencias” (Husserl, 1997:23). Como filosofía transitó por etapas para fundamentar a la ciencia, como una forma de indagar, con el rigor de una ciencia y con las herramientas filosóficas el mundo del sujeto que se enfrenta y hace una teoría científica y aquellos modos con los que el mundo cotidiano habita, se interesa en explicar las estructuras de la conciencia, de los modos y formas con los que el sujeto que conoce percibe como proceso de conocimiento, del cuerpo ocupando el mundo, de las formas de abordar al otro.

Como parte del método que se retoma para fines de la investigación, no se trata de una mera descripción de vivencias como un observador neutral como aquel que acude al trabajo de campo, mira, toma nota bajo un diario de campo, sin entrar en la lógica del tipo de dificultades que implica esta práctica. Por ello es importante aclarar que a la fenomenología le interesa la esfera subjetiva, las estructuras

fundantes a partir de una actitud natural, cuando se toman las cosas como dadas. Sin embargo, la actitud natural es desafiada por evento fortuito, por lo que se debe reconocer que hay momentos en que nos extraemos de la actitud natural, ya sea porque una circunstancia nos obliga o de forma voluntaria se actúa ante una situación.

Husserl (1997) propuso un ejercicio compuesto por dos movimientos (epojé) como una forma de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que nos dan a la conciencia –como fenómenos dados- que recibo y la (reducción) permite reflexionar acerca de lo que recibimos como dado a la conciencia y no se trata de quedarnos con la reducción de los actos, sino de transitar de la epojé-re (con)ducción en epojé-re (conducción).

A la fenomenología como método le interesa describir las vivencias de los fenómenos, hechos hasta lograr su esencia, se trata de describir las estructuras que los hacen posible, se describen los objetos en tanto constituidos.

Si bien Husserl, habló poco sobre la fenomenología aplicada a las ciencias del hombre o de la cultura, aparece entonces el trabajo de Schütz para:

articular una sola intuición: el descubrimiento en cabal profundidad de las presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común, del mundo diario, del que nace entre nosotros, dentro de cuyos límites se desenvuelve nuestra existencia para concretar una filosofía de la realidad mundana, ya que en los diversos roles tenemos preocupaciones e intereses especiales, arraigamos de modo permanente en una gama primordial de experiencia de las cual surgen las preocupaciones e intereses , y a la cual permanecen vinculados (Schütz, 1995:14).

El interés central del autor se fija en fundamentar la comprensión del sentido a partir de la experiencia, de aquella estructura –sedimentada- que es lo que condiciona la interpretación de todo suceso y actividad, de tal modo que así el doctorante en formación, tiene su historia en todas sus experiencias subjetivas previas que no se experimentan como anónimas sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y solo a él como actor principal.

En ese transitar hace uso del conocimiento de mano que va acumulando, amasando como una gran cantidad de recetas que luego utiliza para comprender aspectos de

su experiencia y ello sirve de base para su acción subsiguiente. Cabe mencionar que el sujeto no actúa solo, sino en compañía de sus semejantes (predecesores, contemporáneos, asociados y sucesores), asignando el sentido de la acción que es el foco de atención y el investigador no hace otra cosa que elaborar construcciones en segundo grado.

3.3 La naturaleza del objeto de estudio.

A fin de poder comprender el objeto de estudio, se requiere de acciones metodológicas partir de las cuales se lleve a cabo tal acción, en este caso el método fenomenológico es el que guía la construcción de la investigación, el abordaje interpretativo (narrativa) apoya la comprensión y reconstrucción del referente empírico, pues desde esta posición el método no está dado, sino que se construye.

La fenomenología se precisa como el método que ayuda a entender cómo ocurre ese proceso de formación para la investigación, utilizando para ello, las nociones de sentido, significado y prácticas de formación. En tanto que los significados son una forma de expresar las vivencias y a partir de la experiencia se accede al conjunto de significados, el sentido otorga rumbo a la forma en que viven la investigación y la formación para la investigación que interiorizan, construyen, o reconstruyen por los actores principales de este trabajo: los doctorantes que participan en el Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El primer retorno reflexivo que orienta la investigación está configurado por la pregunta de investigación central que se orienta a comprender *¿Qué involucra hablar del proceso de formación para la investigación desde los sentires vividos a partir de la experiencia del estudiante del Programa de doctorado en pedagogía?*

Los significados entendidos en una dimensión amplia en donde se incluyen creencias, conocimientos, códigos, roles, tradiciones, valores, experiencia vivida en lo cotidiano, todo ello otorga significados, sentidos y sentires a las acciones que desempeñan y guían sus propias decisiones, viven las prácticas de formación que hacen alusión a las formas concretas en las que el Posgrado les involucra para vivir su proceso formativo y dinamiza la formación de los doctorantes para desempeñar su rol de estudiante.

Estas prácticas no son acciones aisladas o esporádicas, sino que ocurren de forma recurrente o bien en algún momento de su trayecto escolar, que siguen ciertas pautas, tiempos, condiciones, obligaciones, con determinadas intenciones, en las que se pretende alcanzar algo por diferentes vías y que existen de forma particular para mediar el logro de los fines del Programa doctoral y que hacen complejo el abordaje como asunto de investigación.

Se asume al proceso de formación para la investigación porque dentro de él, se generan diferentes procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previstas, las pautas de asimilación y de construcción de quienes se forman en este caso en la producción de conocimientos propia del Posgrado desde el campo de la pedagogía que al interiorizarse se crean nuevos significados y la reconstrucción de otros dentro de la vida académica.

Si bien es cierto que dentro del Posgrado acuden a formarse como doctores en pedagogía, son muy pocos los estudios que han penetrado en ese universo que en el que se revelan distintas expresiones que encierran conocimiento, experiencia acumulada para que ocurra tal proceso formativo. La provocación del trabajo de investigación radica en que nada es fruto de la casualidad, de la improvisación sino más es el resultado del día a día, de las prácticas que se articulan entre ellas para develar las maneras de pensar, de hacer, de sentir y de significar.

Ese proceso de formación para la investigación siempre en movimiento y que desde una perspectiva fenomenológica nos acerca a dos territorios diferentes en medio de semejanzas: la de los doctorantes que se asumen como sujetos en formación continua frente a sus propias carencias, limitaciones y búsquedas a partir de recetas ancladas (aquellas prácticas educativas que el plan de estudio prescribe) para formarse en la investigación y que en esa pretensión, ocurren la producción de saberes, la forma en que cada doctorante entiende por “investigar” y para ello ofrecen su tiempo para contar el sentido de acudir al posgrado, así como los significados que se construyen alrededor, la presencia de algunas prácticas enraizadas, los rituales en el hacer investigación, las resistencias, el entrenamiento disciplinado y laborioso no exento de conflictos, el sentido de autoridad y de poder al que se enfrentan como aprendices, y las formas de transmisión en lo cotidiano, lo específico de los modelos formativos que en el presente por distintas vertientes y

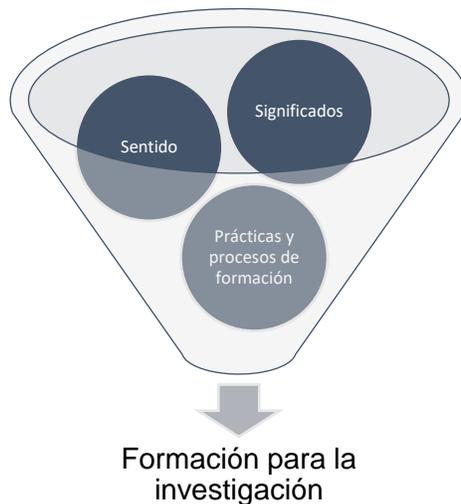
accesos como referentes se reconoce que la investigación y otras prácticas educativas derivadas de esta sólo pueden aprenderse al lado del otro, como por ejemplo la tutoría, los coloquios, los comités de evaluación, los seminarios, etc.

3.3.1 Características del objeto de estudio.

El itinerario de la investigación tiene como foco central el sentido que otorga el estudiante de doctorado hacia la formación para la investigación a través de diversas prácticas que se configuran a partir de los significados que construye en su proceso educativo.

Los significados son constituidos a partir de la investigación y la formación para la investigación, que son interiorizados por ellos cuando intentan formarse como investigadores educativos. En tanto, interesa indagar lo que ocurre a través de distintas prácticas y procesos de formación para la investigación tomando como escenario el doctorado en pedagogía donde se pronuncian, se construyen, se trazan y negocian significados.

Se asume entonces que se han trabajado ya el concepto formación para la investigación, la noción de significado, de sentido así como prácticas de formación; se hará referencia a esa formación para la investigación donde ocurren procesos de formación con diferentes puntos de partida y llegada, según las experiencias previas y las pautas de construcción de quienes se forman, así como de los significados que tienen una forma de manifestación y que son reconstruidos desde las experiencias formativas recuperadas a los actores que participaron en la investigación. De tal modo que, los significados se constituyen como la vía de acceso para indagar acerca de las formas de relación entre las prácticas y procesos de formación para la investigación a partir del sentido académico que cada doctorante asigna a su proceso personal, esta explicación se ilustra en el siguiente esquema:



3.4 Las características de los informantes y la entrevista como la vía de acceso al trabajo de campo.

El Programa de Posgrado en Pedagogía, cuenta con 127⁷ doctorantes inscritos en las tres sedes en que se imparte (todos ellos se encuentran cursando actualmente el 1er, 3er, 5to y 7mo semestre. Para elegir a los sujetos que participaron en las entrevistas se eligieron a quienes estuvieran inscritos de forma activa dentro del Programa Doctoral, a fin de poder recabar los testimonios.

Para acceder al trabajo de campo, se hizo necesario determinar la forma en que podría abordar aspectos de forma más profunda y por ello se decidió aplicar una entrevista a fin de obtener información acerca de los procesos de formación para la investigación.

La primer tarea para la realización de la entrevista, refiere al diseño del guión de entrevista, en él, se dedican el espacio a la construcción de cuatro ejes que guían su trazo; para ello se fueron elaborando las posibles preguntas, tratando a la par de justificar la pertinencia de cada una de ellas y de lo que se pretendía encontrar en las respuestas dadas, así como la coherencia y la articulación con el nivel de vigilancia que se requiere establecer para cada pregunta cuidando el orden en que se presentarían, pues lo que importa es que los doctorantes expresen y se rescate

⁷ Información proporcionada por la Coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía/UNAM, en el mes de septiembre de 2018.

la experiencia vivida en diferentes momentos, prácticas, espacios del posgrado y el significado que otorgan a sus acciones.

Los ejes que orientaron la entrevista fueron conformados de la siguiente forma:

- a) *Eje personal (datos de identificación)*
- b) *Eje familiar*
- c) *Eje de formación previa*
- d) *Eje de formación para la investigación*

Se eligió a la entrevista semiestructurada como la posibilidad de poner énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla centrándose en el significado de las relaciones sociales, pero además por qué el entrevistador mantiene la conversación enfocada en un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión (Tarrés, 2004). Se sitúa a la entrevista como una técnica que ayuda a la recolección de datos y de generación de conocimientos en una investigación social, además de significar un proceso de interacción entre el entrevistado y el entrevistador, donde se establece un intercambio simbólico no siempre dado por la forma verbal sobre sus referencias presentes, pasadas y futuras.

Esta técnica, permite a los sujetos abordar los aspectos que el informante considera significativos, las interpretaciones que realiza a determinadas situaciones, a las experiencias personales respecto al curso de sus acciones, una vez que la entrevista quedo conformada la intención es clara: obtener información acerca de cómo el proceso de formación para la investigación ocurre a través de los modos, vivencias que un alumno del doctorado atraviesa dentro de sus estudios de posgrado, pero al mismo tiempo enlaza conocer los significados tanto a la subjetividad, como al contexto de las prácticas educativas que lo van formando.

Para ello, en total se aplicaron 9 entrevistas a estudiantes de las tres sedes donde se imparte el doctorado en Pedagogía/UNAM (FES-Aragón, FES-Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras, esta actividad fue aplicada en febrero de 2018, cada una de ellas oscila entre 15 o 18 cuartillas luego de haber llevado a cabo la transcripción de estas y cada una de ellas dura entre 30 y 45 minutos. Fueron grabadora de voz. Las entrevistas proporcionan una lectura diversas a través de la

reconstrucción del lenguaje y en ellas se expresan sentimientos, angustias, aspiraciones, expectativas, inconformidades, reconocimiento a los otros, miedos, deseos, percepciones del presente con respecto al sentido que otorga a su formación para la investigación.

3.5 El acercamiento a la interpretación del dato empírico y consideraciones que orientan el análisis de los datos.

Una vez que las entrevistas fueron hechas, recurrí al siguiente momento metodológico: *la transcripción*. Esta etapa se llevó a cabo con especial cuidado a fin de transcribir de forma fiel y textual el testimonio compartido por cada uno de ellos, procedí a la asignación de claves, buscando el anonimato de mis informantes, porque esa fue la consigna antes de iniciar con cualquiera de las grabaciones.

El proceso de interpretación al unir la teoría con los datos mostrará realidades compartidas, donde los testimonios, los conceptos y la teoría se convierten en instrumentos útiles para interpretar, ya que:

el horizonte interpretativo, muestra y explica no solo punto de vista de vista de los participantes, sino sus preconiciones teóricas y personales, así como sus transformaciones, cuando la auto comprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos, preconiciones iniciales, las sorpresas que el producen los hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos que intervienen en su generación (Bertely, 2000: 40).

La siguiente operación fue seleccionar las dimensiones de análisis (Bertely, 2000) que concedieron sentido y ayudaron a inscribir de modo sistemático, lo concreto, para determinar lo válido, útil lo que ayuda a regular a direccionar las interpretaciones.

Se recurrió a la lectura reiterativa, con la intención clara de leer y releer una y otra vez para encontrar las recurrencias, similitudes, los patrones repetidos, las contradicciones, las tensiones, los episodios narrados, las intermitencias, etc, y de ahí en sucesivo se tomó la pregunta guía para leer qué dicen y cómo lo dicen. A partir de esa tarea, categorice el dato empírico que se derivó, para recurrir a los

conceptos teóricos e ir en búsqueda de aquellos autores que ayuden a explicar esa parte de realidad.

Las categorías del intérprete son llamadas así por el horizonte significativo, el sujeto interpretando y las categorías teóricas son producidas por los autores, intentando relacionar con el objeto de estudio y por último las categorías sociales que se representan como acciones inscritas dentro del discurso, del lenguaje que siempre se encuentra en comunicación paralela; de tal modo que el uso de diversos colores me ayudó a resaltar, a subrayar, enmarcar. Cada una de las entrevistas contiene un código de identificación personal a fin de que únicamente el investigador comprenda y conozca esa lógica desde el anonimato del actor principal, esa información se organizó de la siguiente manera:

Código	Significado
ISB	Iniciales el nombre y apellidos completos
4to	Semestre que cursa al momento de la entrevista
FFyL	Sede de procedencia (facultad)
2018	Año en que se aplicó la entrevista

Muestro ahora cómo se llevó a cabo ese ejercicio de construcción, de una especie de “actividad artesanal”, por esa manera en la que se revelan en diversas expresiones, conocimiento y la experiencia acumulada en la que se dejan ver las prácticas articulando en ellas una manera de pensar, hacer y sentir (De Chetau, 2000), se trata de la forma en que recupero a partir de la fenomenología las vivencias, la experiencia vivida en lo cotidiano y la forma en que el estudiante de doctorado concede el significado y permite un sentido a cada una de las acciones que realiza, aquí el ejemplo:

<p style="text-align: center;">ENTREVISTA CLAVE: (DDVM_6TO_FESACA_2018)</p>	
<p style="text-align: center;">TESTIMONIO REAL CATEGORÍAS EMPÍRICAS</p>	<p style="text-align: center;">CATEGORÍAS DEL INTÉRPRETE</p>
<p>Lo primero que me gustaría saber es que tú te identifiques conmigo. ¿Quién eres? Yo soy ****</p> <p>Ok. ¿Dónde naciste? En la Ciudad de México.</p> <p>¿Tu edad? 39 años.</p> <p>¿Cuándo y dónde surge el interés por estudiar un Doctorado, por ingresar al Doctorado? ¿Ingresar solamente al nivel? ¿No de manera particular?</p> <p>Cuando tú decides... o sea, ¿cuándo y en qué momento surge ese interés por ingresar al programa de Doctorado?</p> <p>Bueno, desde muy joven, pues, estoy hablando cuando estudiaba el bachillerato, siempre me llamó la atención ir incrementando los niveles y grados de formación. En ese momento, pues yo tenía otros intereses y aspiraciones vocaciones, no tenía en mi mente la licenciatura que yo cursé como profesión, fu algo, pues, indirecto, ¿no? ... no fue, para decirlo con sensatez, no fue mi primera opción. Pues posteriormente como una situación de crecimiento profesional e intelectual, ya tomándole el gusto a la profesión y, en este caso particular de Pedagogía, pues es que me... me llama la atención el... el continuar estudiando. Pues obviamente seguía la Maestría. Y de cualquier forma uno no abandona del todo esa idea de estudiar, este... un Doctorado, ¿no?, que, aunque en este momento pues... bueno, ya en ese momento, más bien, para esa etapa pues ya se perfilaba más a continuar y a profundizar la propia formación que uno venía trayendo desde la Licenciatura. Sin embargo, pues sí pasaron... pasaron muchos años porque yo, este... no sé... me recuerdo que me titulé a los 22 años, salió una convocatoria para una escuela privada dónde cursar la Maestría, me inscribí. Fueron dos años y a los 24 años yo ya había terminado los estudios de Maestría, sin embargo, pasaron cerca de ocho años... ocho... nueve años en los que, este... no me titulaba, ¿no?, bueno, por diferentes situaciones. Ya el ritmo del ejercicio profesional y, bueno, pues otros intereses personales fueron dilatando la conclusión de eso. Hasta pasado ese tiempo entro... empiezo a entrar más de lleno a... a la cuestión de... del ejercicio de la profesión, la docencia que es el algo que me gusta, que me apasiona y se presenta la oportunidad de entrar, por los tiempos, recién había salido la convocatoria de para el Doctorado... pues no... no... realmente cuando yo hice el trámite y atendí los requisitos de la convocatoria, pues en ese momento no... no pensé honestamente que fuera a quedarme. Más bien, iba con la... con la intención de experimentar y conocer el proceso para,</p>	<p>El interés surge desde el bachillerato, para incrementar los grados de formación, una oportunidad de crecimiento profesional e intelectual, para profundizar en los conocimientos sobre la Pedagogía.</p> <p>La docencia es su actividad, la ejerce y la oportunidad de ingresar se da, atiende los requisitos de la convocatoria, sólo quería experimentar, conocer el proceso, pero queda aceptado.</p> <p>Los motivos de ingresar a la UNAM: una noción de estatus, por ser una institución</p>

<p>en un futuro, este... inmediato, poderlo realizar, este... adecuadamente y con toda la, este... con toda la paciencia y el tiempo del mundo. Sin embargo, pues el resultado fue positivo y así fue como ingresé.</p>	<p>con reconocimiento a nivel internacional, que trasciende.</p>
<p>¿Y por qué ingresas a estudiar un Doctorado a la U.N.A.M. y no a otra institución? ¿Cuál fue el motivo? O sea, ¿qué te ofrecía este programa a diferencia de otros?</p>	<p>Representa: UN PRIVILEGIO, RESPONSABILIDAD.</p>
<p>Bueno, el estatus, el rigor académico, los... los propios, procesos formativos y de educación que tiene esta institución, que es un referente internacional, y bueno, pues el nuevo... es la institución número uno a nivel nacional en el país, una referencia importante a lo largo y a lo ancho del territorio y trasciende las fronteras. Entonces, bueno, sin lugar a dudas, pues, estar estudiando en esta institución pues es una máxima distinción; es, yo pienso, que a la par que es un privilegio también es una enorme responsabilidad porque detrás de... de cada uno de nosotros, estudiantes de la universidad, pues también hay otros tantos que en diferentes momentos y en diferentes etapas pues no logran ingresar a esta institución y... y eso no significa que ellos no tengan la capacidad o tengan esos elementos potenciales para poderse desarrollar adecuadamente. Sin embargo, por algunas causas, es que a lo mejor ellos no logran entrar en esa... en esa etapa, por eso para mí tiene doble significado: por un lado, el privilegio y la responsabilidad de ocupar un lugar en esta institución.</p>	<p>¡¡Noción de SIGNIFICADO!!</p>
<p>Ok. Ahora plátame cómo viviste el proceso de selección del Doctorado.</p>	<p>Para ingresar atiende los requisitos que se piden en la convocatoria, y SÍ CUBRE EL PERFIL DEL ASPIRANTE AL DOCTORADO.</p>
<p>Pues, me informan pues conocidos profesionales han estado eso (sic), que recién se había publicado la convocatoria, entonces... pues la empiezo a leer, empiezo a hacer una especie de un rastreo mental y de decir "Esto sí lo cubro, esto sí lo cubro. Esto sí lo puedo hacer. Esto no lo tengo, pero creo que lo puedo concretar", entonces... pues ya en la valoración de los requisitos pues me di cuenta de que... sí, sí podía cubrir el perfil para ser un aspirante. Entonces en ese momento me puse a... a trabajar y a atender las cuestiones que tenían que ver con la presentación, el desarrollo de un proyecto para poderlo trabajar como investigación, pero también cuando me entero de... de esta convocatoria... tampoco fue con... no, no, no era una cuestión que yo tuviera planeada en ese momento, fue también ya con un tiempo muy corto, prácticamente de una semana por eso es que yo decía "Bueno, me interesa conocer... conocer el proceso, familiarizarme", porque yo estaba con la idea de que, este... pues no, no, no iba a ser aceptado por... por el tiempo tan corto que tenía de conocerlo y de preparar, este... y atender y cubrir e integrar toda la documentación y requisitos. Entonces, pues, en una semana integré el... el proyecto. Fue un proyecto que de origen y de manera personal pues no</p>	<p>Habla de un interés por conocer el proceso de admisión, familiarizarse.</p>
	<p>El ritual de la incorporación a los estudios de POSGRADO.</p>
	<p>Primeras experiencias vividas... el temor a lo desconocido...</p>

me satisfacía... no me satisfacía... no... no estaba a gusto con lo que estaba presentando, pero... pues fue una estrategia personal de recuperar un... un trabajo, una inquietud que en ese momento se me hizo muy práctica para poder cubrir el requisito de presentar el proyecto. Entonces, este... pues no fue muy largo mi puesto que me enteré prácticamente un... una semana antes de que se cerrara la convocatoria. No, no se me hizo largo. Después, bueno, pues ya vinieron los... las diferentes etapas, la entrevista, la realización de... de esta especie de pruebas psicométricas, la valoración y análisis del... del proyecto, hasta llegar a la... a la publicación de los resultados. Y cuando, pues, este... salen los resultados y sale mi nombre, pues honestamente no... no lo creía, ¿no? No lo creía, yo más bien iba con la idea de que... iba a poder ingresar en otra... en la convocatoria siguiente pero no en esa.

Ahora que ya estás dentro del Doctorado quiero que me platiques cuáles son tus principales preocupaciones como estudiante. Tú puedes platicarme tu sentir, tus miedos, tus expectativas, lo que tú quieras.

Pues, el... el primer temor es, como todo, yo creo que, como toda la naturaleza del ser humano, lo que desconoces, ¿no? Lo desconoces, pero tampoco... ya cuando lo empiezas a vivir no es... no te es tan ajeno, tan lejano. Una de las principales, este... preocupaciones constantes ha sido el estar a la altura de las... de mis propias expectativas, de lo que esperan los... el claustro de académicos, el mismo... el mismo tutor, que bueno siempre tiene expectativas de que el alumno pueda desarrollar todo su potencial o, al menos, eso yo lo pienso. Tal vez, este... es una situación ideal, pero me ocupa mucho el estar a la altura de las diferentes expectativas que se tiene de alguien está estudiando un posgrado en la Universidad, ¿no?, máxime si, este... si esta especialidad pues está completa... está relacionada por completo con las cuestiones del ámbito educativo y de la formación como es para el caso de nosotros la Pedagogía. También, pues... sí, me he sentido a gusto de cosas que uno va auto descubriendo, pero a su vez también es una... es una situación, este... por momentos interpretada equívocamente, porque pienso que uno está aquí para disfrutar el proceso formativo y de educación, y muchas veces lo sufrimos y padecemos por diferentes causa, ¿no? A lo mejor, este... las situaciones de, este... de índole personal, la cuestión de incertidumbre laboral, económica que se pueda tener; entonces es un reto muy grande dedicarse cuatro años de manera exclusiva a un posgrado, ¿no? Cuando, este... pues no siempre se dan las condiciones ideales para que tú puedas dedicarte de tiempo completo a nivel personal, aun cuando está el énfasis de que, pues te tienes que dedicar de tiempo completo, no siempre es fácil empatar las agendas personales y las inquietudes profesionales. Entonces, a veces por momentos es sufrido, es estresante, y no debiera de ser, debería de ser algo que uno

SU PREOCUPACIÓN, ESTAR A “LA ALTURA DE SUS PROPIAS EXPECTATIVAS” --- de lo que esperan de él los “académicos, el tutor”

La formación y la pedagogía

“autodescubrimiento”

Expresa la forma de vivir el proceso educativo...

“disfrutado, gozado... se aprende y se conoce, pero también sufrido, por el estrés del entorno político que permea a la Universidad ...

El reto: dedicarse por completo 4 años al posgrado, empatar las agendas personales, las inquietudes.

Las cuestiones políticas también aparecen en el proceso formativo, la conformación de los grupos de poder...

*Tony Becher

La conformación de las tribus y los

<p>debiera de disfrutar en el trabajo que está haciendo, este... poder vivir su trabajo de investigación, su proyecto, llegar a esos hallazgos que, pues, a lo mejor uno planteó o encontrar inclusive otros que no... no se había esperado o imagino, pero que también aportan al mismo trabajo. Y todo eso pues va... va cobrando, este... una relevancia y una trascendencia, pero al menos en lo personal sí ha sido un tanto, este... emocional de estas dos, este... particularidades, ¿no? Sí disfrutado, sí gozado, este... contento con lo que uno va conociendo y aprendiendo, pero sí sufrido también. Y aquí yo creo que también,... vale la pena mencionar que una de las cuestiones que también aporta a mucho a la cuestión del estrés es todo ese entorno político que permea a, este... a cualquier institución universitaria, no importa que sea de nivel estatal, pública, privada, sea una institución grande, municipal o, en el caso de nosotros, en la universidad; siempre atraviesa una cuestión política que tiene que ver pues al interior de cómo se configuran los propios, grupos académicos de poder en toda la universidad, no solamente en la cuestión del posgrado, y que tiene que ver también con diferentes maneras de interactuar y de interrelacionarse con... con... con.., bueno de nosotros mismos como miembros de esta comunidad universitaria, ¿no? Entonces eso también es una cuestión importante, ¿no?, que... que veo y, al menos a mí en lo particular, me ha costado mucho trabajo sortear y navegar esas cuestiones, este... políticas, pero... pues que si le hablas a alguna persona de un grupo pues que no le puedes hablar a otra persona de otro grupo, o que si va... quieres tomar a lo mejor un... un seminario aquí, pues a lo mejor no... no puedes tomarlo porque no es cercano al grupo que se está configurando de tutores con miras a integrar el sínodo. En fin, cosas por el estilo que finalmente vienen a resultar en... o a redundar en cierto situaciones de incomodidad de lo que tiene que ver con la parte académica y formativa.</p>	<p>territorios... (el acceso)</p> <p>Lo político influye en la conformación del sínodo, deben pertenecer al grupo, y eso representa incomodidad en lo académico y formativo.</p> <p>Los deseos por abandonar el doctorado ... por oportunidades laborales, al crecimiento personal, sin embargo, logró compaginar la cuestión personal con el compromiso de concluir los estudios</p> <p>(el estudiante de doctorado no se dedica de tiempo completo a los estudios)</p>
<p>¿Tú has sentido en algún momento el deseo de suspender el Doctorado?</p> <p>Sí.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Definitivamente sí. Sí, porque en este momento hay una... hay una situación y un compromiso profesional que no es, este... pues no es tan fácil de empatar con... con los requerimientos y las exigencias del Doctorado, ¿no? Este... pues esto fue una oportunidad profesional que, pues no era tan fácil poder decir que no, y sí, en algún momento estuve en esa disyuntiva de, este... seguir o darle marcha de manera normal a los estudios de posgrado y declinar de la invitación al crecimiento profesional o en su caso ahorita que bueno, pues tengo que buscar cómo compaginar la cuestión profesional con el compromiso y la responsabilidad de mantener y continuar y concluir</p>	<p>Él se hace responsable de su propio proceso. **</p> <p>De nuevo – el autodescubrimiento- que hace el estudiante ... él se construye en diferentes etapas y eso le da otra visión de vida distinta.</p>

los estudios, pues sí... sí pasa... pasa de manera constante esa idea de en qué momento suspenderlo o cancelarlo porque sí... sí **será muy difícil**, este... **cumplir con las dos responsabilidades**.

¿Y entonces cómo es que decides quedarte y continuar?

Por el compromiso. Por el compromiso que existe por el... por la enorme responsabilidad que es también pues ser parte del programa de Posgrado de Doctorado, pues no es una situación fácil, este... no voy a decir que me gusta los retos porque pues no, pero tampoco le tengo miedo y tampoco los, este... los evado. Y **me gusta en esta parte cumplir cabalmente con las responsabilidades** que son muy... y en esa parte pues no había otra... no había otra alternativa o **no hay otra alternativa para mí que pues continuar con los dos proyectos, tanto el profesional como el académico-personal**.

A la fecha tú qué has descubierto en ese trayecto de formación del Doctorado en ti.

Pues **ha sido un viaje de autodescubrimiento, de habilidades que, pues, a la mejor habían venido desarrollándose a lo largo de los años, pero no había tenido oportunidad de... de aflorarlas o de potencializarlas**. Pues desde luego el proceso de... de uno **como persona en la cuestión formativa no termina y si uno en algún momento piensa que por el hecho concluir, este... cierto nivel de estudios pues ya no se puede aprender más, pues se está equivocado y se corre un gran riesgo pues de estancarse**. En esa parte pues **yo, he descubierto también ciertas limitantes. Hay muchas cuestiones, habilidades, aprendizajes, conocimientos que definitivamente son necesariamente desarrollarlas, profundizarlas, empearlas a construir y que, pues, en diferentes etapas a lo mejor no te imaginabas que fueran a ser necesarias, pero, indiscutiblemente te da una visión de vida distinta... distinta. El estudiar un posgrado te pone en otra perspectiva de visión de vida**.

No es... definitivamente **no eres el mismo antes de estudiar y después de estudiar un posgrado**, aun cuando a lo mejor sea el primer semestre o a la mitad del... del estudio. **Te lleva a descubrir muchas cosas, a cuestionarte**, a tratar de... de encontrar pues las diferentes raíces y perspectivas de... de una... una... **una o varias realidades a partir de diferentes ópticas, que no puedes ver las cosas de una manera lineal, plana, desde una perspectiva llana, sino que necesitas aprender a sensibilizarte para ver que una circunstancia, una problemática, tiene diferentes aristas, ¿no?** Y eso... **esa es una de las cosas que yo le agradezco mucho al posgrado, porque pues descubrirlo solamente lo logras cuando cursas, ¿no? O sea, te podrán platicar, pero hasta que tú no lo vivas, no lo entiendas, no lo sientes, no lo vas a entender, no lo vas a comprender**. Y **a partir de eso, pues cuando empiezas a cuestionar absolutamente todo**, desde lo más banal y trivial que puede existir en la vida, hasta las cuestiones mucho más complejas, profundas y filosóficas que entraña pues cualquier ámbito de la vida.

El desarrollo de habilidades, el posgrado le ayuda a potencializarlas, su proceso formativo aún no termina, NO dejar de aprender, de estudiar y si lo hiciera, corre el riesgo de ESTANCARSE ...

Estudiar un posgrado es obtener otra perspectiva de vida, no eres el mismo antes de estudiarlo y después de... es una etapa de cuestionarte, a ver varias REALIDADES, en diferentes ópticas.

Comparar aquí con la forma en que construyen sus propios proyectos de investigación (etapas de).

- a) *Cuestionamiento*
- b) *Descubrimiento*
- c) *Aprendizaje*
- d) *Sensibilización hacia un problema con dif. aristas*
- e) *Comprensión*

Sus limitantes: Lecturas analíticas, críticas, la falta de tiempo para dedicarse de tiempo completo

¿Cuáles son tus limitantes? Porque hace ratito mencionaste: "Descubrí mis limitantes". ¿Cuáles son esas?

Las limitantes tienen que ser más en un trabajo, en un *auto trabajo* riguroso, de índole académico, o sea, *comprometerte mucho*, mucho más con... con lecturas analíticas, críticas, con, ... desarrollar y pulir... el aprendizaje necesario para poder desarrollar adecuadamente esta formación para la investigación. Esas son situaciones que yo pensé en algún punto conocer, ¿no?, y hasta que no lo vives y no te adentras en otro nivel te das cuenta, pues, que de alguna manera habías vivido engañado, ¿no? O sea, lo que tú pensabas que ya lo conocías pues no es... no es ni una ínfima parte de lo que... de lo que te falta por conocer, y eso, en esa parte, pues he sentido que sido una... una limitante, ¿no?, pero que pues *sí requiere tener más tiempo, más organización, adentrarte mucho mucho más y, pues, como literalmente te lo dice y te lo exige el programa: dedicarte de tiempo completo. Y el tiempo completo pues son 24 horas y esas 24 horas necesariamente y de manera triste implica sacrificios, y ese sacrificio es en diferentes esferas personales de la vida.*

Bueno, hasta aquí yo te he preguntado cosas acerca de dentro del eje personal. Ahora vamos a pasar al eje familiar y quiero que me platiques tu estado civil.

Soltero.

¿Tú cuentas en tu casa con un espacio físico? Con ello me refiero a donde desarrollas tu trabajo de investigación, el equipo de cómputo que te facilita esa actividad...

Sí.

¿Dónde lo haces?

Lo hago en casa, este... *tengo un espacio personal en mi habitación* y hay también un cuarto ex profeso para, este... *un estudio... un estudio con una biblioteca* para poder, este... estar también sí. sí... si no es el espacio físico cómodo en la habitación pues *puede ser éste otro cuarto ex profeso para el estudio.*

¿Cómo cuánto tiempo dedicas al desarrollo del trabajo? Me refiero específicamente como a las horas que le dedicas o ciertos días.

Bueno... Debo mencionar que vengo de una pausa de un año, pero antes de ese año, de esa pausa, *el tiempo promedio que yo le dedicaba era aproximadamente de unas... cinco... cinco horas cuatro veces a la semana.*

¿En tu familia hay personas que tienen el grado de Doctor?

Es una tía de sangre directa que concluyó sus estudios de Doctorado, pero no está titulada.

¿Y el Doctorado en qué era, o es?

Desarrollar y pulir el APRENDIZAJE.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Reconoce que aún le falta mucho por aprender y que lo que sabe no es ni la INFIMA PARTE de lo que le falta por conocer.

Habla del sacrificio de en diferentes ESFERAS PERSONALES DE LA VIDA ...

Se cuenta con el espacio para desarrollar su trabajo de investigación: - espacio en su habitación y un estudio con biblioteca para el estudio --

-20 hrs a la semana de trabajo para el doctorado-

La familia se convierte en aliciente, el apoyo, el aliento, en este proceso de formación que implica esfuerzo, sacrificio físico, personal, emocional.

En Antropología en la U.N.A.M.

¿Y tu familia qué opina de que estudies el Doctorado?

Pues, **de la familia hay un gran aliciente, un gusto importante, hay apoyo, hay aliento por parte de los tres integrantes directos de mi familia nuclear, ¿no?, son mi padre, mi madre y mi hermana.**

¿Y qué significa eso para ti?

Pues es muy importante y redobla la cuestión del, este... del compromiso y de la responsabilidad, ¿no? Porque **el hecho de que te alienten y de que te apoyen** pues no... **no podría tener una respuesta diferente a redoblar esfuerzos y compromisos, aunque estos impliquen esfuerzos y sacrificios físicos, personales, mentales, emocionales.**

Ahora ya en... tu licenciatura es en...

Pedagogía.

¿Y la Maestría?

Es del ámbito educativo. La Maestría se llama En Formación Permanente.

Ok. ¿Tú has hecho estancias fuera del país?

No.

No... ¿Y te interesaría hacerlas?

Sí, sí me gustaría...

¿Cómo en mediano plazo, a largo plazo...?

A mediano plazo o a largo plazo, sí.

¿Qué idiomas has estudiado?

Italiano, portugués, francés, inglés.

¿Los utilizas?

No, salvo para cuestiones, este... pues lúdicas o de entrenamiento, no. Ya en cuestiones ya más de índole académico, no, realmente no.

¿Qué personas han otorgado sentido a este proceso de formación para la investigación?

Los compañeros... **los compañeros de los seminarios que se han tomado, el tutor y también, este... el interactuar con otros, este... con otros tutores, la propia realimentación que te otorgan los ejercicios donde presentas tú tus avances de investigación, ya sea en el ámbito interno como puede ser el que... lo que vivimos aquí en la facultad como al que nos toca vivir a nivel institucional con integración de los tres programas del posgrado en el coloquio de Doctorandos;** entonces ese es también... pues **han aportado con críticas constructivas**, no obstante, que siempre son un estrés y una presión importante el tratar de esmerarte para presentar, este... pues productos académicos de calidad.

¿Tú has hecho investigación antes?

No. Propiamente de manera formal, no. Mentiría al decir que sí había hecho investigación. Sí había tenido oportunidad de desarrollar pequeñas cosas, pero pues siempre era más en el ámbito interno

Los idiomas estudiados

OTORGAN SENTIDO A SU FORMACIÓN:

- Sus compañeros de los seminarios – la interacción con otros--
- El tutor
- Otros tutores (su retroalimentación)
- Los coloquios de doctorandos

No había hecho investigación antes = Maestría en universidad privada.

Investigación = SU CONCEPTO



profesional, ... pero pues no propiamente... **ahora ya conoces y sabes que lo que evoca la propia palabra de Investigación pues implica un trabajo profundo, serio, riguroso, que tiene que ser, ... estudiado, desarrollado y dado a conocer y presentado para que también pueda ser valorado, criticado y enriquecido.** Entonces, en esta reconfiguración del concepto de Investigación, debo decir que no... no había hecho investigación.

¿Has publicado?

No, tampoco.

¿Qué aspectos consideras hasta el día de hoy, como más fuertes en tu formación entorno a la práctica de investigar?

La cuestión del análisis, y del estudio y de la realidad o de las realidades, pero no me siento tan... tan seguro de decir, este... "Esta parte la tengo dominada", ¿no? Creo que... creo que son varios los aspectos. **Al menos pienso que en la parte del análisis sí... sí hay cierta consistencia, pero no me atrevería a decir que la domino.**

¿Y tus limitantes?

Lo metodológico... lo metodológico es una limitante. Me parece si requiero profundizar y estudiar más las diferentes metodologías, conocerlas, entenderlas e ir las adaptando a los diferentes fenómenos y problemáticas estudiadas o que se te presentan.

¿Qué habilidades, así de manera específica tú consideras que un doctorante debe poseer para realizar investigación educativa?

El rigor académico... el rigor académico con todo lo que implica. No... no puedes venir con ocurrencias, **no puedes venir con...** **con la seguridad de que, por el hecho de tener una idea de un fenómeno, de una problemática, basta.** O sea, **tienes que someterlo y exponerlo al rigor académico, y eso, como en algunos casos del aprendizaje, pues resulta doloroso y resulta doloroso porque te enfrenta a una realidad y te enfrenta a tus limitantes, y te das cuenta de que a lo mejor muchas de las cosas que creías que conocías, sabías o dominabas, pues son inexistentes o pueden ser, ... fantasmas que pues los has tú alimentado porque en realidad, hasta que no vives el proceso te das cuenta de que no tienes un rigor académico para estudiar y analizar la realidad. Entonces, me parece que esa es una gran limitante: que tú no tengas un rigor académico.**

Si yo te pregunto, ¿entonces cómo le has hecho para aprender a investigar? ¿Tú que me dices?

Trabajo profundo, riguroso que tiene que ser estudiado, dado a conocer para ser valorado, criticado y enriquecido.

*Sus fortalezas como estudiante de doctorado en la práctica de investigar= **el análisis.***

*Sus limitantes= **Lo metodológico,** las diferentes metodologías y adaptarlas-*

*Las habilidades para realizar investigación= **rigor académico para analizar la realidad***

Aprende a investigar por **ENSAYO Y ERROR.**

La investigación es un estilo de vida, un proyecto de vida, un trabajo de tiempo

Pues que ha sido por momento en... en ensayo y error, que también ha sido, este... parte de una de una realidad compleja al entender que **tienes el potencial pero que no basta con saber que lo tienes**, o que ves, este... pequeños avances o frutos, sino que tienes que desarrollarlo al máximo y es que en realidad pues es un estilo de vida, es una manera de vivir, de... la investigación tiene que ser un proyecto de vida, o sea, no puedes ser, este... investigador de, este... de medio tiempo o por un año, o dos años, o pretender formarte, más bien sería lo correcto, pretender formarte como investigador dedicándote 20 horas a la semana como en mi caso, o sea, lo tengo que reconocer. O sea, en esas circunstancias **no podría llegar a ser investigador dedicándome 20 horas a la semana**. O sea, es un trabajo de tiempo completo que necesariamente implica comprometerte con la investigación como parte de tu vida, como un proyecto de vida, como un sentido que va a tener relevancia y que te va a acompañar el resto de tus días.

¿Tu Doctorado lo estudias en qué sede de las tres?

En A***

¿Y tú qué crees que en A...? se hace con la intención de formar en la investigación? ¿En qué te apoya la institución?

Pues te brinda las herramientas y recursos, ¿no? Herramientas de tipo material, infraestructura, con apoyos, programas, servicios que están integrados desde el área académico-administrativo. Y en la cuestión de los recursos, pues bueno, porque hay una... una vasta tradición de, este... en el claustro académico de personas que, pues, han hecho de la investigación una vida o una vida investigando, que conocen, saben, que te brindan la oportunidad de compartirte; pero también te encuentras de todo, ¿no? La verdad es justo decirlo. Así como existen estas personalidades, también a veces son personalidades complejas, difíciles de interactuar con ellas, hasta cierto punto incomprendidas porque uno desde otra perspectiva no alcanza a entender que esto es un trabajo de vida, que pues te tienes que levantar desayunando investigación, comiendo investigación, te tienes que dormir: entonces cuando no está en esa sintonía, pues hay cosas que se le hacen a uno, este... chocantes, pedantes, exageradas y esa parte de interactuar con ellos es complejo, ¿no?, aunado a las diferentes personalidades que uno puede tener como ser humano, ¿no? Y con lo que mencionaba hace unos momentos, siempre está la constante que atraviesa toda la institución educativa que tiene que ver con la política.

Si yo te digo, dime tres prácticas que tú consideres necesarias para hablar de formación para la investigación, ¿cuál pondrías en primer lugar?

La formación en la práctica. Uno tiene que aprender a investigar haciendo investigación, haciendo investigación. O sea, no puedes

completo, un sentido que otorga relevancia al resto de tus días.

La institución donde estudia el doctorado le otorga HERRAMIENTAS, infraestructura.

Pero también hay personalidades, académicos que hacen investigación y pasan su vida investigando, que, aunque difícil de interactuar con ellos.

(chocantes, pedantes, exageradas)

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN ES:

- Formación en la práctica.
- Aprender a hacer investigación haciendo investigación= SÁNCHEZ PUENTES RICARDO**
- Aprender a querer tu investigación

aprender investigación leyendo textos metodológicos de cómo se hace la investigación. Y pareciera increíble, pero en este nivel, todavía hay compañeros que a la mejor piensan que por el hecho de tener diferentes libros de investigación, pues con eso será suficiente para entender esta cuestión de la investigación. **No, definitivamente la tienes que vivir, la tienes que entender, te tienes que dar golpes, tienes que ver lo complejo, tienes que enfrentarte a ese... a ese monstruo, tienes que entenderlo y tienes también que aprender a quererlo, porque si en algún momento no te gusta, no lo quieres o de plano ni siquiera... bueno, no te vas a enamorar de eso pues, entonces, pues prácticamente estás destinado a pasar de noche los cuatro años o lo que dure el programa.**

¿Cuál ha sido tu experiencia en los coloquios o comités de evaluación?

Ha sido positiva. Como los menciona también en un principio, todo aquello que desconoces te genera temor, incertidumbre y miedo. Y **pues la primera experiencia, porque lo primero que me tocó fue un coloquio, este... pues sí tenía... me sentía muy tenso, muy nervioso, llevaba, este... pues días sin dormir, no sabía de qué se iba a tratar. Pensé que iba a ser una especie como de... de semi-examen profesional donde te iban a bombardear de preguntas.** También se deja sentir una parte de un imaginario social donde pues te pitan, no porque sea inexistente, pero sí te pitan diferentes escenarios a partir de experiencias que han vivido quienes han estado, y desagradablemente **para algunos de los compañeros en los cuales por alguna causa se coincidió con ellos, pero sí manifestaban experiencias bastante negativas,** bastante desagradables que tenían que ver en su momento con quién estaba **coordinando la mesa donde a ellos les había tocado presentar su trabajo, ¿no?,** y que bueno, pues más bien **había sido una... una presencia, este... muy inquisidora la que habían tenido el coordinador de la mesa, este... no había sido en esa parte ni empático ni amable, no... no había fungido como una especie de acompañante para incentivar la cuestión entre los participantes de, pues, poder enriquecer el trabajo, hacerle comentarios de índole positivo, a lo mejor ahondar un poco más en la cuestión de cuáles eran las características de la dinámica que se iba a establecer en esa mesa. Me parece que eso es algo que... que adolece, o sea, no te dicen, tú vas con una expectativa y, bueno, pues hay diferentes maneras de organizarlo, ¿no? Hay quienes organizan las mesas a partir de... de temáticas comunes, pero pues en ese sentido te... te, este... te revuelven los que a la mejor van entrando y van haciendo este esfuerzo como que mi primera experiencia, pues por configura algo, una temática y quienes a lo mejor ya están presentando, este... los avances finales con miras a la candidatura o inclusive ya pasaron por la candidatura; y la verdad eso emocionalmente también te pega porque, pues, tú sientes que no llevas nada., ¿no? A lo mejor la primer lectura que tú haces es un... "Mi trabajo no sirve de nada**

porque de lo contrario SE PASA DE NOCHE LOS CUATRO AÑOS QUE DURE EL PROGRAMA.

d) La investigación es UN MONSTRUO.

EXPERIENCIA VIVIDA EN COLOQUIOS= POSITIVA, PERO TENSA, NERVIOSA, DIAS SIN DORMIR, NO SABÍA QUÉ ERA, LO PENSABA COMO UN EXAMEN PROFESIONAL CON BOMBARDEO DE PREGUNTAS.

Habla de sus compañeros y sus experiencias en coloquios: -- como negativas, por la actitud de quien coordina la mesa, personalidades inquisidoras, no era un acompañante para incentivar la participación.

Los coloquios se organizan de diferentes maneras, unos con temas comunes, te comparas con los otros trabajos y él al hacerlo

<p>porque no lo tengo hecho así, y todo”. Pero es difícil asimilar esa primera parte. Entonces, <i>sin embargo, sí fue positiva, o sea, las experiencias que yo he tenido tanto en las evaluaciones finales como en los coloquios han sido positivas, ¿no? Pero creo que esa parte todavía se puede mejorar más.</i></p>	<p>pensaba que “no lleva nada” ...</p>
--	--

El análisis sigue dos etapas, por un lado, la lectura en conjunto de toda la información y la toma de decisiones con respecto a los testimonios que sirven de base para trazar los ejes de análisis para la interpretación del trabajo de campo. En ambas se exige un énfasis en la interpretación, pues el investigador se sitúa como alguien que examina el significado y reorienta la atención hacia el refinamiento o definición puntual de datos e ir elaborando un acercamiento progresivo sobre el cimiento de los datos construidos, luego entonces se elaboran las propias conclusiones.

A partir de la descripción articulada en la que se subraya lo encontrado, se eligen fragmentos de esas entrevistas y se anotan viñetas narrativas donde se aprecia la dinámica cotidiana de los actores, aparecen también los comentarios interpretativos que proveen un marco de referencia para la comprensión de las descripciones particulares y generales incorporadas.

Los comentarios son necesarios para guiar una y otra vez al investigador a percibir el análisis efectuado y ayudan a una interpretación retrospectiva del testimonio y para investigar la profundidad de interdependencia de un todo articulado por partes, esto sirve de base para construir afirmaciones en un proceso de inducción o generalización analítica que nos llevan a la construcción de conceptos o categorías para trasladarse al uso de las generalizaciones teóricas a partir de los datos recabados en el trabajo de campo.

Las preguntas planteadas dentro de la entrevista⁸ que fue trabajada son la base para construir ejes de análisis orientadores de la búsqueda de respuestas que permiten interpretar el sentido de las acciones de los doctorantes en pedagogía.

⁸ Ver Anexo 1

La información relativa al eje personal ubica datos generales del doctorante, tales como lugar de residencia, interés por cursar el doctorado, motivos del ingreso, su experiencia en al ingresar, indagar sus expectativas, preocupaciones, significados de pertenecer al posgrado, etc.

Por otro lado, el eje familiar permite obtener información acerca de su estado civil, espacio donde desarrolla su actividad investigativa, tiempo de dedicación al estudio, cómo es el apoyo que sus familiares les brindan y el sentido de tales situaciones.

En cuanto al eje de formación previa y de formación para la investigación permite conocer los estudios que le anteceden, estancias realizadas en el país, idiomas que domina, las ideas que originan el trabajo de investigación que desarrolla, personas que influyen en su formación, su experiencia en investigación, fortalezas y debilidades para la óptima realización de esta práctica, actividades complementarias que desarrollan, habilidades que considera necesarias que un doctorando deba poseer, conocer su opinión acerca de lo que la institución le ofrece con la intención de formar para la investigación, prácticas necesarias para hablar de formación para la investigación, sus experiencias en comités y coloquios de evaluación, así como conocer su opinión para modificar algo en torno a su formación y reconocer a las personas o experiencias que le otorgan sentido a su formación dentro del doctorado.

La información relativa a todos los ejes tiene una función contextualizadora que habrá de aportar de manera importante a la comprensión del sentido de lo que ocurre en las prácticas y procesos de formación en el doctorado y los significados compartidos a través de las experiencias vividas durante el período de formación para la investigación.

CAPÍTULO IV.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: PROCESOS, PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS.

Este apartado representa un doble ejercicio de construcción, por un lado interesa dar respuesta a la pregunta de investigación misma que a lo largo de toda la investigación tuvo la intención de estructurar la lógica de la tesis que aquí se presentan y que versa sobre *-¿Qué involucra hablar del proceso de formación para la investigación desde los sentires vividos a partir de la experiencia del estudiante del Programa de doctorado en pedagogía?-*, por el otro, el esfuerzo por intentar comprender las voces de los doctorantes para resignificar a través de la experiencia vivida ese proceso formativo, así como develar los hallazgos obtenidos luego del acercamiento al trabajo de campo realizado.

Partiendo de esto, conviene distinguir a la investigación como un campo en edificación donde el Posgrado se sitúa como el escenario donde cada alumno inscrito en el Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM, realiza una investigación desde el campo de la pedagogía y la educación tal como se expresa en el objetivo del actual plan de estudios (2012). En ese marco, dar respuestas a una investigación en proceso, precisa aceptar que se ponen en juego varios procesos de formación para la investigación, diversas prácticas, además de significados construidos, que tienen que ver con los sentires vividos, el sentido de las experiencias que se apropian para transitar su andar, su trayecto de formación.

Se recuperan ideas de (Serrano, 2011) para precisar la noción de trayectoria y mostrar que esto involucra entender que hablar de un trayecto formativo abarca ubicar la configuración que hace el estudiante en los contextos escolares, cuando ofrece una pista de los acontecimientos relevantes ya que de esa manera construye su subjetividad al interior de las instituciones cuando se imponen sellos para responder a las demandas, incluidas las individuales, es dar respuesta al imaginario de lo que implica definirse como estudiante del posgrado.

Nombrar la noción de trayecto formativo es una manera de trazar y vivir las normas, los cánones, los valores, vivir la cultura institucional y que este genere las

estrategias que le permitan tomar partido de su propia formación, a través de acciones que el mismo Posgrado legitima partiendo de una propuesta curricular donde se organiza el conocimiento en tanto permite la participación del sujeto y borda los cambios para inclusión del doctorante en el ámbito institucional.

En ese trayecto formativo, cada uno de los doctorantes se han de enfrentar al cambio, a la transformación, a ubicarse en distintos escenarios, a itinerarios, a diversas travesías, es decir a una -arqueología de experiencias- (Coulón, citado en Serrano, 2011) a partir de las cuales construyen su mundo. Es hablar de un yo que no permanece ajeno a los otros, pues en ese trayecto se historiza, se piensa para construir otros mundos posibles a través de escenas de vida que anudan experiencias que dan sentido a los caminos tomados, a los no elegidos pero que son vividos, circunscribiendo aquello que obliga a renovar para darse forma de doctor (a) en pedagogía en los contextos de escolarización.

La principal aspiración es que el acercamiento a esta realidad del posgrado sirva de referente a posteriores discusiones para quienes interesados por buscar respuestas a este tipo de cuestionamientos, intenten desnaturalizar y enmendar aquello que se ha dado por sentado y en el afán de reconstruir el campo de la investigación educativa encuentre aquí la posibilidad de comprender una ínfima parcela de realidad, ubicadas en la totalidad y lo complejo que se delimita desde el marco de circunstancias del Posgrado en Pedagogía en la UNAM.

En dicho sentido, los alumnos cruzan desde lo cotidiano el conjunto de significados sobre la institución, el mundo de la investigación, el quehacer de un oficio, las relaciones humanas, las relaciones con sus pares, la función del tutor en su formación, sus propias convicciones, además del desarrollo las habilidades necesarias para tal práctica, etc, que ayudan al estudiante del doctorado a relacionarse, a compartir y a dar sentido a sus acciones.

En estos escenarios se va configurando, interiorizando, construyendo y reconstruyendo ciertos significados en forma compartida en el que se expresa en sentido amplio la inclusión de creencias, conocimientos, códigos, roles, mitos, tradiciones, valores y prácticas; todo ello orienta al estudiante en sus acciones, decisiones y vive su propia experiencia para reflexionar, elaborar juicios en el

acontecer de sus relaciones con los demás ya que esto le permite guiar su actuar en grupo y de forma individual.

Cabe destacar que existe una base común de significados en las que se asienta la forma peculiar de cada doctorante por comprender y dar sentido a lo que hacen, piensan respecto a las formas muy particulares de vivir y significar. Cada estudiante posee una formación profesional previa, como sujeto que no accede al doctorado como tabla rasa, son personas con una trayectoria de vida, de formación profesional, laboral y personal que les permite crear la base sobre la que continúan construyendo esquemas que admiten reconocer al doctorante como el principal actor de su propia formación.

De ese modo cada uno incorpora de manera muy particular y específica las experiencias de formación que propone el Programa de estudios de Posgrado en Pedagogía, se trata entonces de esa dinámica de formatividad (Honoré, 1980), cuya finalidad es la formación de investigadores, que les permite elaborar una identidad propia, un proyecto de vida, desarrollar potencialidades, en los distintos ámbitos de convivencia, además de arribar a una cultura de producción de conocimiento, a un campo que se organiza a partir de normas inscritas en la institución y fuera de ella.

Para focalizar el estudio de la formación para la investigación luego del trabajo de campo realizado, fue posible trazar ejes de análisis que permitieron determinar qué involucra hablar de este proceso formativo. El primero de ellos es el que refiere a las *prácticas de formación* que son posibles dentro del posgrado, entendiendo estas cómo:

las formas concretas en que los formadores, en su función de formadores pretenden dinamizar cada mediación utilizando gran variedad de modalidades, tantas como estilos de formación adoptados por cada uno, de acuerdo con su forma peculiar de entender el sentido de la formación doctoral, son además prácticas orientadas por una base común de significados compartidos en distinta medida por los formadores de cada programa (Moreno, 2010: 20).

Estas prácticas pueden ser realizadas con ciertas intenciones formativas y utilizadas de manera similar en cada doctorante y se entiende como proceso formador a todo aquello que produzca una ruptura, entre el desarrollo de lo que es habitual, pero también a los acontecimientos que marcan, aquellos que se inscriben de otra

manera. Se constata que las condiciones institucionales y metodológicas de la formación profesional, se organizan sobre la diferencia profesional e incluso sobre la diferencia institucional, donde se fundan las prácticas de formación (Honoré, 1980:110). El hombre estructura el mundo con el mismo derecho que se estructura a sí mismo, la formación no es solamente un proceso que concierne al individuo sino que también caracteriza el entorno, la sociedad en niveles de diferenciación e integración, así como a las relaciones entre las cosas, la base de significaciones y los conocimientos que dan soportes de sentido, en donde toda actividad de formación está realizada en prácticas situadas, en procesos que pueden o no contribuir a que esa formación ocurra.

4.1 La incorporación a los estudios de doctorado.

Una de las primeros procesos que los estudiantes exponen tiene relación con la incorporación a los estudios de doctorado, entendiendo a la incorporación como un proceso que implica revelar las fases de las diversas experiencias vividas por aquellos quienes deciden ingresar. Simboliza la importancia de hablar de diversos motivos, fronteras, etapas y un conjunto de etapas que enlazan la necesidad de significar el tránsito por el que un estudiante franquea desde la fase de reclutamiento, admisión, selección e ingreso y por último la incorporación como miembro del programa, para abandonar su papel de candidato (Santa María, 2001).

Sin embargo, pocas ocasiones se consideran los motivos desde la percepción de los estudiantes, en términos de lo que busca el estudiante del doctorado cuando se incorpora a un escenario como el posgrado en el que encuentran diversas experiencias de aprendizaje que les permiten sortear un proceso que resulta lleno de motivos o significados que luego de diversos procesos reflexivos, dan cuenta que es preciso rasgar la espera, para continuar con miras de acceder al escenario que los ha de llevar a darse forma de doctor o doctora en Pedagogía.

Cuando se investigan las condiciones de esto se advierte la convicción de plantear la incorporación en términos complejos, pues en el acto de querer conocer más es donde aparecen las primeras aproximaciones, lo que Bachelard (2000) llama un estado de arrepentimiento intelectual, en el que el doctorante actúa para superar los

conocimientos anteriores que posee, para superarse, para rejuvenecer el espíritu, por ello el acceso la ciencia o en este caso al Posgrado, es poner de lado lo que cubre el impedimento, retomar el uso de las aptitudes y el conocimiento, así lo expresa un doctorante:

“Hice una recapitulación en mi vida cuando estaba en la Licenciatura y me dije “¿Qué más quiero hacer?” y no sabía a ciencia cierta qué era lo que continuaba, sin embargo, sí sabía que después de la Licenciatura había algo más; termino la Maestría, veo que sale la convocatoria del Doctorado y me entro en duda de si podría realizarlo, ingresar o qué se yo. Y yo dije “Sí, vamos a hacerlo”, entonces fue básicamente por concluir las metas personales, decido volver a retomar las metas que había pospuesto.... siento que por esas pausas que había hecho, había dejado muchas cosas de lado de mi vida personal-profesional a un lado y cuando decido retomarlas, siento como si me estuviera desoxidando” (MMLO_8VO_FESARA_2018).

Es una especie de replantearse a sí mismo para formar un proyecto de vida, que implicará la imagen de la autonomía, de la toma de decisiones, pero también de la inercia de vivir el mismo programa desde los estudios de maestría que le sugieren avanzar, desempolvar el espíritu joven y no permitir el envejecimiento del saber.

Otros de los motivos se relacionan con incrementar los grados académicos, es un interés que surge años antes de llegar al programa doctoral, desde los estudios de licenciatura aparece la oportunidad de crecer profesionalmente a partir del desempeño de la profesión, de la pedagogía y la importancia que se atribuye al cursar estudios de posgrado, desde reconocer a la UNAM como la entidad idónea para obtener el reconocimiento social, se convierte en el referente internacional reconocida a nivel mundial, tal como se comparte en el testimonio recuperado que enuncia lo siguiente:

“desde muy joven, estoy hablando cuando estudiaba el bachillerato, me llamó la atención ir incrementando los niveles y grados de formación. Posteriormente como una situación de crecimiento profesional e intelectual, ya tomándole el gusto a la profesión y, en este caso particular de Pedagogía, me llama la atención el continuar estudiando. Obviamente seguía la Maestría y a los 24 años yo ya había terminado los estudios de Maestría, pasa un tiempo y empiezo a entrar más de lleno a la cuestión del ejercicio de la profesión, la docencia que es algo que me gusta, que me apasiona y se presenta la oportunidad de entrar, por los tiempos, recién había salido la convocatoria para el Doctorado y bueno por el status, el rigor académico, los procesos formativos y de educación que tiene esta institución, que es un referente internacional, que trasciende las fronteras” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

Un motivo más refiere a aquellas personas que se convierten en nexos que auxilian en la toma de decisiones y motivan al estudiante, lo animan a incorporarse, a continuar formándose en ese trayecto, que se reconoce de este modo:

“he llegado hasta acá por las distintas etapas de mi vida, en un principio yo solo quería terminar la licenciatura y ya, pero pues surge la oportunidad de entrar a la maestría. Yo siempre tuve desde la licenciatura un maestro que me daba pedagogía contemporánea, y él siempre nos motivaba y nos decía: - “Tienen que estudiar, tienen que seguir, imagínense que continúen con la maestría y con el doctorado-). Así le hice, he viajado, he aprendido muchas cosas, en él tuve mi primer referente, y es en la maestría que me enrolo en todos estos ámbitos de la academia, que surge entonces mi interés por continuar con el doctorado ... yo tenía claro que este Programa en Pedagogía aquí en la UNAM, es reconocido, y además también quería probar, y qué más que con la UNAM, que es la máxima casa de estudios y aparte específicamente me gustaba aquí en Filosofía y Letras” (ISB_4to_FFYL_2018).

De este modo, se puede afirmar que los procesos formativos, llevados a cabo en la universidad se convierten en un referente al advertir que, dentro de ella, se goza de prestigio, de reconocimiento social, que conceden al estudiante una especie de estatus social.

Otro aspecto por resaltar destaca la importancia de la obtener el máximo grado de estudios que otorga la Universidad, y el escenario donde el estudiante intenta construir conocimiento a partir de la elaboración de una investigación de grado erigida con originalidad, solidez y atreverse a que con ello aporte el campo de la pedagogía, de la disciplina, así se afirma en el testimonio recuperado:

“desde que uno se ingresa a una Licenciatura, como que existe ese sueño de querer tener el máximo grado que puede aspirar una persona que estudió una carrera. Entonces, desde siempre lo pensé, pero no creí que algún día lo podría yo hacerlo... pues la habilidad es un poco, tener mi mayor profundidad en los conocimientos que uno tiene, yo creía que era mejor porque estoy dando clases, como que ir profundizando en muchas cosas que a veces no se ven como uno quisiera; entonces a mí me pareció que la Maestría y el Doctorado eran una posibilidad de tener una mayor solidez y una mejor plataforma para mis conocimientos” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

A partir de la lectura del trabajo de campo y luego del análisis, se da cuenta de que un alumno de doctorado es una persona que siempre se encuentra en actividades diversas y de forma activa, es decir, lo definen múltiples actividades y formas de irse construyendo.

Ante el reconocimiento de cada estudiante del posgrado y de sus propias limitaciones o ausencias, deciden continuar con los estudios, cuando se dan cuenta que hace falta apropiarse de aquello que aún no consolida, que es necesario trabajar, aquello que no se posee. De tal modo que, en la búsqueda de iniciarse en el campo de la investigación y con miras a convertirse en investigador educativo, además de afianzar su trabajo docente y dar continuidad a los estudios de maestría a fin de resolver lo que quedó pendiente, es decir se busca el sentido de dar continuidad a esa formación y ocurre la llegada al posgrado, cuando expresan:

“Llego al doctorado producto de mi investigación en la maestría, a partir de allí, surge el interés de hacer una investigación sobre el pensamiento histórico y cuando uno sale de la Licenciatura, uno se da cuenta de que necesita mucha formación, uno necesita muchos elementos teórico-metodológicos y eso se reforzó en la Maestría y, finalmente, el Doctorado es para tener más herramientas teórico-metodológicas que me permitan formarme como investigador” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Existen distintas condiciones y motivos personales que confieren sentido a las formas en que acontece la venida a los estudios doctorales, y con ello las metas personales que se trazan, y ello da cuenta de que siempre habrá algo más por hacer, por dar inicio y por adherirse al trayecto formativo, para dar continuidad al proceso formativo que se marca a través de etapas.

El posgrado abre sus puertas también a estudiantes del extranjero, que llegan buscando la oportunidad de estudiar y ampliar sus conocimientos; de tal manera que, la Universidad se reconoce más allá de las fronteras y por gozar de un reconocimiento internacional y a su vez, permite al estudiante adecuarse a las posibilidades de sus propias búsquedas. De tal suerte que, la experiencia de otros escenarios se convierte en la puerta de acceso al doctorado, pero no solo eso, sino también al conocimiento, al reconocimiento de la experiencia vivida, a lo previamente alcanzado a través de la experiencia, independientemente de la postura ideológica de las instituciones, tal como se enuncia el siguiente fragmento:

“Cuando llegué a México, no fue fácil entrar a la escuela, necesitaba permisos y pensé en hacer otra especialización, para ir adecuándome al país. Allí concursé en la maestría, y haciendo el estudio en la maestría, a través de mi experiencia, y leyendo más porque la maestría te obliga a leer y a leer, y la lectura con el conocimiento es una bomba, te das cuenta y no solamente analizas, sino que profundizas dentro de la experiencia a través de la ciencia. Y allí me di cuenta de que necesitaba seguir en esta búsqueda a nivel de doctorado. La UNAM es reconocida internacionalmente, aquí en México, cuando descubrí que sí existía un

anexo (Fes Acatlán) pues allí llegué, insistí, tuve la puerta abierta, no es fácil entrar, pero yo creo que no venir de una tabula rasa, sino venir de un conocimiento, te ayuda muchísimo y en la Universidad he conseguido eso” (ICGH_6to_FESACA_2019).

Aunado a lo anterior, los significados que cimienta el alumno se ven reforzados por la idea de que la UNAM es una institución reconocida a nivel mundial, tal como lo reconocen otros estudiantes del mismo doctorado y eso brinda un estatus social y aunque no es sencillo para el estudiante quedar aceptado, la universidad le brinda puertas al conocimiento que se funda en la razón y en la noción de aquello que registra como el conocimiento de lo científico.

Por otro lado, se rescatan otro tipo de evidencias que respaldan la idea de amparar los motivos al mostrarse de acuerdo para ubicar los estudios que anteceden al doctorado como la base que respalda su actual experiencia tanto profesional como académica, sin embargo el doctorado se valora como la plataforma idónea que permitirá el ascenso y búsqueda de mejores oportunidades laborales; además de reconocer que es el lugar para poder otorgar un tratamiento del problema de investigación doctoral desde lo pedagógico sin dejar de lado la formación que le antecede y no siempre es la pedagogía, así se devela la voz de un estudiante:

“el perfil de mi carrera, es como filósofo... me desempeñe como docente en escuelas privadas, estuve trabajando como funcionario en la Universidad, hice la maestría y el paso que continuaba es el doctorado; como parte de la formación que se nos invita a hacer como parte de la carrera, quizás de la propia licenciatura, mis intereses son puramente académicos-laborales, es decir una cosa va junto con la otra porque en el área de humanidades las salidas son menores, ahí el camino es la preparación para poder ingresar en mejores condiciones dentro del circuito universitario escolar, entonces yo opté por el caso de la UNAM y pedagogía en específico, porque tenía una línea específica, que me ayudaba porque inmediatamente empezaba con temáticas sobre filosofía de la educación, sobre pedagogía, un poco más este roce hacia lo pedagógico” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Los motivos que se muestran son diversos, dan cuenta de una variedad de razones de sentido, de significado donde el estudiante, dejar ver sus aspiraciones, sus porqués, sus atribuciones, inspiraciones, pábulos, impulsos y motivos personales que los atraen para hablar de una formación para la investigación, sin embargo es propio exponer que incorporarse les permite fundar un proyecto de vida, gozar de cierto estatus social, ampliar sus conocimientos así como aspirar a mejorar sus condiciones laborales y de formación.

4.2 Los significados de pertenecer al doctorado en pedagogía.

Considerar la noción de significado es reflexionar acerca del papel de la intersubjetividad en esa relación dialógica de sujeto a sujeto; recurrir a los significados es hablar de las acciones a partir de la conducta de los otros, es mirar libre de juicios y entender en este caso que los estudiantes del doctorado se inscriben dentro de lo institucional, pero así mismo en lo cotidiano. Es reconocer que los doctorantes comparten el mundo con sus iguales, con sus formadores (docentes) en colectivo y lo experimentan de forma común, a partir de la subjetividad individual que se construye a partir de la colectividad.

Si esto se remonta a la lectura del párrafo anterior, podría suponerse que los significados se pueden definir únicamente por el actor principal, es decir, por quien lo vive. No obstante, la investigación realizada, aguarda la intención de dar la voz para luego interpretarla en un marco fenomenológico, en tanto que de pronto se recurre al trabajo hermenéutico para iniciarse en el ejercicio de la comprensión del sentido, de algo dotado por propia forma, con estructuras internas, pero que el intérprete intenta comprender para articular y expresar el sentido de las acciones de los otros.

De tal forma que, luego de recuperar los motivos de acceder al posgrado por parte de los estudiantes, el interés se muestra ahora por manifestar los significados que comparten luego de la experiencia de pertenecer al doctorado; luego del tránsito de ser un aspirante a un estudiante inscrito académicamente y de hacer oficial su grado de permanencia y su estancia durante cuatro años de estudio.

Tal como lo explica Schütz (1993), la noción autobiográfica define la manera en que significamos nuestra experiencia en torno a algún acontecimiento, del cual se obtiene el conocimiento de mano y el hombre asume una actitud, frente a aquello que le ocurre, en dicho sentido, la llegada del doctorante y el saberse aceptado cobra un sentido, pero el significado se asigna toda vez que comienzan las experiencias, las vivencias, los sucesos registrados en el día a día, en este caso el significado se concibe así:

“... antes de entrar, para mí era algo muy significativo... era mi sueño cumplido, pero ya que entré, como que me decepcionó un poco (por conflictos con la asignación de la tutora y el trato de la tutora hacia ella) ... creo que eso es parte de todos los procesos formativos, vas valorando, y aquí, pues ya es responsabilidad de nosotros como alumnos, porque yo estaba dispuesta a renunciar ya que pensé que no era lo que yo veía para mí vida, uno decide hasta cierto punto lo que está dispuesto a aceptar y lo que no... es válido que me exijan, por eso me quedé, voy avanzando (explica que logro un cambio de tutor) estar en el doctorado era algo que yo quería, pero aprendí que a pesar de que es algo que yo quería, no estaba dispuesta a entregar mi salud emocional ni física, por el doctorado” (ISB_4to_FFyL_2018).

El testimonio, resalta el sentir del estudiante, es decir, se habla del sueño considerado, pero al vivir la asignación del tutor, comienzan los problemas, se hace una valoración de lo que sucede y aun así decide continuar, al reconocer que eso es quizás parte de un proceso de formación, es tomar postura como alumno frente a las dificultades y seguir aprendiendo, valorar para determinar que lo que está dispuesto a entregar, es un ir y venir en esos procesos reflexivos, en donde se toman decisiones y se avanza.

Adentrarse en una comunidad, acceder al campo, al territorio implica dar cuenta del proceso reflexivo y acumulado, es hablar de sus porqués, del sentido que guarda la pertenencia a un lugar, por ello al preguntar ¿Qué significa pertenecer al doctorado?, de ese cuestionamiento se exponen diversas respuestas. Por lo anterior se pueden considerar diversas miradas, que se relacionan a partir de los sucesivos extractos de respuestas como la siguiente:

“... sin lugar a dudas, estar estudiando en esta institución es una máxima distinción; es un privilegio, es una enorme responsabilidad porque detrás de cada uno de nosotros estudiantes de la universidad, pues también hay otros tantos que en diferentes momentos y en diferentes etapas pues no logran ingresar a esta institución y eso no significa que ellos no tengan la capacidad o tengan esos elementos potenciales para poderse desarrollar adecuadamente ... por eso para mí tiene doble significado: por un lado el privilegio y la responsabilidad de ocupar un lugar en esta institución” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

Los estudiantes reconocen las consideraciones que el Programa ha hecho con ellos, es una forma de agradecimiento pues, son capaces de diferenciar la oportunidad de quedar aceptados y no solo eso, existen de igual forma la certeza de que un número importante de estudiantes son rechazados y no logran afianzar un lugar, motivo por el cual, le llaman la responsabilidad y el compromiso del acceso al campo.

En otro testimonio, se puede leer lo siguiente:

“ ... desde el principio pertenecer al doctorado, sentía yo que era una gran oportunidad que era también un reto y también un poco el orgullo de estar en la mejor universidad de Latinoamérica y con un equipo tan grande como el que tiene el doctorado... en algunos momentos he podido hacer una especie de reconstrucción, cuando yo repaso ciertos momentos de mi trayectoria profesional, para mí estudiar, apenas pedagogía se fue convirtiendo como en el núcleo de mi formación, eso es lo que yo he venido construyendo y reconstruyendo y también por eso mismo, yo me lancé y me siento comprometido con el doctorado porque todo esto yo quisiera verlo consolidado en una propuesta más formal, más teórica, de lo que es la formación, de lo que es la pedagogía” (JLMM_8vo_FFyL_2019).

El sentido de pertenencia es importante, se resalta la oportunidad en los dos testimonios anteriores, aunado al reto de formar parte de la comunidad universitaria, el estar dentro de una institución que cuenta con el personal calificado para acompañar ese trayecto de vida o formativo, es además, hablar de doctorantes que son capaces de reconstruir, así le llaman, de reconstruirse y de saber que esa acción los lleva a significar su paso como el centro de su vida, y que al paso del tiempo se tiene la certeza de que habrá de llevarles a elaborar propuestas teóricas acerca de los objetos de estudio que se construyen.

Se aprecia de igual forma, la gratitud con la universidad, por las oportunidades brindadas desde su incursión en los estudios de licenciatura hasta alcanzar el nivel doctoral, así se aprecia en la expresión que se recupera:

“.. A lo mejor puede sonar así romántico, pero quedo muy agradecido en general con la UNAM, porque me está dando la oportunidad de formarme aquí, desde la licenciatura, quedo satisfecho, del doctorado” (RICC_8vo_FFyL_2019).

El doctorado se convierte en esa experiencia autoformativa, es hablar de formación, de las búsquedas y los encuentros consigo mismo, es darse cuenta de los cambios en algunos aspectos de la vida. Tal como se menciona en el testimonio siguiente:

“Es otro nivel en todos los sentidos porque cambia tu perspectiva tanto personal, profesional y hacia las personas ya que cuando llegas al Doctorado te das cuentas definitivamente que tu forma de pensar ha cambiado, que no eres la misma persona... no es el mismo pensamiento con el que entraste de “quiero realizar”, sino es: - “Quiero realizar, pero bajo qué consecuencias, qué me va a proveer, qué quiero desarrollar, qué va a aportar”-, no solamente es hacer por hacer. Y todo eso afecta a tu persona, a tu forma de ver la vida y a tu forma de cómo la conduces” (MMLO_8vo_FESARA_2018).

Las formas de vivir el doctorado se extienden a diversos ámbitos de su vida tanto laboral como personal, y se permea del discurso en el que la investigación, ayuda conducir la vida y las formas de hacerla. Se configuran diversos significados ya que el sujeto hará dentro de lo que conoce lo que decida mejor y esto le ayuda a conocerse mejor en sus propios marcos circunstanciales, tal es el caso del significado que afirma de una de las estudiantes:

“Significa el poderte probar a ti mismo que es un momento importante en tu vida para poder seguirte formando, el que tú te vayas sintiendo parte de una comunidad, de que te identifiquen como alguien que está constantemente preparándose y además que tengas el orgullo de poder decir “Bueno, estoy en la máxima cada de estudio, ¿no?, en la Universidad”, es un poco en ese sentido el sentimiento de reconocimiento, pero también de decir:- “Qué puedo yo aportar con mi tema, con lo que sé, con mi experiencia, con lo que he investigado, con mis conocimientos. ¿Cuál es esa aportación que yo puedo brindar? o ¿Cómo puedes seguir produciendo conocimiento?” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

El doctorado recurre a constituir la base de diversos significados respecto al sentirse parte de una colectividad en el que el doctorante espera obtener el reconocimiento del otro, de los otros, para construir una investigación original, aportar al campo de la pedagogía con eso que genera al formarse para la investigación.

Se habla de los privilegios de pertenecer, toman en cuenta aspectos sociales, las diversas condiciones que se suscitan hacia afuera de la comunidad, pero al mismo tiempo, el acercarse a la pedagogía como segunda carrera profesional, advierte de la importancia de reconocer que la disciplina les ayuda a abordar el objeto de su interés a partir de diferentes perspectivas mismas que se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista:

“En realidad es un privilegio pertenecer a cualquier doctorado, este en especial es un privilegio doble, porque, de alguna manera, la vida, las condiciones, el país, soportaron y me soportaron para llegar a estudios de posgrado. En segundo lugar haber optado por pedagogía me permitió un poco abrir un buen sesgo que tenemos los estudiantes de filosofía, que estamos muy tematizados, se asume que la filosofía es suficiente, se asume que desde el pensamiento filosófico se puede enfrentar la realidad, y no es cierto, se necesita rozar, poner en contacto la formación filosófica con otras áreas del pensamiento humano, con otras disciplinas, y en ese sentido, el posgrado de pedagogía me abrió la cabeza, me situó con una problemática que no atañe a los estudiantes de filosofía, porque precisamente un área de competencia es la docencia” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Y dentro de esos significados compartidos, se encuentran actividades relacionadas a su práctica profesional en donde la pedagogía ayuda a conformar también el corpus de construcción de objetos de investigación, que abonan y ofrecen miradas distintas en la construcción de nuevos conocimientos, en formación para la investigación, que se relaciona con la posibilidad de abrirse a nuevos conocimientos, nuevas posibilidades de seguir ---dándose forma, de cultivar el espíritu, la disciplina.

4.3 El concepto de investigación que se desprende de la voz de los doctorantes en pedagogía.

Cuando el estudiante del doctorado incorpora, se pretende que su llegada tenga por fin la producción de conocimientos y se considera que el Posgrado como el escenario donde se produzcan tales saberes desde la pedagogía, con la consigna por producir para mirar la realidad de otra forma. En forma ideal se requiere una actitud frente al saber con una consigna enmarcada por la necesidad de “pensar de otro modo” tal como aspira (Foucault, 2002), aquello que el autor llama “formaciones discursivas”, refiriéndose a los enunciados científicos donde la regularidad se impone.

Pues se acusa de que reproducir ideas, discursividades que ya se encuentran en el espacio público que ayudan a conservar las actividades académicas dentro de esa lógica. El desafío es saltar la barrera de lo que puede ser dicho y visto cuando la pregunta es “cómo dar cuenta del acontecimiento cuando el funcionamiento discursivo está organizado por reglas que deben operar para que el enunciado sea visto o escuchado” (Saur, 2006:185), lo nuevo entonces, no puede salir a la luz sin el aval de las reglas de sentido que imperan, de tal modo que lo mismo ocurre con el intelectual de la pedagogía, cuando intenta producir acontecimientos que afecten la organización del saber, del poder vigente en la academia.

En el marco de tales aseveraciones, y sin intenciones de la imposibilidad de salirse de la episteme, entendiendo esto como el conjunto de relaciones que descubren en una época el nivel de regularidades discursivas (Foucault, 1991). El doctorante en pedagogía se entiende aquí como un investigador en formación que es capaz de

posicionarse para explorar a través de sus significados con sistematicidad, sus propios capitales y bagajes culturales, el propio uso de la teoría que les ha permitido leer la realidad de distintas formas.

Las sencillas explicaciones que se recuperan, pretender mostrar la óptica en relación con la posibilidad de la mirada depende de foco y de la agudeza visual y la capacidad de oír por parte del investigador en los que dependen tres situaciones:

“ la luminosidad de que proyectan los fenómenos y procesos de su entorno, la percepción del investigador, es decir esa capacidad analítico-interpretativa que está estudiando y el lugar onto-epistemológico donde se posiciona con respecto a los que desea ver o escuchar ... para desarmar las afirmaciones acabadas, lo resuelto, lo cerrado, arribar a la sospecha sobre las afirmaciones rotundas y habitadas, abordando todo objeto como resultado de relaciones complejas, muchas veces contradictorias” (Saur, 2006).

La mayor virtud de este trabajo de investigación radica quizás en destacar las voces, para hacer aparecer las diferencias ante lo manifestado como dado, se trata pues de desarmar para llevar los significados, para devolver aquello de otro modo, en otro sitio, bajo otra matriz de lectura.

El sentido que los estudiantes del doctorado comparten acerca del significado en torno a qué es investigar, es diverso; esta práctica se desdobra a partir de heterogéneas consideraciones que los estudiantes expresaron a partir de las entrevistas realizadas, en ellas se dejan ver algunas correspondencias, aproximaciones, disrupciones y acercamientos.

Como punto de partida, cabe reconocer que existe una forma distinta de definir la forma en que los estudiantes del doctorado aprenden a investigar, son otras huellas que se articulan en la conversación, se develan los estilos, las formas en que conciben a la investigación, y si bien, el interés de este trabajo de investigación no tiene por objeto construir o escudriñar a fondo en torno al tema, se considera importante la concepción que se tenga del concepto; pues de esa forma el estudiante generará estrategias, procedimientos, en torno a la formación para la investigación.

Los referentes obtenidos permiten aseverar que investigar es una acción, una práctica en la que se encuentra presente la dispersión, la diferencia y la diseminación de ideas en torno a ello ofrece una combinación nueva en donde se muestra la duda, la inquietud, el deseo de conocer, el placer, el compromiso que le permite al doctorante propiciar y generar el espíritu académico y a su vez, generar un discurso desde donde pueda explicar la realidad en el espacio del doctorado.

En esos términos se comparten las ideas iniciales respecto al significado de lo que es investigar, y en ese entendido, se presenta el análisis del acto de nombrar los significados a través de la voz propia con el propósito de ir tejiendo una reconstrucción a partir de la experiencia.

El siguiente testimonio permite ubicar que la investigación es un proceso complejo, al respecto se afirma:

“Investigar es el proceso de reconstruir un recorte de la realidad con base en herramientas teórico-metodológicas adecuadas, con un enfoque preciso, con una capacidad de análisis ... Es manejo de herramientas, bases de datos, investigar es hablar de la necesidad de autocrítica en la medida de que uno debe de analizar su propio proceso de formación, reiteradamente, debe uno dudar muchísimo de los conocimientos... es mantenerse “vigilante”, es mantener una posición de vigilancia epistemológica en su formación, eso es investigar” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Investigar entonces decía Bachelard (1998) es necesario que el espíritu científico se encuentre vigilante, en un estado de inquietud y vigilancia epistemológica en la que toda investigación por sencilla que resulte deberá atravesar, pero además es necesario que el investigador hace uso de los recursos personales en el que las habilidades forman parte importante de eso que se posee a nivel de recurso metodológico, aunado a esto se habla una actitud de autocrítica que permita analizar el proceso formativo a partir de la duda constante.

Así lo expresa también el siguiente testimonio, al mencionar:

“Investigar es plantearte una problemática y a partir de ahí, cuestionar la misma realidad, es de decir, encontrar un espacio y empezar a preguntar ... ¿ por qué, qué pasa? y en esa búsqueda, es ir encontrando distintas temáticas en las que te vas a adentrar en una que te guste, investigar es indagar ... es reconfigurarte también a ti misma, porque si algo he aprendido, es que la investigación no es como una cuestión muy científica que se hace hacia afuera, así como desde el punto vista en que tú eres alguien que ve y parciales, porque finalmente tú, tu formación, lo que tú eres, lo que tú piensas, los valores, todo influye en la investigación, entonces sí, investigar es un proceso complejo en el que tanto el investigador como el objeto de

investigación se fusionan y así la investigación trata de ser, lo que pretendemos, pero lejos de prejuicios, desde el momento en que elegimos un tema de investigación y ahí ya va implicado todo lo que somos nosotros” (ISB_4to_FFyL_2018).

El testimonio permite considerar algunas situaciones, en la que se desataca que quien está formando para la investigación, debe cuestionar de forma incesante la realidad, esa construcción social que se determina a partir de los otros, pero además generar las preguntas necesarias que lo lleven a clarificar y comprender al objeto de estudio que aborda, por demás está enunciar que en ese proceso se reconocen como sujetos en formación y eso exige reconfigurar, entendiendo esto como un volver a hacerse, para lograr entender ese proceso formativo a partir de la propia subjetividad en la que se da la razón para la implicación necesaria que exige tal práctica cuando se desarrolla en primer lugar hacia dentro del investigador, es decir, ahí surge y eso detona la elección y la decisión de investigar.

Otro testimonio, rescata esa cercana mención al afirmar:

“investigar es cuestionar, esos cuestionamientos surgen a partir de la observación directa de tu realidad, es desmenuzar esa realidad, poder identificar las distintas relaciones que puede tener o no, es estar abierto a la crítica, es aceptar que te equivocas, es defender una postura, eso es investigar” (SGA_8vo_FESACA_2019).

O bien, aquí se muestra otra forma de reconocer la investigación:

“Investigar es indagar, pero con una pregunta por responder. La investigación siempre parte de un algo que se quiere saber y una respuesta tentativa que se busca corroborar que la propia investigación va a demostrar qué no se seguía” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

En el discurso, se fija una postura al reconocer que abrir por pedazos de realidad el objeto a investigar permite al estudiante establecer las relaciones complejas que se tienen con respecto a otros campos problemáticos que se encuentran interconectados, pero además, una actitud que es necesaria es la capacidad de ser criticados, expuestos tal como sucede en los coloquios o comités de evaluación dentro del Posgrado, ya que esos espacios permiten exponer los trabajos que van construyendo de forma paulatina a la mirada de los otros, por ejemplo, sus compañeros, los moderadores de la mesa en la que les toca participar o bien en las reuniones con su tutor (a) o el comité de evaluación quien funge como revisores de

los proyectos de investigación y más tarde en la lectura de la versión final de la tesis de grado en la que deberá cada uno de ellos defender las formas de proceder en cuanto al uso de la teoría, los procedimientos para la construcción de un objeto de estudio.

En ese acercamiento que se pretende para ofrecer un acercamiento para poder definir formación para la investigación, es reconocer que cada uno de los estudiantes posee un estilo propio y estrategias de investigación en la cual se incorporan e hilan aportes teóricos, herramientas procedentes de diversas posturas teóricas o metodológicas, técnicas en específico; en ese contexto, se privilegian esos capitales incorporados, luego de esto, determinan lo siguiente:

“investigar es generación de conocimiento, por supuesto esta generación de conocimiento alude a resolver problemas sociales, estamos obligados a atender problemas sociales e incluso a nivel de doctorado, es generar categorías que puedan leer nuestras realidades que nos ayuden a tener una interpretación y una mayor precisión sobre el fenómeno, para mí eso sería investigar” (GPML_8vo_FESARA_2019).

Por ello la actitud del investigador ha de ser creativa, próxima al artista y la teoría se convierte en el trampolín para producir conocimiento, desplazándose desde una perspectiva teórica que dé cuenta de la categorización del objeto y que ayude además a dar cuenta del referente empírico investigado en el caso de que sea esa la forma de proceder.

Esto constituye una forma de partida “una forma de estar y concebir al mundo, una cosmología que instituye un punto de mira y ciertos andariveles teóricos desde donde pensar” (Saur, 2008:65), por ello cada vez que un posicionamiento habla se procura dar cuenta de objetos, que generan una tensión compleja y difícil de resolver, en la que se juega la producción del conocimiento y concede a cada estudiante del posgrado la ruta del pensar distinto, avanzar y producir un saber.

En el contexto del posgrado, las acciones que permiten a un doctorante acceder a la investigación, tienen que ver con lo que el estudiante privilegia, como el aprender a pensar de manera rigurosa, creativa, en el caos, en la duda, así como lo expresa el testimonio a continuación:

“investigar es poner en duda las propias convicciones, es decir que no me pongo a investigar, para estarme diciendo sí constantemente a algo que es una

corazonada... en realidad es para desplazarme, descentrarme de lo que uno cree, la investigación puede decir al final, no a mí proyecto, pero es científica por seguir una metodología, sostengo que investigar es poner en tela de juicio o descentrar mis propias convicciones” (RICC_8vo_FFyL_2019).

Nombrar a la formación para la investigación es mostrar las propias articulaciones, los intereses personales, moverse de donde se está, desprenderse de las creencias permitiendo que el objeto de estudio por sí mismo avance y develar poco a poco esa capacidad de sorprenderse al poner en duda, en juicio aquello que conviene al investigador en formación para mostrar-se sus propias articulaciones no solo conceptuales y su ser, sino sus dudas y los momentos en los que decide que el sentido de investigar es la propia recomposición como alumno del posgrado.

Aquello que se nombra y es capaz de producirse es para todo investigador una oportunidad para adoptar un posicionamiento onto-epistémico y es el resultado de la formación adquirida en donde se pone en juego su experiencia, su trayecto formativo. Es la oportunidad para cimentar ese capital que solo se devalúa en lapsos de tiempo, en momentos de ruptura de la ciencia, es hablar de un acto de pericia en el que investigar es dar cuenta del grado de intelectualidad.

Es aprender a desplazarse, a movilizar como se afirma en la voz de un estudiante, al enunciar lo siguiente:

“Investigar es tomar un objeto e irlo construyendo, pero de forma en la que se vayan teniendo hallazgos, se vaya reelaborando, reestructurando... es ir viendo cómo se van amalgamando algunos aspectos o elementos, que podrían ni siquiera haber sido considerados, es ver todas las relaciones que se tienen entre los ejes de investigación; investigar, buscar, encontrar, ver nuevas formas, el encontrar no verdades absolutas, pero sí nuevas formas de ver el objeto” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

Tal como afirma Saur (2006) se debe estar en condiciones de sacudir las bases tópicas en la tarea, remover los paradigmas, develar tabúes, poner en cuestión los saberes instalados, para lograr reutilizar, asociar el pensamiento con la intención de desmontar lo evidente y en su lugar promover la sospecha, abordando todo objeto como resultado de complejas relaciones y articulaciones heterogéneas y contradictorias.

El objeto de estudio se convierte en una realidad construida y realizada a partir de una significación discursivamente elaborada, es decir, en cada objeto de estudio que un estudiante del doctorado construye hay un trozo de cultura que van integrándose a la vida social, porque existen y el doctorante condiciona su capacidad de indagación, de apropiación y una formación que le permita incorporar, por decirlo de algún modo, sus utensilios, con los que pueda actuar para producir, tal como lo afirma la voz del doctorante al afirmar:

“Para mí investigar, es el descubrir algo nuevo, es producir algo de la nada, puedes desarrollar una investigación de una duda que tú tengas y... entonces para mí investigar es descubrir algo nuevo, un detonante; el sentido de estar en el Posgrado es cuestionarte todo el tiempo, para producir algo, para que alguien más lo lea, le interese y le sirva. Yo creo que investigar tiene que ver con el hecho de crear” (MMLO_8VO_FESARA_2018).

La capacidad de dudar, de cuestionar la realidad, dudar para crear es exigirles a los estudiantes que muestren sus propias articulaciones conceptuales, sus dudas y los momentos en los que se reconstruyen, se recomponen para estar en posibilidad de crear y nombrar, hacer posible que las cosas sucedan sin ser determinista y pensar que el conocimiento se crea por el hecho de andar en la búsqueda de verdades que solamente responden a lapsos de tiempo, por lo tanto el cuestionarte es parte de un acercamiento finito para poder hablar de una formación para la investigación, así se asevera en el testimonio a continuación:

“... investigar es ser curioso, es pensar todos los días que la verdad no existe como un sistema único, sino que está allí todos los días para que te cuestiones, es cuestionarte diariamente para poder hablar de una formación para la investigación” (ICGH_6to_FESACA_2019).

Otro de los pilares que se han podido constatar al ir construyendo el trabajo de investigación es que andar el camino de la formación para la investigación, es relativo al trabajo artesanal, de maestro aprendiz, es una labor cotidiana en el que se refiere al aprendizaje del oficio de investigar, tal como se aprende un oficio. Así se considera dentro del siguiente testimonio:

“la investigación, así como yo la percibo, es una especie de aventura, de trayecto, que cada caso es único, diferente ... he llegado a la convicción de que no hay caminos trazados, hay que aprender a investigar en cada caso y cada proyecto de investigación requiere de un diseño, requiere un trabajo específico, me atrevería a decir que se requiere de habilidades específicas” (JLMM_8vo_FFyL_2019).

En esa aventura se habrán de acompañar con otros investigadores en donde no hay recetas trazadas, pues el estudiante reconoce que cada investigación es única y esto a su vez hace necesario que se trabaje desde la especificidad y con habilidades que se van adquiriendo dentro del posgrado y en lo cotidiano.

Se trata de ir observando, preguntando, aprendiendo desde las tareas más sencillas y técnicas con el fin de llegar a conocer y comprender ese oficio para poder ejercerlo de forma independiente, desde su propia inteligencia, pero además frente a su propia dislocación en la que se determina que es necesario aprender a leer la realidad, a fin de construir un problema digno de investigación.

Al mismo tiempo de moverse en el terreno de lo ya dicho, ya escrito, ya abordado, ya teorizado o en vías de que suceda, en esos acercamientos la formación para la investigación, el estudiante adentra en las búsquedas de aquello que se ha escrito en torno al objeto de estudio y se permite que esté dialogue con tres esferas de lo público: el investigador en formación, la realidad que se impone y se construye socialmente, pero que exige la pesquisa de aquello que ya se ha producido con el fin de proponer nuevas formas de leer la realidad, de comprender al objeto o al sujeto, según sea el caso.

A manera de cierre y rescatando las voces que comparten su experiencia, se acentúa que, los significados vuelcan diversas connotaciones, es descubrir algo nuevo, es producir algo de la nada a partir de una duda. Es hablar del acto de crear a partir de una lectura de lo cotidiano con el fin de extraer, de construir a partir de un diálogo triangular: entre quien investiga, lo ya dicho o escrito y la realidad.

Investigar es cuestionar, desmenuzar la realidad para establecer nexos, es reconstruir un recorte de realidad haciendo uso de herramientas teórico-metodológicas a partir de análisis minucioso, pero además involucra esa capacidad de autocrítica en la que el investigador mira hacia dentro de su propio proceso de formación y mantiene una vigilancia epistémica en torno al objeto de estudio y su propio proceso formativo.

Conformar nuevas ideas con relación a la formación para la investigación es nombrar a la investigación como el suceso de generar conocimiento con el fin de

resolver un problema social al intentar generar categorías que lean la realidad o la interpreten. A partir de la indagación, tomando de base una pregunta o cuestionamiento que tenga la intención por responder algo que no se conoce, es tomar un objeto y construirlo por períodos de tiempo hasta lograr fusionar aquello que no fue considerado y en ese lapso aprender a establecer relaciones para expresar nuevas formas de ver un objeto, nunca estático, nunca fijo.

Es dudar hasta lograr desplazarse, es descentrar las propias creencias, convicciones siguiendo una metodología científica, es exigirle al investigador que se configure hacia dentro, es un proceso complejo en donde quien investiga y el objeto se fusionan con su respectiva subjetividad, sus valores y formas de pensar.

Se relaciona con la curiosidad y con la capacidad de cavilar que la verdad no existe en totalidad, es un cuestionar-se a diario para exigirle al investigador estar abierto a la crítica constante con la intención de producir conocimiento y mejorar su entorno, su persona misma.

4.4 Aprender a investigar: práctica y proceso de formación para la investigación.

Hablar de las formas en las que una disciplina desarrolla investigación no es sencillo, supone diversos conceptos, marcos referenciales estructurados para expresar cómo se manifiestan y las formas en las que una institución traza el mapa de conocimiento entre la comunidad académica para arribar a aquello que nombran como “las formas de producir conocimiento”, así como la manera en que tiene identidades reconocibles y atributos culturales particulares.

Es decir, alrededor de las disciplinas se conforman subculturas de cuerpos docentes universitarios con formas distintivas en su hacer, y las formas en que promueven, forjan y desarrollan investigación; para ello quien se dedique a esta labor, tendrá que desarrollar un sentido de pertenencia a su comunidad (Becher, 2001) que despliega distintas formas y en ese contexto:

se desarrollan culturas que incluyen ídolos, es decir personalidades que han sobresalido por sus logros, alcances y aportes al campo disciplinar, lenguajes que utilizan como el medio para manifestar y comunicar sus concordancias o diferencias

a sus argumentos y de esa forma extraen las formas epistemológicas en que determinan la forma de evaluar el trabajo de los demás, conforman una identidad y elementos explícitamente culturales: tradiciones, costumbres, prácticas, conocimiento transmitido, creencias, principios morales y normas de conducta, como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten (Becher, 2001:42-44).

El grado de pertenencia y compromiso personal que imbrinca al adherirse a un marco cultural define un proyecto de vida que va construyéndose en el que ese proceso de construcción se reconoce para términos de este trabajo de investigación, cuando el estudiante del posgrado decide cursar el doctorado, pero además, se parte de la idea de que el estudiante logrará demostrar el capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979) al obtener la condición de miembro de la comunidad desde la pedagogía y al verse inmersos en lo cotidiano en un código de prácticas aceptadas o requeridas que condicionarán su manera de ver el mundo y lo obligarán a cumplir normas culturales fundamentales.

Un alumno de posgrado deberá en esa solicitud de conocimiento poseer dos tipos de conocimiento tácito. El primero se refiere a la experiencia desde la disciplina, es decir un conocimiento práctico que la élite (en este caso serían quienes leen sus proyectos de investigación presentados al momento de convertirse en aspirante al doctorado, y así paulatinamente en los diversos escenarios como los coloquios de evaluación, la reunión con el sínodo, las revisiones semestrales en conjunto) y otro, es el tipo de conocimiento generado por los propios doctorantes, en la medida que intentan comprender lo que están experimentando en el programa; se convierte quizás en la guía para la acción, para la comprensión de lo que viven, experimentan y logran aprender del mundo académico.

Con ese cúmulo de conocimiento que van generando, deberán dar respuesta al curso de una investigación de corte pedagógico, además de resolver la originalidad requerida para la tesis de grado y sus formas de hacer investigación, pero ¿cuál es el significado que le dan a esta práctica de formación, cómo han aprendido a investigar?

La respuesta no es única, se diversifica y entorno a ello, hay diversas formas de entenderla, de explicarla y de apropiarse de las formas en las que dan respuesta

a tales cuestionamientos, sin embargo, es grosso modo un saber hacer, un saber práctico, pero también es un proceso.

Enseñar a investigar y aprender a hacerlo requiere de una propuesta que enmarca diversas acciones o estrategias, pero además de conocimientos y presupuestos epistémicos, didácticos, la experiencia y las formas de concebir la investigación, pues desde ahí se comprendería, por qué se procede y se perpetra la llamada formación para la investigación.

Las formas de producir datan de una enseñanza escolástica en la que se recurría en los años 60's y 70's ya que los planes de estudio recuperaban esta actividad ligándola a la simple asistencia a cursos o seminarios. El posgrado entonces redime la necesidad de hablar de una enseñanza práctica en la que se deje atrás una enseñanza discursiva, documental en la que las revisiones se centran en revisiones teórico-conceptuales, o aquellos que limitan esa práctica a una enseñanza verbalista, en la que profesores poseen vastos conocimientos teóricos y sin ninguna experiencia en generar conocimientos o aquellos que lo reducen a la lectura de manuales o técnicas de investigación (Sánchez Puentes, 2010).

Hablar de formación para la investigación es hablar de una enseñanza práctica, un saber práctico que ayuda a desarrollar una mentalidad científica, y cuando el estudiante es capaz de establecer diversas operaciones ligadas a la práctica de la investigación, pues:

El surgimiento institucional de la investigación científica no es el simple resultado de una buena planeación de las políticas de superación ni solamente de la negociación académica o de una concertación entre diversas fuerzas, sino un quehacer complejo, laborioso en el que intervienen diferentes actores, en diferentes niveles, con diversos grados de responsabilidad, ritmos, calendarios, apoyos institucionales, condiciones objetivas, tiempos, recursos, equipo, etc (Sánchez Puentes, 2010:17).

La experiencia que se pretende mostrar en el presente trabajo de investigación parte de reconocer que en los estudiantes del doctorado en pedagogía, ocurren un sinnúmero de operaciones dentro del quehacer científico que logran articular para desplegar investigación, se trata de exponer las distintas formas que se utilizan para poder articular las prácticas y sus logros hasta edificar un trabajo de investigación que exige el doctorado, pero además ¿Cómo lo logran, cuál es su forma de proceder,

de qué se valen para lograrlo?, “ los cómo” no pretenden juzgar la forma correcta o incorrecta de hacerlo, sino más bien, que sirva como un referente para identificar la entrada a los saberes procesuales que logran adquirir.

Sánchez Puentes (2010) reconoce que la formación para la investigación no se reduce a al conjunto de nuevas reglas, normas o procedimientos distintos u opuestos, sino invita a concebirla como la transmisión de un oficio, que tiene como consecuencia la transmisión de diferentes niveles que involucran un modelo que logre desarrollar una mentalidad científica, es decir un modelo práctico de aprender a investigar, de generar estrategias, de habilidades y del cumplimiento de actividades meramente técnicas o instrumentales. Los testimonios otorgados, logran dar cuenta de las diferentes formas de acercarse a la investigación y las formas en que configuran los procesos para realizarla.

Se destaca que la investigación es un saber meramente práctico, basado en la ejecución de operaciones, tal como se asevera en el siguiente fragmento en el que se resalta la importancia de aprender a problematizar, cuando se afirma:

“Aprender a investigar se hace primero en la práctica, en mi caso empecé a ver qué se estaba haciendo acerca de mi tema y empezar a identificar en el proceso de lo cotidiano, el punto desde donde yo estaba, porque llegar a la problematización es una complejidad muy grande... yo creo que en la problematización es el punto desde donde se va a desprender todo el proceso del trabajo, porque cuando tú dices: “Bueno, una pregunta... bueno, cualquiera puede hacer una preguntar”, pero problematizar es muy complejo. Entonces, cuando uno entiende que problematizar es la parte que te va a llevar a toda la investigación, y algo que creo importante es que uno quiere que la investigación cuadre y que los resultados sean exactamente, así como tú los bienes ideando, pero cuando te enfrentas a que no te cuadran y que es otra cosa contraria, entonces eso es lo que te vuelve a desbalancear. Y entonces, si todo está muy bien, desconfía. Si algo no cuadra bien y está “fuera de” ... quiere decir que puede ser que tu investigación tenga mayor posibilidad.” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

Problematizar se convierte en una operación inicial que ayuda a desencadenar el proceso de investigación, es además una etapa compleja que ayuda a plantear lo que vendrá más adelante, en lo que resulta de tal investigación. Se muestran de acuerdo en reconocer que es la guía o el referente inicial para posteriormente poder enfrentar la realidad, es decir, si aquello que se investiga toma el rumbo esperado y de no ser así, afirma el doctorante, eso “desbalancea y pone fuera de” pero se convierte en un parámetro que permite reconocer que el objeto de estudio avanza.

Ese desplazamiento permite encontrar otras coyunturas que ofrecen posibilidades de ser leídas, pues no permanece estático y de hacerlo, eso indica un problema, tal como lo asevera Sánchez Puentes (2010) cuando enuncia que investigar es un saber que se debe ser enseñado prácticamente, en una enseñanza basada en ejecución de operaciones, para quien se inicia en el quehacer científico da mejores resultados que dando la definición del problema de investigación: enseñar a elaborar, aplicar y analizar los resultados de toda una arquitectónica, de una didáctica que tiene relación con aprender a problematizar es decir, saber plantear los problemas de investigación

La duda, así podría nombrarse, poner en duda aquello que no responde a lo que se espera, y eso exige moverse ante otros escenarios que dentro de la formación para la investigación les invita a estar atentos en esa construcción epistemológica que exige la vigilancia de los objetos y la incertidumbre de las convicciones personales, tal como se expresa en el testimonio:

“es duro ¿no?, por ejemplo, ya estás en el segundo capítulo y haces decir al autor cosas y después lees otro libro o un especialista y resulta que lo que tú creías, precisamente estás convicciones no son así, habría que ser honesto ahí y regresarse, no hay de otra. Algo que creo que es esencial, estaría en eso, en poder poner en duda nuestras convicciones y la otra sería, confrontar puntos de vista, es decir que sí voy a investigar ... así ramplonamente sobre “educación”, no quedarme con un texto, poder confrontar por lo menos cuatro o cinco autores distintos de la misma época, de diferentes épocas, de latitudes distintas, de tradiciones opuestas incluso y eso precisamente te va a llevar a otros lados, investigar es prácticamente interminable, es un océano, de ahí lo complicado que es poder limitarnos a nosotros mismos, si no nos perdemos, o sea uno se puede perder en lecturas fácilmente, en una investigación seria” (RICC_8vo_FFyL_2019).

Toda ciencia, se quiera o no, habrá de efectuar su propia crítica epistemológica, se trata de hablar de una propia epistemología para uso interno, y tendría que reconocerse para ello el análisis del dominio propio de la disciplina, lo nombraría como aquello que ayuda a conformar las teorías de dominio conceptual (Piaget, 1979, citando en Sánchez Puentes 2010), quien habla de las epistemologías regionales o internas que construyen particularidades como la vía de acceso a la construcción del conocimiento.

Cabe reconocer que no hay una, sino varias maneras en que los doctorantes han aprendido a investigar, de practicar la ciencia, por lo tanto, no hay una sino varias didácticas que se usan para formarse para la investigación.

En ese orden de ideas, se muestra otra de las formas en las que los estudiantes relatan cómo aprenden a investigar, en el que se expresa:

“Ha sido a fuerza de la práctica, finalmente tú puedes tener en teorías y las teorías te pueden orientar para darle un sentido y un orden a las cosas, pero a investigar, pues propiamente pues aprendes investigando y enfrentándote en cómo voy a seleccionar estas categorías, qué pienso o cómo replantear bien estas preguntas o cómo o dónde buscar la información o cómo tratar de evitar esos errores epistémicos de los que habla mi asesora de tesis, para que no cometes esos errores de emitir tus prejuicios y para poder ver que tus resultados o que al final no vayan primero tus prejuicios que la investigación, pero eso lo he aprendido en la práctica” (ISB_4to_FFYL_2018).

El mismo autor destaca que el quehacer del investigador, se forma por medio de un saber artesanal, en la que imprime su propio sello individual a su trabajo, esta idea se rescata con el interés de manifestar que ningún estudiante se forma para la investigación en cadena sucesiva de producción, sino que más bien, es algo personal, distinto en cada uno de los que otorgaron testimonios, se muestra que cada uno tiene sus propias formas de significar la investigación, los métodos para llevarla a cabo, cada uno va perfeccionando desde su actuar la construcción de sus investigaciones y además, revela sus razones o bien traslada estratégicamente sus argumentos para lograr el objetivo deseado. Otro de los testimonios, recurre en ahondar de la siguiente forma:

“Pues a investigar, se aprende investigando. Yo creo que el que haya yo tenido maestros que me hayan dicho cómo se investiga, pero al tiempo que lo estamos investigando y empezar a romper está idea de que no estoy haciendo un ensayo, sino que tengo que vincularlo con la realidad; es pensar el dato, en la interpretación y hacer los vínculos que yo creo es lo más difícil, cómo se lee el dato desde la teoría eso es lo más complejo, así aprendí a investigar” (GPML_8vo_FESARA_2019).

Es hablar de esa relación entre maestro y el aprendiz, como lo argumenta (Sánchez Puentes, 2010) quien considera que en términos de formar para la investigación, se transmite el oficio de investigador, se aprende prácticamente y no únicamente con clases teóricas donde se rescate un cúmulo de autores o referencias bibliográficas, si no que más bien se les enseña con la realidad, aprende viendo y haciendo.

Se trata pues de esa transmisión directa e inmediata en la que los profesores con capaces de supervisar el progreso, y esa práctica se realiza una vigilancia epistemológica de cada caso, en eso hay coincidencias, recurrencia. Es así mismo tomar en cuenta que cada doctorante tiene un modelo de aprendizaje particular de forma activa, participativa, se entrena en diversas operaciones que debe tomar en cuenta para poder producir su propio conocimiento en constante comunicación con sus formadores.

Por lo tanto, se enseñan prácticas, se transmiten procesos dentro de un proyecto académico que dará como resultado una tesis de grado.

“... es como que el procedimiento general, a investigar se aprende investigando... la manera en la cual yo aprendí fue literal a base de ejercicio y no, no ejercicio de repetición, no ejercicio de definir, sino ya ubicando en la práctica directa, haciendo ejercicios. De hecho, en los seminarios de metodología en realidad no son solamente la parte teórica de “apréndete a definir tal cosa” sino incluso discutíamos las distintas tesis de compañeros de maestría y doctorado. Mis participaciones iban muy encaminadas a eso, en ese momento era cuando hacía este ejercicio de “no es lo mismo delimitar mi tema del que ya tengo elementos y variables establecidas, a hacer el ejercicio de ayudar a un compañero a problematizar un tema distinto al mío, de eso resultan nuevos aprendizajes” (SGA_8vo_FESACA_2019).

Hablar de formación para la investigación, requiere reconocer que son diversas prácticas y procesos que encuadran los estudiantes con algo más complejo, es aprender a pensar de forma compleja acerca de las formas objetivadas que se validan dentro de una comunidad académica y seguidas por quienes se adentran en esa formación.

Por lo cual, se rescata la idea de aprender con base en la práctica, en el que se destaca haber aprendido a investigar en la práctica, pues poder lograr esto es complejo, cuando se enuncia:

“... aprendí a investigar por momentos en ensayo y error, ha sido parte de una realidad compleja, se aprende a investigar con una formación en la práctica. Uno tiene que aprender a investigar haciendo investigación. No puedes aprender investigación leyendo textos metodológicos de cómo se hace la investigación, definitivamente la tienes que vivir, la tienes que entender, te tienes que dar golpes, tienes que ver lo complejo, tienes que enfrentarte a ese monstruo, tienes que entenderlo y tienes también que aprender a quererlo, porque si en algún momento no te gusta, no te vas a enamorar de eso, entonces pues prácticamente estás destinado a pasar de noche los cuatro años o lo que dure el programa” (MADDV_6to_FESARA_2018).

En ese proceso formativo, se percibe que las formas de hacer investigación son complicadas, pues es necesario aprender a partir de la experiencia vivida, aprender haciendo, no basándose en un aprendizaje escolástico en el que se aprende a través de la teoría y el uso de conceptos aislados; sino que se recurre a una significación distinta, cuando se considera además del proceso otra manera de entenderla. Se habla además de entender la investigación, como si se tratará de una comprensión hacia el objeto además de establecer un nexo a través de los sentimientos, es como sentirla y de tomarle aprecio, gusto por desarrollarla.

El desafío es aprender a pensar de otro modo, aprender a mirar la realidad de forma distinta y a cuestionar el conocimiento imperante, y en ese devenir, la formación discursiva de un doctorante debe estar programada para acontecer para producir algo nuevo, lo no previsto, lo que afecta la organización de un saber y contrastarlo con el poder vigente.

Ante todo, se trata de formarse para la investigación y esa formación puede resultar disruptiva ya que la actividad puede estar sujeta a las regulaciones y rituales que contempla la producción científica, además de responder al protocolo de ciencia, sin embargo la tensión se encuentra en cómo desarrollar lo que (Saur, 2006) llama traspasar al pensamiento imperante para tener como estimulante el “pensar de otro modo”, cuando afirma que el investigador es un sujeto que debe ver y oír con una agudeza fuera de lo común, donde su mirada/escucha depende de tres cuestiones centrales: la luminosidad de los fenómenos y procesos del entorno que dependen de las condiciones socio-históricas, la percepción del investigador y el uso de dispositivos analítico-interpretativo y por el lugar onto-epistémico donde se posicione en su relación con los objetos hechos de cultura, significantes susceptibles de aprehensión.

De vital importancia, reconocer que hablar del cómo se realiza o se aprende a investigar dependerá de los dispositivos que su intelecto construye y de la relación de los hechos sociales y la capacidad de percepción del estudio de la cuestión, para ello el doctorante deberá contar con la caja de herramientas (Foucault, 1992) que el investigador en formación posea, lo que condiciona su capacidad de indagar, de apropiarse de un bagaje teórico pertinente, además de saber utilizar los “utensilios”

para saber interrogar la realidad. En el siguiente testimonio se rescata el reconocimiento que hace el doctorante, cuando afirma:

“Aprendí aplicando una estrategia que yo experimenté en la maestría en pedagogía, sesión tras sesión se revisa un avance en absolutamente los trabajos, es decir; se arma un grupo de trabajo con sesiones semanales y se dan siempre el tiempo para que todos los integrantes de ese grupo de trabajo lean los trabajos de todos, esta forma que es muy exigente porque requiere tiempo, dedicación, requiere apertura ideológica, requiere también a la interdisciplina, pues a veces se tiende a no saber cómo iniciar ese proceso tan complejo, solamente la propia práctica la va dando ... Es hablar de manejo de herramientas, bases de datos, es hablar de la necesidad de autocrítica en la medida de que uno debe de analizar su propio proceso de formación, reiteradamente, debe uno dudar muchísimo de los conocimientos, así se aprende a investigar” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Sin embargo, no basta con solamente poseer, sino tiene que ver con qué hacer con lo que se ostenta, sino que se “hay que saber emplearlos en la práctica investigativa, siendo que allí se juega su eficacia ... y con ello construir su propio dispositivo y articular las herramientas para la construcción, una suerte de ensamblaje teórico-metodológico puesto en función del problema al cual está abocado, considerando siempre que el armado es de carácter artesanal que ayuda a ubicar en el marco de las formaciones discursivas al saber , en sus relaciones con las figuras epistemológicas que involucra el orden de ser de los objetos y su fundamento y su enunciación (Saur, 2006:189-190).

Discutir de formación para la investigación no es un asunto privado, que ocurre en solitario, sino que “es ante todo un trabajo que se da en comunidad, es una práctica o un quehacer social” (Sánchez Puentes, 2010:90) reconociendo que hay diferentes modos de enseñar y aprender a investigar. Enseñar a producir conocimientos dice el autor es una labor del pedagogo, es recurrir a un modelo práctico de aprendizaje, investigar es un saber práctico, es un saber hacer algo para producir conocimientos.

En ese tenor, se manifiesta un estudiante del doctorado cuando asevera:

“... una práctica necesaria para aprender a investigar, y creo que sería básica, es el contacto con investigadores y con trabajos de investigación. Estos eventos que se realizan como del COMIE, eso abre muchas posibilidades, el tener contacto con gente que dice. – Yo estoy investigando esto, lo estoy investigando así y estoy encontrando esto... si él lo hizo así y si a lo mejor otra persona está queriendo investigar lo mismo, pero lo está haciendo de otra manera, eso es lo que lo va a llevando a formar y esto se puede investigar así, se puede investigar aza, y el contacto con las investigaciones, con los investigadores, creo que sería básico” (JLMM_8vo_FFyL_2019).

Es reconocer la relación con los expertos, los pares o aquellos que corresponden a los mismos intereses por estudiar o investigar, pues a investigar se aprende al lado de otro investigador más experimentado, se enseña mostrando cómo, se aprende viendo (Sánchez Puentes, 2010:9). El investigador debe transmitir el *-know-that-* (saber qué), el *-know how-* (saber cómo) y el *-know-why-* (saber por qué y saber para qué).

Aquí otro testimonio que encamina hacia el mismo reconocimiento:

“aprendí a investigar por la necesidad de presentar el proyecto final, que fuera bien evaluado, que no costara tanto trabajo, que me dejara más satisfecho. Esa necesidad me llevó a ser bastante receptivo de las clases de seminario de investigación, técnicas de investigación, leer un poco a contra línea, textos, tesis... ver cómo se hacía, cuál era esa estructura. La necesidad de estar trabajando en el área de Investigación porque cuando estuve trabajando como funcionario precisamente estaba en el área de Investigación ahí en Acatlán. Entonces pues tenía el contacto con investigadores, tenía el contacto con los productos de investigación, con la gestión y la administración de la investigación. No sólo la investigación se soporta en un producto, sino que hay abajo una serie de componentes administrativos más en la UNAM, que hay que cumplir” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Se habla del interés por presentar un proyecto con el que el doctorante se quede satisfecho, eso se convirtió en una necesidad que tuvo que resolver y a partir de las necesidades personales y académicas es como se decide a poner atención a lo que se espera de él. Los seminarios proporcionan técnicas o estrategias para leer a contra línea pero que aunado a esto, el contacto con investigadores ha sido crucial para el desarrollo de habilidades, la experiencia vivida en su cercanía con las formas de producir investigación desde un ámbito más administrativo y profesional en el que se deben cumplir con los requerimientos que se delimitan para poder acceder al correcto aprendizaje de las prácticas, procesos y mecanismos reales del quehacer científico, de la formación para la investigación.

4.5 Habilidades investigativas necesarias para desarrollar una formación para la investigación.

Sin pretender ahondar en el tratamiento de una temática que se examina como extensa, se considera en esta investigación importante reconocer que relacionar el tema anterior es sustancial pues una vez que los estudiantes logran determinar qué es investigar y qué significados otorgan a esta práctica, lo hacen en la relación que logran articular al admitir que el desarrollo de habilidades en un doctorante se logra cuando consigue situar los requerimientos que son indispensables para acceder a la investigación y en ese sentido, suele ser creativo, transfiere los conocimientos adquiridos, pues con ello recorre su camino por el Programa de doctorado.

Hasta ahora se ha abordado la formación para la investigación desde diversas ópticas; por un lado, hay quienes afirman que formar para la investigación tendría que ver con ese acercamiento a una especie de entrenamiento haciendo uso de contenidos específicos, relacionados con metodología de la investigación en cursos o seminarios y en otro sentido, quienes opinan que pensar de ese modo es complejo pues no es posible lograr sistematizar la enseñanza de la investigación ya que las exigencias en torno a esta refieren procesos únicos de acuerdo a la naturaleza de cada objeto de estudio, por lo tanto, recomiendan aprender sobre la marcha, es decir haciendo investigación en una posición más artesanal.

Este trabajo de investigación se inclina en la segunda concepción ya que diversas lecturas apuntan a convenir que es necesario hablar de una formación para la investigación en la práctica, en lo cotidiano, en el reconocimiento de la profesión, pero también en los límites y posibilidades de desarrollo de forma individual. Al respecto (Ibarrola, 1989) afirma que para bien o para mal, el proceso formativo es el que se realiza a través del ejercicio mismo de la investigación como actividad cotidiana, se aprende a investigar investigando, sí, pero a través de la organización que una institución académica asume para formar.

Existen otros autores como Martínez-Rizo (1991) quien plantea la formación para la investigación refiriéndola a habilidades para la investigación o capacidades para la investigación o bien Sánchez Puentes (2010) quien reconoce que para hablar de una formación para la investigación es necesario incorporar un conjunto de saberes

teórico-prácticos, de estrategias o quehaceres que ocurren en la actividad científica que se manifiestan como las habilidades que concurren en la lógica, coherencia y solidez de una construcción científica, que pueden desencadenar el reconocimiento y la exigencia de hablar del desarrollo de habilidades, de procesos u operaciones para construir conocimiento así como las actitudes que habrá de desarrollar el investigador en formación.

En términos específicos del Programa de Posgrado en Pedagogía los alumnos doctorantes manifiestan ese reconocimiento, de forma medular relacionadas con el desarrollo de habilidades investigativas que se entienden como:

al conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de tareas propias de la investigación ... y se detectan como una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación (Moreno Bayardo, 2003: 74).

El impulso de las habilidades investigativas se desarrolla en diferentes ámbitos de la vida diaria y permiten realizar diversas actividades relacionadas con el proceso de investigación, así como desplegar distintos niveles de desempeño vinculados al progreso paulatino en la construcción de una tesis de grado.

Realizar investigación implica desarrollar actividades intelectuales de modo sistémico con el propósito de generar conocimiento y desarrollar estrategias de aprendizaje en el currículum entendiendo a quienes recurren a ello como sujetos en formación.

Como ya se ha mencionado referir a la formación para la investigación, se relaciona con el conjunto de acciones encaminadas a favorecer la apropiación de saberes, conocimientos y el desarrollo de habilidades en las que los doctorantes asienten y aceptan las potencialidades con las que ingresan, ya poseen o bien llegan a consolidar aceptando sus potencialidades para asumir la responsabilidad de ser protagonista de su aprendizaje y proceso formativo.

En ese sentido, en el trabajo empírico de campo recurrió a resaltar la voz de los doctorantes y manifestar aquellas habilidades que, desde su perspectiva deben poseer o desarrollar, tal como se muestra en los testimonios concedidos.

Una de las primeras habilidades que se muestran refiere a esas habilidades instrumentales que exigen contar con una plataforma de base que implica poner en funciones procesos cognitivos que comprometen niveles de desempeño elevados pues involucra el ser hábil al ejecutar ciertas acciones, tal como se muestra en la siguiente evidencia:

"... una habilidad esencial para poder desarrollar investigación se relaciona con poder discriminar información, ver qué información es la que de verdad te puede servir o no, las búsquedas de información, distinguir qué información es apta para el nivel que exige el doctorado, buscar información especializada, información en otro idioma y desarrollar la comprensión lectora" (RICC_8vo_FFyL_2019).

De tal modo que el doctorante expone que poder buscar y discriminar información especializada se convierte en una habilidad necesaria, así como la capacidad discernir qué tipo de información puede ser de utilidad para un nivel de posgrado; se trata de esas pesquisas finitas que permiten hacer elecciones en algún idioma distinto al español, por ejemplo, lo que demanda a su vez consolidar una comprensión lectora en un nivel de dominio elevado.

Se exponen aquellas habilidades de pensamiento que concede el poder ejercitar habilidades cognitivas en las que se internalizan modos de pensar, para el desarrollo de tareas complejas, tal como se aprecia en la siguiente evidencia:

"la primera habilidad que considero básica para un investigador es: leer la realidad, para tratar de extraer y construir algún problema de investigación, hay que cuestionar, dialogar con los autores, con los textos; es una especie de dialogo triangular porque es el investigador, la realidad y lo que ya se ha investigado, lo que ya se ha dicho para poder ir construyendo el proceso de investigación y entre esas habilidades principalmente estoy descubriendo una que no tengo, que estoy tratando en forzarme a desarrollar y que es: -la capacidad de integrar todo eso en un discurso- y qué aporte voy a hacer con mi investigación" (JLMM_8vo_FFyL_2019).

Este tipo de habilidades se consolidan una vez que el doctorante ha alcanzado una madurez intelectual y es capaz de reconocer que sí posee y cuál es la deuda personal desde sus propias limitaciones, pues hacer una lectura de "la realidad" lo relacionan con ser capaz de acceder a las construcciones sociales que se hacen y

poder legitimizar luego de cuestionar, dialogar, de integrar y elaborar esos ejercicios cognitivos que le permiten conocer, percibir, o extraer del medio.

En ese mismo orden de ideas otro doctorante, expresa:

“El rigor académico con todo lo que implica investigar se tiene que desarrollar, ya que no puedes venir con ocurrencias, no puedes venir con la seguridad de que, por el hecho de tener una idea de un fenómeno, de una problemática, basta. Tienes que someterlo y exponerlo a la academia, y eso, resulta doloroso porque te enfrenta a una realidad, te enfrenta a tus limitantes y hasta que vives el proceso te das cuenta de aquello que no posees y debes trabajarlo” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

Se enfatiza en la impresión de no llegar al doctorado con la idea de improvisar y creer que todo lo que se diga, comente o argumente, se atraviesa desde la certidumbre en el inicio del proceso de investigación; es enfrentarse a sí mismo, a la realidad, a las propias limitaciones y atarearse aquello que aún no se consolida.

En similar experiencia, un doctorante expresa:

“... son habilidades intelectuales, esa capacidad de crítica, de análisis, de irse interrogando, de desbaratar, pero sabiendo que puede uno volver a armar. Entonces es como esa habilidad de rehacerse, de entender lo que está sucediendo, son habilidades que vas teniendo a lo largo del proceso.” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

El desarrollo de habilidades se convierte en una actividad básica para poder desplegar investigación; así como una actitud que les permita hacer, deshacer y rehacer. Conjuntamente, se deja entre ver el desarrollo de habilidades metacognitivas que se producen en la investigación, es decir, aprender a conocer lo que sucede para sí mismo y lo que se logra ir desarrollando.

En otro sentido, dentro de la lectura llevada a cabo de los testimonios, se ubican las habilidades de pensamiento y de construcción conceptual; son estas las que se consolidan en niveles de desempeño afines a la investigación cuando el estudiante logra distintas operaciones mentales para poder elaborar productos parciales, tal como se expresa en la voz de un estudiante:

“Sí, pues lo principal y sobre todo el sello de la UNAM son las habilidades de pensamiento crítico, esas son las que más deberían de estar presentes. Tenemos nosotros nuestra capacidad de lectura y de reflexión, capacidad de análisis y en eso es en donde tenemos algunos escollos, algunas fallas metodológicas, respecto a construir categorías, construir conceptos, cotejar teorías; en el trabajo de campo es también -al menos los que egresamos de Pedagogía-, solemos tener algunas fallas y llegamos aquí para aprender a corregir eso” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Se palpa que las habilidades de pensamiento crítico son algunas en las que se debe concretar a fin de avanzar a otro nivel en el que se logre la reflexión y el análisis, para permitir el acceso a la construcción de categorías, conceptos y el uso de la teoría además de situaciones de corte metodológico que logran atender en el doctorado.

En ese sentido los estudiantes se exigen a sí mismos lo que deben lograr consolidar; la tolerancia ante lo que van cimentando, pues reconocen que eso les permite entender lo que pasa en su propio proceso, así lo expresan:

“Quizás una habilidad necesaria para un investigador educativo es quizás una cierta capacidad de flexibilidad, de actualización, de estar pendiente de las situaciones y aprender a confrontar lo que la teoría dice y los fenómenos que se dan” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Ser flexible y contar con esa disposición para actualizarse constantemente, así como poder cultivarse a vincular la teoría con la que leen sus objetos de estudio, al mismo tiempo de aprender a confrontarla les permite aprender a hacer lecturas de la realidad con el sustento pertinente.

Otro de los testimonios que si bien, no se relaciona directamente con el desarrollo de habilidades, sí resalta la importancia de algunos valores a consolidar en torno a la investigación, cuando enumera lo siguiente:

“un doctorante debe tener disciplina, ya que la disciplina te obliga a cumplir horarios, te ayuda a cumplir normas que tú mismo estableces, y entre la disciplina está leer. Todos los días tienes que leer y conseguir cosas nuevas; tienes que escribir, no importa que sea para luego desechar, nunca desechas lo que escribes, siempre lo dejas en una parte de la memoria. Debes tener constancia, paciencia, porque cuando te das cuenta de que hay que retroceder un paso, no te puedes sentir mal, tienes que decir: “lo retrocedo porque, es la base para construir conocimientos” y no frustrarte en el intento y debes tener tiempo. Yo creo que en esa etapa que yo estaba cuidando a mis hijos, creo que no podría haber hecho el doctorado” (ICGH_6to_FESACA_2019).

Realizar investigación exige como base la disciplina, misma que permite consolidar hábitos entre los que se encuentra el leer, escribir en torno al objeto de estudio que investiga, pero considera que todas aquellas actividades son consecuencia de actividades preliminares y que en algún momento del proceso tendrán utilidad. Involucra conjuntamente la tolerancia a la frustración pues se sabe que no todos los

avances son lineales ya que se atraviesa por un proceso pluri referencial; cabe destacar que algunos de los estudiantes del doctorado son mujeres y hombres que conviven con hijos que ahora ya son adultos y eso les permite tener el tiempo suficiente para dedicarse a sus estudios.

Por otro lado, se desprenden otro tipo de habilidades metacognitivas (Moreno Bayardo, 2003), en las que se identifica que se ha alcanzado este nivel de desarrollo cognitivo una vez que el estudiante logra tener un control y es capaz de evaluar lo que produce en la investigación. Es decir, se corresponde con la forma en que se accede a la investigación y tiene conciencia propia; en ese sentido, se muestran diversos testimonios que permiten comprender lo mencionado, tal como se justifica en las voces que se presentan:

“una habilidad básica para formarte en investigación es cuestionarte. Si no eres capaz de cuestionarte, ni siquiera si está bien tu trabajo, no puedes hacer preguntas y sobre lo que te envuelve, sobre tu entorno, ni tu contexto, toda investigación siempre se va a desarrollar a partir de una pregunta, debes de ser flexible, ¿en qué sentido? A veces vas a tener una teoría muy buena para interpretar el dato, pero a veces las vas a querer meter forzada; entonces debes de ser capaz de entender que a veces esa teoría que creíste que era perfecta no lo es, y cambiarla. Debes de ser flexible y entender que las respuestas no siempre van a ser las que buscas” (MMLO_8VO_FESARA_2018).

El testimonio representa una realidad que la mayoría de los doctorantes admiten como certeza; se relaciona con la capacidad de cuestionar, de preguntar con el fin de que cuando llegue el momento de acercarse al uso de la teoría para respaldar la realidad estudiada se tenga la flexibilidad suficiente para estar capacitado en entender que la investigación conlleva aceptar que no siempre se llega al camino pensado, sino que es probable que los caminos tomen rumbos diversos.

Las habilidades metacognitivas ligadas a la investigación se despliegan toda vez que el doctorante es capaz de demostrar el perfeccionamiento paulatino del intelecto, cuando es competente para autorregularse o bien para desarrollar algún producto o proceso, y muestra de ello puede leerse en el siguiente fragmento:

“las habilidades que desarrollamos tienen que ver con ser autodidáctica, eso es muy importante, además de tener tiempo y dedicación para leer y escribir, el saber analizar y pensar los datos; eso es que algo que decía la Dra. “X”, ella mencionaba muy a menudo que: “el objeto necesita madurar, no puede ser que en los tiempos que institucionalmente se piden, este la maduración de tu objeto de estudio” ... El objeto de estudio va a madurar en cuanto lo sigas leyendo, lo sigas repensando,

checando y regresando constantemente como rumiando, la información” (GPML_8vo_FESARA_2019).

Por lo tanto, un estudiante es un sujeto en formación que es responsable de sus propios procesos de aprendizaje y en ese vaivén, el autodidactismo lo induce a ser corresponsable de sus avances en torno al desarrollo de su investigación. Además de saber con exactitud cuáles actividades resultan relevantes para tales fines; son capaces de madurar ideas y mantenerse vigilante en una revisión constante, hasta estar al tanto del momento en que el objeto de estudio trabajado ha “madurado”, es decir ha tocado un nivel de madurez suficiente luego de ejercicios relacionados con la lectura, la escritura, el análisis, la síntesis y con procesos cíclicos de ir, avanzar, regresar y corregir-se constantemente.

Es decir, el desarrollo de estas habilidades se desarrolla mucho antes de involucrarse en el proceso de formación para la investigación doctoral pues poseen ya, dos grados académicos que le antecede al doctorado: la licenciatura y la maestría. Por lo tanto, cabe destacar que su desarrollo no es lineal, son procesos que se interrelacionan y que resultan en experiencias de aprendizaje.

En otro orden de ideas se mencionan otras habilidades de índole personal para ser capaz de resolver situaciones de orden emocional, así como reafirmar lo ya dicho por algunos otros estudiantes; no obstante, resulta atrayente rescatar el siguiente testimonio que da cuenta de la conjunción de otras más que se advierten de la siguiente manera:

“Creo que algo importantes es la parte de habilidades emocionales porque existe un desgaste físico emocional en el desarrollo de las investigaciones. Entonces, la tolerancia, la frustración, el poder dividir la parte académica de la parte personal debes tener la habilidad para poderlo llevar a la práctica. Y la parte de las habilidades instrumentales con el manejo de los dispositivos pues es fundamental para el desarrollo de tu investigación, sea cual sea la temática” (SGA_8vo_FESACA_2019).

Se habla de tres habilidades básicas a consolidar, tales como las informativas, habilidades documentales, así como habilidades emocionales y tecnológicas que de acuerdo con el testimonio son necesarias para hablar de una formación para la investigación.

Con ello se expone que los logros de cada estudiante con miras a convertirse en investigador tiene una relación profunda en el campo de la investigación en el que se cultivan rasgos personales y actitudes que se desarrollan de forma paralela, en algunas ocasiones de forma solitaria y otras con ayuda de sus formadores o bien, sus experiencias previas les permiten recorrer el proceso de formación comenzando con la adquisición, construcción, consolidación y aceptación de aquello que ha logrado alcanzar y ocuparse en aquello que no posee.

En conclusión se puede afirmar que el desarrollo de habilidades se sitúa como parte del proceso de formación para la investigación, pues en su conjunto estructuran niveles de pensamiento, de percepción, instrumentales, además de aquellas ligadas al proceso de construcción de teoría, operaciones referidas a lo metodológico, a la forma de construir y aprehender el conocimiento de lo social, pero más importante aún las habilidades metacognitivas que le permitan consolidar un pensamiento crítico con capacidad de aprendizaje permanente, encaminadas a la búsqueda de soluciones a los problemas de índole educativo y plantear soluciones que en ocasiones apuntan a la producir conocimiento en distintas áreas de la pedagogía.

4.6 Vivir la tutoría, una práctica de formación para la investigación.

Formarse para la investigación educativa dentro del doctorado supone la idea de hablar de una formación en la práctica, un saber práctico, una enseñanza de carácter artesanal, que se desarrolla a través de ciertas habilidades y con personas que acompañan ese proceso formativo. Quienes fungen como formadores, son llamados tutores o asesores de tesis, y ellos son quienes propician diversas actividades, prácticas, una didáctica personal que les permita a sus tutorados, acceder a la interiorización y recreación de cierto habitus que exige el mundo científico a través de las formas de integración, interacción e incorporación de códigos o a través de acciones suscitadas de forma institucional para adentrarse en el mundo de la investigación.

Se parte del supuesto de reconocer que una de las condiciones que se convierte en determinante para hablar de una formación para la investigación, reconoce al tutor

como pieza nodal e indiscutible, por lo tanto, la tutoría se convierte en una actividad indispensable en ese trayecto de formación dentro del doctorado en pedagogía.

La dinámica particular se establece en cada caso en el que existe esa interacción tutor-tutorado, en el que es posible asumir y percibir diferentes caminos trazados a partir de un sentido de orientación, de atención a necesidades particulares, que orientan a la aplicación real y efectiva de los saberes o formas de operar las demandas de actividad de investigación rigurosa (Sánchez, 2000). Sin embargo, la naturaleza de tal actividad se torna compleja y multidimensional, pues no se reduce a la revisión de trabajos de investigación. Se envuelve en la forma de práctica de formación, una didáctica, una posibilidad de adentrarse en el dominio de un campo de conocimiento, a la consolidación de normas académicas marcadas por la propia dinámica de interacción.

La tutoría se convierte en una práctica de formación, en la que se asume la formación para la investigación dentro del Posgrado y se traduce en la cesión de ciertos conocimientos, habilidades, hábitos, significados y actitudes en el que se abarcan ciertas experiencias de aprendizaje, estilos de llevar a cabo la tutoría por quienes fungen como formadores (Moreno, 2003:82).

En esta línea de argumentación, los hallazgos que se recuperan permiten aseverar que dentro de la tutoría se involucran diversos significados a partir de las formas de vivirla, lo que permite una formación para la investigación y que coadyuvan a otorgar sentido a esta práctica de investigación.

El tutor (a) se convierte en figura significativa, en guía, en motor de impulso y motivación, los significan como aquellos en quienes se encuentra ayuda constante, quienes acompañan el proceso, tal como se afirma en el siguiente testimonio:

“Mi tutora, me motiva demasiado, ella es la que más me fue guiando, vio mi proyecto, me ha ido impulsando y a pesar de que en un principio como que no le encontraba el sentido, ella siempre me motiva, ella está ahí siempre, todo el tiempo... esas fortalezas conmigo son:- que me acompaña, así de la mano-... siempre tiene algo para mí, por ejemplo me ha ayudado, cuando me dice: -“lee esto, busca aquello, busca”- ... ella me trata de guiar, me ha conseguido libros y al hacerme correcciones su acompañamiento es así, a mi lado y nunca me deja botada, nunca se pierde” (ISB_4to_FFYL_2018).

Ello advierte la importancia de la tutora para la estudiante, y reconoce que encuentra en ella a esa figura que acompaña “de la mano” la construcción del proyecto de investigación, la que motiva desde el principio de sus estudios, pero además se convirtió en esa figura que permanentemente tiene algo que dar, algo que encomendar y en esas búsquedas, el acompañamiento es a su lado, sin perderse de vista.

En otra experiencia, se puede apreciar, ese reconocimiento a la figura del tutor para expresar lo siguiente:

“El asunto de la tutoría fue interesante por esta razón: el tema está muy enfocado a Filosofía Latinoamericana. La parte de Filosofía de la Educación y Pedagogía como tal me apoyé más en la Acatlán y en mi tutor, y en la parte de Filosofía Latinoamericana me apoyé más en uno de mis tutores que es del Centro de Investigaciones de América Latina y del Caribe. Entonces, aunque mi tutor firmante formal es el Dr. “X”, mi otro cotutor también me ayuda, de los dos recibo apoyo. Mi tutor ha sido tanto en el campo administrativo, en el campo metodológico y en la clase que me dio, muy receptivo a mis inquietudes, al trabajo que vengo realizando... para mí, hay un trato personal, de seguimiento a lo que hago. Creo que he tenido una buena experiencia en esa parte de la tutoría” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Cuando se reconoce la figura del tutor, a la par existe la otra figura que también es responsable de acompañar y dirigir el trabajo de investigación, desde su vivencia encuentra en los dos figuras que apoyan, que dan seguimiento y atienden sus inquietudes, sus necesidades formativas sin importar cuál de las sedes en las que se puede cursar en doctorado, se obtiene lo que se va buscando, y aprende en función de los saberes que un tutor ofrece al tutorado.

En ese acercamiento para formar doctores en pedagogía, se viven otro tipo de experiencias relativas a las situaciones que se promueven dentro del Posgrado y una de ellas, tiene su nexo con la manera promover un desprendimiento intelectual al percibir que el estudiante es capaz de generar una autonomía que trabaja a lo largo de cuatro años de formación, cuando expresan:

“La tutoría ha tenido sus ventajas y desventajas; a mi tutor lo veo pues una vez al semestre para la firma del documento de CONACYT, y en cuanto a construcción de la tesis, no hubo como mucho acercamiento hasta los comités de evaluación o ahora con la entrega final de la tesis, pero durante los primeros semestres, no era así. Era como muy libre, extremadamente libre. Pero al inicio, sí fue como muy frustrante el sentirme sola. Yo tuve que buscar asesorías por otro lado, con otros tutores, otros especialistas que, te puedo decir, fueron los que como me ‘couchearon’ por llamarlo

así en el desarrollo del trabajo de la tesis... Sí creo que, en la tutoría, sea cual sea tu experiencia lleva un resultado en tu formación. En ese sentido, sí ha impactado mi formación al grado de que me obligó a desarrollar habilidades como para buscar a otro especialista en su momento; o incluso poder argumentarle a él, por qué hacer el diseño de instrumentos de tal forma y no de otra, mostrarle mi forma autónoma de actuar” (SGA_8vo_FESACA_2019).

Estos rasgos, invitan a reflexionar sobre la forma en que el estudiante, se construye en solitario y aunque reconoce que cuenta con un tutor existe de manera formal, de manera institucional, que se encarga de la revisión de avances en un determinado período de tiempo o bien para el llenado de requisitos administrativos, al final, manifiesta resolver su situación con ayuda de otros tutores que la preparan para presentar los avances de investigación y le auxilian para poder desarrollar otro tipo de habilidades, como por ejemplo las habilidades de búsqueda y gestión del conocimiento, pero además apuntalan en la construcción de argumentos, así como en su proceder metodológico para satisfacer ese ejercicio de autonomía personal que ayuda a que el estudiante resuelva, actúe y vaya en búsqueda de aquello que no obtiene del tutor de manera paulatina, cotidiana para que al final, cuando llega el momento de dar cuentas ante el tutor asignado, logró dar explicaciones del escenario actual, tal como se menciona, al final del camino, cuando la tesis de grado está a punto de concretarse.

También es posible apreciar que la práctica de la tutoría se convierte en ese lugar en el que es posible dialogar, intercambiar información y debatir ideas que surgen de la asesoría de un trabajo con el que habrán de titularse como doctor (a) en Pedagogía; pero al mismo tiempo su foco se dirige a promover el papel activo del estudiante, tal como se afirma en la voz que se rescata cuando afirma:

“Mi experiencia con la tutora ha sido muy favorable. Más que una tutora es una compañera de discusión científica, cada vez que nos reunimos, no son dos horas o tres horas a veces nos rebasamos el tiempo, porque son muy intensas estas observaciones, si tuviera yo que hacerle una observación en este sentido al Posgrado, específicamente de la Fes Acatlán, es que, si se debiesen ampliar estos espacios de discusión con los tutores y quizás se pudiera trabajar un poco más eso y de ahí sacar más producciones literarias, incluso”. (ICGH_6to_FESACA_2019).

Dicho de otro modo, la tutoría para formar investigadores se muestra como una práctica que introduce al tutorado a cierta tradición científica, al dominio paulatino de un campo en particular de conocimiento, de las formas aprobadas por el grupo

o los grupos que proveen de rumbo para generar conocimiento, y que en todo caso, se convierte en el lugar preciso para discutir con académicos de mayor trayectoria profesional que avala la posibilidad de crear y recrear la dinámica institucional así como la producción académica de los doctorantes en formación.

En dicho sentido, existen otras maneras de asimilar la experiencia de cada estudiante, que significa a la tutoría de diversas formas y a partir de algunos estudios en los que se menciona que la conclusión satisfactoria de los estudios de doctorado tiene que ver con la calidad de la tutoría y la interacción que se genera entre tutores y tutorados (Torres, 2013).

Existen casos particulares en los que la experiencia vivida se alimenta de otros testimonios que apuntan a revelar las necesidades que encuentra el estudiante ante la falta de un tutor (a) que no acompaña de forma cotidiana en la construcción, revisión y retroalimentación a fin de obtener mejoras en las etapas en las que se desarrolla un trabajo de tal naturaleza, en este caso, se hace mención a la forma en que se describe la falta de atención a sus necesidades y especificidades de los tutorados, lo que puede generar expectativas no cubiertas, puntos de desencuentro que se reflejan en una desilusión progresiva, tal como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

“me tiene a la fecha muy insatisfecho, tener a una tutora que siga sin valorar gran parte del trabajo que estoy haciendo. El hecho de que mi tutora no conozca la historia de la pedagogía, la historia de la educación ha sido un gran obstáculo en mi trayecto de formación... ya que parte de mi tesis, no ha recibido la atención necesaria en cuanto a lectura; hubiera agradecido, tener una figura más conocedora, ya que no tiene a veces los elementos suficientes como para valorar o ejercer una crítica historiográfica de mi trabajo de investigación. Sin embargo, en el momento que tomé conciencia de ello, me busqué elementos - cursos o talleres- fuera del doctorado de pedagogía, traté de solventar mis propias fallas, mis necesidades en torno a formación de la investigación para librar esto y avanzar yo solo...” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Se aprecia pues, que ante la falta de compromiso por parte de quien funge como su tutora, el estudiante genera alternativas para ir al encuentro de aquello que no posee, significa entonces que ante la carencia y la percepción de que, ante algo que no se atiende, se hace consciente la necesidad de escudriñar estrategias, y proveerse de conocimientos que el mismo estudiante generan con el único objetivo de solventar la necesidad, librar la dificultad, para luego continuar en ese trayecto

avanzando solo, sin ese acompañamiento que puede suscitarse por múltiples razones.

El sistema tutorial en el doctorado se ha consolidado como una de las fortalezas en los estudios de Posgrado de la UNAM, desde los años noventa, cuya función es básicamente formativa, en el que el tutor se convierte en una guía, un apoyo o facilitador que ayude al estudiante de posgrado a desarrollar la creatividad, la capacidad de crítica; el tutor finalmente deberá aspirar a dinamizar el proceso.

El Posgrado se ubica como un punto de encuentro de diversas formaciones y profesiones, sin importar la disciplina, el requisito para ser tutor(a) se media a partir de requisitos entre los que destacan, ser profesor del Posgrado y contar con el grado de doctor; pese a ello la diversidad de formaciones para la asignación de tutores, se determina a partir de la Coordinación del Posgrado en donde intervienen algunos aspectos, como por ejemplo, la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo, temática a abordar desde el campo de lo pedagógico y al ser un Programa único.

En tal contexto de formación, se expresa:

“...me sorprendió mucho que se me asignará el Dr. “X” porque, directamente en su formación disciplinar pues no es del ámbito educativo. Ha sido él muy amable, respetuoso. Sí, me ha otorgado su apoyo y su orientación. Al principio yo tenía el prejuicio de que por el hecho de tener una formación ajena al ámbito educativo, eso iba a ser un problema muy serio, que iba a generarme corto circuito, pero cuando vi que me fue dando ciertas pautas y orientaciones para mejorar, e ir consolidando el proyecto; esa parte me animó más ... sí hay situaciones donde a ratos, tenemos disyuntivas en las perspectivas, en los puntos de vista pero, me parece que por su propio currículum profesional, tiene los elementos para fungir como tutor de posgrado... y algo que me ha agradado es que me he sentido a gusto en la manera de trabajar, me ha dado esa libertad, esa posibilidad en la que coincidimos, en esa parte práctica y asequible de por dónde ir moviendo y caminando la investigación y eso ha sido bastante favorable” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

A partir del testimonio anterior se puede apreciar que la relación se establece como una relación en construcción, en el que se aprecian afinidades y grados de identificación en el que se va descubriendo, pero, sobre todo, seguridad y confianza que permite valorar los avances que juntos van construyendo. En ese mismo sentido se aprecia el planteamiento siguiente:

“...al principio era complicado porque, no me entendía qué estaba yo haciendo, ni yo misma sabía decir qué era lo que yo quería, pero en los seminarios que él empezó

a trabajar, se fueron clarificando formas en las que uno podría ir delimitando el tema, llevando a cabo la problemática ... se empezó a tener un poquito más de compatibilidad en las ideas, hasta el punto donde ya fuimos los dos, buscando hacia donde iba el trabajo a dirigirse ... a mí me gustó su manera de entender las cosas de la Pedagogía, creo que sí empatamos. Él tiene otra profesión, pero también está involucrado en esto de la formación pedagógica, entonces conoce la forma en la que puede orientarse la tutoría.” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

Los tutores se van convirtiendo en mediadores que ayudan a que el doctorante se sienta fortalecido en un sentido no de autoridad, sino de libertad en el que se observa la participación del tutor cuando lo considera pertinente a través de una escucha atenta, lo que permite clarificar el camino que debe tomar la investigación desde el consenso mutuo.

4.7 Los coloquios de evaluación, espacios de formación para la investigación.

Los coloquios de evaluación se convierten en prácticas y actividades académicas obligatorias que el estudiante debe presentar en cuatro ocasiones, en ellos habrá de presentar de inicio el proyecto de investigación con el que fue aceptado al programa doctoral y en algunos casos cuando se presenta la primera experiencia, ya se han hecho adecuaciones a esos proyectos; para aquellos alumnos que se encuentran en semestres posteriores se socializan los avances obtenidos a lo largo de un año.

Este ejercicio se lleva a cabo por lo regular en el mes de septiembre u octubre dependiendo de la planeación que se gestiona por parte de la Coordinación del Posgrado en las instalaciones de la Unidad de Posgrado en Ciudad Universitaria, cabe subrayar que se publica una convocatoria misma que los estudiantes deberán atender a partir de los criterios y determinaciones que ahí se mencionan.

Esta actividad se ha convertido en una experiencia de aprendizaje propiciada por el programa; en la que se generan diversas expectativas, horizontes y sentimientos; se convierten también en espacios en donde se cuestionan las formas de llevarse a cabo, ya que se espera que al presentar sus investigaciones, se reciban comentarios de investigadores con experiencia que fungen como moderadores de cada mesa, así mismo hacen acto de presencia en algunas ocasiones tutoras (es)

de los participantes que acompañan a sus tutorados, además de estar presentes sus pares, compañeros del programa.

Las referencias que a continuación se presentan, expresan la forma de vivir su proceso de formación doctoral para la investigación, en el que se encuentran contrastes, disrupciones y dan cuenta de los aprendizajes obtenidos cuestionando la necesidad de realizar adecuaciones a este tipo de actividades académicas para obtener de ello los logros esperados o bien el reconocimiento a tal actividad como positiva dentro de su trayecto formativo.

La primera opinión de algunos doctorantes acerca de los coloquios de evaluación se relaciona con la experiencia gratificante, tal como lo expresan en los siguientes comentarios:

“Creo es un buen ejercicio... he tenido espacio para que me escuchen, para que yo los lea. Ha sido una experiencia que se ha organizado hasta cierto punto bien. Quizás hay algunos detalles, por ejemplo, que a la mera hora nos mandan las ponencias de los demás, o que no se sabe muy bien quiénes van a estar en las mesas. Creo que ha sido bueno que los que han estado presidiendo la mesa no sea necesariamente alguien que nos dirija las tesis, y eso le ha dado un enriquecimiento, que alguien que no sabe sobre la investigación escuche y haga las preguntas que cualquier persona haría” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

El coloquio de investigación se convierte en un buen ejercicio para ser escuchado y que el estudiante pueda acceder a la lectura de otros trabajos de investigación, se reconoce en sí mismo la importancia de recibir notas de personas distintas a quien dirige la tesis, por lo tanto, el espacio enriquece la experiencia cuando se enfrentan a responder interrogatorios que cualquier persona haría de forma cotidiana, es decir se enfrentan a distintas miradas.

En ese mismo sentido se destaca el siguiente testimonio:

“La experiencia ha sido buena, del penúltimo coloquio en el cual estuve, tuve una confrontación directa con el moderador porque él tenía un punto de vista totalmente diferente al que yo venía manejando en mi investigación, fuera de esa confrontación, he tenido mucha apertura por parte de mis compañeros y me he tomado bastante en serio, el leer ponencias que no tienen nada que ver con mi eje temático, pero que me invita a comprender otro trabajo de otro estudiante que también está en el doctorado, de lo que se trata, es que nuestro trabajo sea comprensible; entonces necesitamos apoyar muchos aspectos tan sencillos como la comunicación de nuestras ideas a un público universitario y eso sucede en los coloquios de evaluación” (PAGC_6to_FFyL_2019).

Acudir a un coloquio representa la oportunidad de intercambiar ideas aunque en ese dialogo puedan surgir confrontaciones de posturas entre el moderador y el doctorante, mismas que aprende a resolver, pero además la conversación se convierte en un escenario que permite ocuparse de la comprensión de distintos trabajos tomando como base la expresión correcta y clara de las ideas para que estas sean comprensibles para cualquier persona que accede al coloquio de evaluación, es decir se permite el desarrollo de habilidades comunicativas como una experiencia de aprendizaje.

Otra experiencia expresa que los coloquios representan ese lugar que permite precisar, ordenar ideas e impactar a quienes escuchan la exposición, tal como se puede advertir en el siguiente testimonio:

“Los coloquios te sirven para formalizar y como tienes muy poco tiempo, tienes que ser muy sustancioso, entonces tienes que decir: -Cuál es la esencia del trabajo, en qué tiempo lo puedo decir, cómo preparar el guión y cómo hacer diapositivas y llegar a impactar a la población para que pueda entender en poco tiempo tu trabajo- para eso sirven los coloquios, para sistematizar, hacer eficiente tu presentación y que pueda impactar” (GPML_8vo_FESARA_2019).

Se trata entonces de recurrir a diversas habilidades que permitan mostrar al doctorante el nivel de avance de forma concreta, haciendo uso del tiempo que oscila entre 15 y 20 minutos según lo determine el coordinador de la mesa en cuestión.

Otra de las experiencias que se rescata, vierte una forma diferente de significar los coloquios de evaluación, cuando expresan:

“Pues mi experiencia de mi segundo coloquio fue como más administrativo, más que verlo como una oportunidad de enriquecer el trabajo. En el primer acercamiento iba con la adrenalina, el nerviosismo de “me voy a defender el proyecto que era lo primero que presentas”, pero cuando te das cuenta de la manera en la que yo lo visualizo es como cualquier seminario o incluso de escuelita; una exposición de “Ay, ¡hola! Mi nombre es ... y este es mi tema y gracias” ... no sé, quizás el respeto que debería tener un evento de esa magnitud deba ser diferente, pero te das cuenta de que no tiene nada que ver. Es un trámite administrativo y lo haces por la constancia, casi casi a pasar lista” (SGA_8vo_FESACA_2019).

En la experiencia del doctorante los coloquios de evaluación se han convertido en un procedimiento administrativo más, que en una práctica que permita mostrar los avances desarrollados en un lapso de tiempo, pero además nombra esa falta de seriedad en este tipo de actividades académicas que se convierten en un ejercicio

de simulación al que se acude por ser obligatorio, para recibir la constancia de participación y un pase de lista en el que se denote la participación del estudiante, sin que nadie medie la calidad de su participación o la retroalimentación de los avances. En ese mismo sentido, se muestra otro testimonio que enumera lo siguiente:

“Esos espacios para mí no han sido muy favorables porque me parece que no se hace realmente un estudio de las investigaciones o de lo que se discute. Cuando voy a los coloquios, unos están hablando de peras, otros están hablando de tambores y otros hablamos de manzanas y... todos defendiendo, tus tambores, sus manzanas y sus peras... y la verdad es que han sido espacios más que todo administrativos, no han sido para mí enriquecedores” (ICGH_6to_FESACA_2019).

Los doctorantes no los consideran espacios que permitan la reflexión a profundidad, o bien los perciben como ese lugar al que se asiste con el fin de que cada uno de los participantes haga una defensa de sus objetos de estudio, convirtiéndose en un trámite administrativo más por acreditar.

En ese mismo orden de ideas el siguiente testimonio permite apreciar el disimulo con respecto a la participación, cuando se manifiesta:

“Yo creo que todo es simulación, porque en los coloquios, no nos comprometemos tanto, según tenemos que leer los proyectos; yo sí me he dado a la tarea de leer los proyectos que nos mandan, pero llegamos y nadamas, ya leyó, ¡ya participó y ahh sí!, una o dos preguntas y bueno, ¡¡ya vámonos!!, Y ya, ¡¡hicimos el Coloquio y no creo que aporte tanto fijate!! ... hay algunos Coloquios que no te aportan y te joden, porque quien coordina quiere opinar sobre tu trabajo y luego, ni sabe y ni te aporta nada. Al coloquio van pocas personas, es una reunión que creo que no nos deja tanto, me parece” (ISB_4to_FFYL_2018).

Al respecto se van construyendo imaginarios en la interacción con sus pares y los otros que acceden a la escucha y/o participación con grupos de personas que pueden tener un interés en común dentro del proceso de formación para la investigación, y en ese proceso algunos habrán de demostrar o exigir, que se tome a partir de un compromiso académico serio, otros lo significan desde la simulación, o como parte de un ritual a seguir con miras al cumplimiento de trámites administrativos más que formativo.

Otra forma de manifestar los significados en torno a la experiencia vivida dentro de los coloquios se refiere a la percepción que se tiene en torno a las actitudes y lo que

se espera de esta actividad académica referente al enriquecimiento por parte de los formadores que acuden a presenciar el evento, al externar lo siguiente:

“en mi experiencia, en el primer coloquio, sentí una actitud en algunos momentos de reto, agresión, por parte de los compañeros, yo pensé que era como de decir: “Vamos a trabajar todos y a escuchar, lo que se está planteando”, y no fue así, sino “vamos a ver cómo lo cuestionamos, vamos a ver cómo le desarmamos lo que trae hecho”. En los demás coloquios me sentí más libre, no me sentí muy cuestionado, sobre todo este último, por ejemplo, me sentí a gusto, acogido y recibí comentarios muy favorables, recuerdo a un doctor que acudió y me dijo: “Óigame me gusta mucho todo lo que está diciendo”, como que ese tipo de respuesta para mí fue muy positivo. Sentir, aunque sea emotivamente: “Voy bien”, aunque en otro sentido, díganos la presencia de los doctores que tiene la facultad no sea relevante en el coloquio, asistimos todos los estudiantes y asisten dos o tres doctores, entonces creo que ellos podrían enriquecer muchísimo el coloquio porque yo capté en los últimos coloquios orientaciones, preguntas que daban pistas, eso es enriquecedor, eso me sirve y es donde tiene uno que tomar notas y decir: “sí me sirve el coloquio” (JLMM_8vo_FFyL_2019).

Lo anterior permite mostrar que algunos de los compañeros se enfrentan a la agresión aun cuando se espera que ese espacio permita la reflexión, el intercambio de opiniones, la escucha atenta y de modo contrario se afrontan al desafío entre pares para cuestionar, desafiar o bien desarmar el trabajo de investigación. A pesar de eso, el coloquio se torna en experiencia positiva cuando logran compartir los coloquios con los doctores, los formadores pues a través de ellos se encuentra una orientación, enriquecimiento, pistas para fortalecer y de esa forma se valora el coloquio, se le encuentra una utilidad, su presencia es valorada.

El sujeto en formación percibe los coloquios como espacios de autoridad y poder que se juegan en los coloquios distintas posiciones, a veces como espectador, en algunos otros como crítico de los trabajos de sus pares.

En ese mismo orden de ideas, se expresa la siguiente apreciación:

“ Los coloquios creo que son una buena experiencia, algunos son rudos, aunque creo que habría que distinguir entre el ser muy directo o el hacer que el alumno se fortalezca y las preguntas sean en función de cuestionar el trabajo, sin embargo siento que otros coloquios van en el sentido de querer incomodar; fuera de eso me parece que son experiencias que nos dan la posibilidad de ver cómo otros van realizando su investigación, ya que de ahí se sacan muchas ideas y uno mismo irse midiendo en qué o cómo está uno más endeble, en dónde hay que trabajar más para fortalecer más la investigación” (MPJC_8vo_FESARA_2018).

Se valora el coloquio como una experiencia positiva, sin embargo, se manifiesta de nueva cuenta la necesidad de cuidar las formas en las que se han desarrollado, esperando que los cuestionamientos que surjan vayan en el sentido de cuestionar para avanzar, recopilar ideas que les permiten contraponer su nivel de avance con los otros, además de complementar sus ideas con el único fin de saber en dónde hace falta trabajar aún más y lograr robustecer su propia investigación.

Por último, se destaca otra forma de acercarse a la experiencia de enfrentarse y vivir un coloquio de evaluación, relacionada con las formas en que estos son organizados, dispuestos de distintas formas para que los estudiantes del Posgrado logren presentar los proyectos de investigación, cuando estos se afrontan a la primera experiencia o en otros casos los avances del curso de su investigación, lo que se incorpora de diferentes formas, así lo expresan algunos testimonios:

“las experiencias que yo he tenido tanto en las evaluaciones finales como en los coloquios han sido positivas, pero creo que esa parte todavía se puede mejorar más porque no te dicen nada, tú vas con una expectativa, hay diferentes maneras de organizarlo. Hay quienes organizan las mesas a partir de temáticas comunes, pero pues te revuelven con los que a la mejor van entrando y van haciendo este esfuerzo; como que mi primera experiencia, y quienes a lo mejor ya están presentando los avances finales con miras a la candidatura o inclusive ya pasaron por la candidatura; y la verdad eso emocionalmente te pega, porque tú sientes que no llevas nada. La primera lectura que tú haces es: “Mi trabajo no sirve de nada porque no lo tengo hecho así” y es difícil asimilar esa primera parte. (DDVM_6TO_FESACA_2018).

Refieren a esa usanza como una vivencia positiva con respecto a las expectativas que se proyectan respecto a la actividad académica, pues se enfrentan a sí mismos y a sus pares, lo que les permite observar el nivel de avance que guarda su investigación con respecto a los otros sin embargo, también representa un cúmulo de sentimientos y emociones que les exige cuestionarse qué tanto es el nivel de compromiso, además de que indudablemente les exige someterse a la comparación de lo que se va elaborando y presentando en cada coloquio y no solo eso sino de igual forma a los cuestionamientos generales.

En ese mismo orden de ideas se expresa otro doctorante, cuando significa su experiencia de la siguiente forma:

“ya hice los cuatro coloquios, en el último, el del año pasado, me ponen a mí que ya voy a terminar y como la otra chica trabaja al mismo autor y la ponen en mi mesa, no hay ningún problema, los dos vamos a hablar del autor, ¿cuál fue el problema ya

en la exposición?, que ella todavía estaba replanteando al autor, parecía es más que ni estaba segura y entonces yo voy saliendo de la investigación, es un autor que llevo leyendo más tiempo que ella y entonces me di cuenta que como yo leí primero y ella después, se sintió bastante insegura, porque yo conocía más al autor que ella. Supongamos que yo estuviera en su lugar, me intimidaría, y entonces en lugar de que eso pueda motivarme, pues hace que tambalee y mejor me detengo” (RICC_8vo_FFyL_2019).

La experiencia para quien ya franqueó la obtención de una candidatura permite significar de forma distinta, pues visualiza el coloquio de evaluación como la oportunidad de mostrar el conocimiento que se tiene respecto al objeto y la seguridad en la que se ostenta para poder determinar lo que consolida, para atreverse a comparar-se con otro que intenta hacer los mismos abordajes, representa la certeza, mostrando que los avances son más fructíferos en torno a una investigación que está a punto de concluirse, es decir los coloquios permiten exponer el ego personal, la seguridad, es una especie de motivación que se va edificando con cada uno de los coloquios se aprueba; es una especie de autoexamen, de termómetro que mide el nivel de logros, avances o retrocesos en el propio proceso de formación para la investigación.

4.8 Necesidades institucionales propias de la investigación: las deudas por parte de los formadores en el proceso de formación de los estudiantes del doctorado.

Hablar de la vida institucional del Posgrado, representa quizás otro tema de investigación, pues podría referir a tratar temáticas relacionadas con la administración y gestión escolar o bien la teoría organizacional; en este pequeño apartado no se trata de hacer un estudio que preconice esas temáticas. No obstante, se advierte que hablar de las condiciones institucionales o de la vida académica a partir de la percepción de los estudiantes de un doctorado se hace en pocas ocasiones (al menos desde las lecturas elaboradas, no se encuentra focalizado ese abordaje) en términos de lo que ésta aporta o no a los propios procesos de formación para la investigación.

Al Programa de Posgrado acuden personas adultas que han atravesado diversas experiencias de aprendizaje, lo que les permite emitir su opinión, valoración o crítica

hacia el mismo, los testimonios que no tienen otra intención más que revelar las percepciones, las apreciaciones acerca de las necesidades institucionales y como esas experiencias inciden en el su proceso de formación para la investigación, lo que permite ampliar p conocer desde la mirada de un estudiante la posibilidad de intervenir para la mejora continua del Programa.

Los elementos analizados permiten las formas en que se generan los procesos internos de formación, desde distintas rutinas y prácticas hacia dentro del posgrado, en ese sentido, se manifiestan diversas expresiones que resultaron incidentes en la mayoría de los testimonios recuperados.

Una necesidad expresa en algunos estudiantes refiere a la necesidad de recuperar el dialogo con los otros -compañeros, lectores, tutores, especialistas en diversos escenarios-; la preocupación que se ejemplifica a continuación:

“algo que me ayudó mucho en mi formación en el doctorado, fue participar en coloquios, congresos nacionales y en el extranjero; digamos la universidad, el posgrado te da una ayuda económica en cualquiera de los dos casos: nacional o extranjero. El problema es que sólo te da una ayuda económica semestral y entonces hay un montón de veces que aunque se presenta la oportunidad de ir a un congreso nacional y un congreso en el extranjero, y de cierta manera te obligan a decidir a cuál de los dos tendrías que ir ... ¿Cuál es la ventaja de esos congresos nacionales o extranjeros?, que si son temáticos, tienes la ventaja de discutir o enterarte, qué están haciendo sobre tu tema en otra parte del mundo o cómo lo estudian en el norte del país si es nacional, y entonces esa falta de dialogicidad entre estudiantes del posgrado, sí limita la perspectiva, pudiéndose ampliar desde ese punto de vista, eso falta aquí en el posgrado” (RICC_8vo_FFyL_2019).

La participación en diferentes actividades académicas se convierte en una constante dentro de la formación para la investigación ya que se permite compartir los avances, logros o en algunos casos la construcción final de un trabajo de investigación y socializar los objetos de estudio tratados a lo largo de los diferentes semestres. A pesar de ello, la necesidad primaria se hace notar en la falta de más apoyos económicos para poder participar de manera activa en diversos eventos con la finalidad de socializar, conocer y percibir la forma o el tratamiento que se hace de esos objetos desde otras perspectivas, escuelas o de un país a otro.

En ese mismo contexto se recalca la falta de dialogicidad, de intercambio de ideas y perspectivas por parte de los alumnos del posgrado con los otros y de llevarse a cabo podría ampliar los puntos de vista con miras a obtener retroalimentación,

nuevas formas de tratar una temática, otras metodologías y abordajes sobre todo en la misma línea de trabajo que cada doctorante desarrolla.

Así lo expresa otro de los testimonios recuperado:

“Yo propondría más lugares, más espacios de discusión, específicamente en los diversos temas, afinidad de temas, por ejemplo, si tú estás trabajando, que se tenga la oportunidad de por lo menos un día en todo el semestre, de compartir lo que tú sabes, porque seguramente hay muchos que están trabajando no exactamente lo que estás haciendo tú, pero sí afín, que todo mundo pueda hablar de eso en un espacio abierto, es que todos puedan hablar, dialogar en un espacio abierto” (ICGH_6to_FESACA_2019).

Se aprecia de forma similar la necesidad del estudiante por participar en más espacios de discusión relacionados con las líneas de trabajo delimitadas y ese ejercicio permitiría compartir los avances, pero no de forma instaurada como sucede en los coloquios de evaluación, sino como espacios que permitan el diálogo de forma libre, más autónoma, menos académica-institucional.

Ya en apartados detrás se abordó esta temática, sin embargo, existe una constante preocupación por parte de los doctorantes relacionada con la dinámica de esos eventos, tal como se percibe en el testimonio:

“Yo creo que la necesidad se centraría la mejora en los ejercicios del coloquio de avances de investigación. Dejarlo de ver como un proceso meramente administrativo y que sí aporte de manera directa a cada uno de los estudiantes, y no necesariamente temático sino en cuanto a la presentación, en cuanto a la formalidad que lleva un evento de tal magnitud o debería tener un evento de tal magnitud y no lo tiene. Eso sería, considero que es como una de las grandes áreas de oportunidad del Posgrado. (SGA_8vo_FESACA_2019).

La mayoría de los testimonios que se recuperan da cuenta de la urgencia de vivir los coloquios de evaluación de forma diferente, pues se considera que es una actividad que ha perdido seriedad, formalidad y credibilidad por la forma en la que transcurre, determinan que esa es un área en la que se debe poner especial atención y valorar su dinámica.

Es sabido que no todos los estudiantes del doctorado tienen como formación inicial la licenciatura o la maestría en pedagogía, consecuentemente, se considera pertinente encausar y ubicar a aquellos alumnos que no proceden de esa formación

para requerir que se cursen seminarios de formación complementaria mismos que coadyuven en la formación del próximo doctor en pedagogía, cuando se afirma:

“... si bien es cierto que hay líneas de investigación, que cada uno se orienta una línea de investigación, la realidad marca que no todos somos pedagogos de formación. Me parece que se podría recuperar un poco la experiencia si se nos dieran a opción elegir una serie de cursos, o se nos obligara quizás a tomar algunas materias más del campo pedagógico para nutrir esa formación en el Doctorado; Yo sí quizás obligaría o propondría que a los estudiantes se les presentará una paleta de seminarios complementarios sobre todo para estudiantes que no venimos del área, que nos ayuden de forma complementaria, quizás no con tu tema de investigación, pero sí con la oportunidad de aprender sobre pedagogía por estar en el Doctorado en Pedagogía” (DRSP_8vo_FESACA_2019).

Se expresa una necesidad de formación en la que se reconoce que, al no pertenecer al campo de la pedagogía, se debe exigir a aquellos estudiantes con esa situación que se cursen seminarios complementarios que permitan aprender y adquirir conocimientos relacionados con la pedagogía; no únicamente seminarios encaminados al desarrollo de la tesis doctoral e investigación independiente de la línea en la que se encuadra en objeto de estudio que desarrollan.

A nivel doctoral las exigencias en la originalidad de la construcción de su tesis de grado son primordial, y en ese orden de ideas, deberá recurrir a la búsqueda de información que va más allá del rastreo, sistematización y la toma de decisiones en torno a lo que debe considerar como pertinente para el desarrollo de la investigación en curso. Las búsquedas se vuelven más finitas, detalladas y elaboradas, pues no siempre se tiene acceso a las últimas publicaciones que aparecen en diversas partes del mundo o bien a nivel nacional.

Si bien es cierto que los estudiantes logran obtener la información necesaria, no siempre se tienen los recursos económicos para poder viajar a diversos países o conseguir el recurso digital bibliográfico para su tratamiento y análisis, por lo que se considera primordial tener en cuenta la siguiente necesidad al expresar:

“... nosotros contamos con el ISUE y tenemos la biblioteca nacional, tenemos la biblioteca central, cada central tiene sus propias bibliotecas, pero aun así por lo menos a mí y hasta donde sé a varios compañeros, varios de los textos que requieren para hacer sus investigaciones, me refiero a bibliografía básica, no secundaria, no los tiene la UNAM, ... sería bueno hacer una encuesta de cuáles son los libros que necesita, díganos los estudiantes del posgrado. Ver qué libros son los que se necesitan para hacer su investigación, tener los textos aquí y hacer un catálogo, pero hacer un catálogo, especializado. Un amigo tuvo que pagar él porque

ya había viajado una vez, por la ayuda del PAEB, tuvo que viajar a la Universidad de Florida porque sólo en Florida, están los textos que él necesita para su tesis, o sea de otra manera no puede porque son textos que allá, no están digitalizados, o sea no los prestan, y dirás que es una cosa la UNAM, tú llegas, ves el libro, no lo tocas, sale el especialista, le saca fotocopias al libro, no te entrega fotocopias, porque ya te lo entrega cargado en PDF, y el proceso es así, en diez minutos se trajo todos los libros que solo están allá y entonces lo que hace este compañero, después es compartirlos, ahora sí ya en PDF. Esa labor que él hizo, ¿si me doy a entender?, la tendría que hacer el Posgrado” (RICC_8vo_FFyL_2019).

La inquietud se centra en la posibilidad de que el Programa de Posgrado, se preocupe en establecer convenios interbibliotecarios y se encargue de obtener las fuentes de información necesarias, aquellas que dentro de la UNAM y sus principales bibliotecas no existen, pero que se consideran necesarias para desarrollar investigación por parte de los estudiantes. Otra práctica que ocurre de manera recurrente entre doctorantes es la labor de compartir de distintos materiales con estudiantes de la misma línea de investigación una vez que alguno de ellos logra hacerse de nuevos materiales, incluyendo hasta aquellos que no han llegado al país por la vía de distintas casas editoriales; lo que demuestra la capacidad de compartir y una comunicación constante entre sus pares.

Al vivirse el posgrado de forma institucional y hacia afuera de, la mayoría de las actividades están referidas al desarrollo de una investigación, y el acompañamiento de otras personas que fungen como tutores o parte del comité tutorial son parte importante en el proceso formativo, a pesar de eso, los estudiantes tienen que aprender a lidiar con una parte fundamental en esa fase: el manejo de sus emociones.

Llegar a cursar un doctorado implica a travesar por distintas etapas que son versátiles en diversos sentidos de la vida del estudiante desde el primer hasta el octavo semestre. Nada está dado de forma definitiva y en el transcurso del cúmulo de experiencias nada se da de forma lineal, cuando varios de los estudiantes entrevistados reconocen que la carga emocional es trascendental saberla manejarla, un ejemplo de esto se muestra en el siguiente testimonio:

“hay situaciones de índole personal por las que atraviesas cuando estás estudiando y que no tienes los apoyos ... siempre me parece que vamos atravesando por esas situaciones a lo largo de la vida y esa es una situación importante que deberían de tener presente para que se nos acompañara, en situaciones que se van presentando de la índole emocional a lo largo de la formación doctoral porque pues sí, tienes que

estar muy mentalizado a que es un reto muy grande y esto te requiere tener una fortaleza emocional, no solamente haber desarrollado tus habilidades académicas intelectuales, también te demanda haberte fortalecido en lo emocional porque los retos y el trabajo es muy grande, a ratos flaqueas; y esa parte no la tenemos. Creo que eso hace falta, ese acompañamiento y el Programa puede hacer mucho por nosotros, me parece” (DDVM_6TO_FESACA_2018).

El reto a mediano plazo para el Programa de Posgrado en Pedagogía es considerable, pues se debe recordar que el hecho de querer obtener un grado académico, no exime al estudiante de enfrentarse a resolver problemáticas relacionadas con la resiliencia y sobre ponerse aún en la adversidad; implica aprender no solamente habilidades intelectuales, sino también a franquear y resolver de forma positiva su propio proceso, aprender a tomar decisiones, elegir lo que se considera más certero y no claudicar ante cualquier situación de orden emocional o personal.

Otra de las recurrencias en más de la mitad de los entrevistados, se describe en torno a la importancia de permitir que el estudiante una vez que es aceptado, sea él o ella quien elija al tutor que habrá de acompañarlos su proceso de formación para la investigación, así lo expresan:

“que te den a elegir al tutor, pero que te digan claramente cómo están sus líneas de trabajo, teóricas y de investigación para que tú tengas una precisión de quién; que tengamos ese menú, ver ese catálogo de tutores y desde ahí, qué posibilidades tienen para aceptarnos y uno tendría que negociarlos para ver si realmente nos aceptan o no” (GPML_8vo_FESARA_2019).

En ese mismo sentido, se expresa otro doctorante así:

“yo creo que hubiera como esa oportunidad también de elegir un tutor, que tú, a partir de los conocimientos que tienes, de lo que trabajas, que tú pudieras seleccionarlo. Que no se asignara porque finalmente, decían al principio: “esto es como un matrimonio, de esos matrimonios arreglados en donde buscamos lo mejor para ustedes”, pero no sé qué tal real sea eso, porque también a veces buscan alumnos que los ponen con tutores que nadie quiere, no sé, que son muy complicados, eso me gustaría que fuera distinto. (ISB_4to_FFYL_2018).

Convendría valorar la pertinencia de estas acciones y de ser posible tomar en cuenta que un estudiante de ese nivel académico puede ser capaz de gestionar su propio proceso e ir en la búsqueda de aquel formador que habrá de convertirse en su tutor con el conocimiento de que las elecciones implican a su vez tomar decisiones.

Además de que en esa relación las situaciones de afinidad o de nula identificación con el tutor repercute en la tutoría lo que permite sentirse con seguridad, confianza y se logra en la mayoría de las relaciones establecidas dentro de esa práctica una huella positiva en el lado humano, los estilos de trabajo y afinidades académicas y también personales, pues en cuatro años de trabajo continuó será posible traspasar esa relación de tutor-tutorado en una relación fortalecida que se valoran por los rasgos y actitudes relacionados con la calidad humana.

Las formas de participación de los profesores dentro del posgrado son diversas, una de ellas es su participación en los comités de evaluación doctoral, en la que se convierten en revisores de la tesis que han de defender y sustentar los doctorandos; en dicho sentido, se manifiestan diversas experiencias como la que se enuncia:

“es interesante observar la participación de los profesores, por ejemplo, porque tengo que defender mi idea frente a cinco profesores que tienen diferentes años de antigüedad que tienen diferentes perspectivas de comprender lo que yo entiendo, parece que quisieran llevarte a su concepción y no se dan cuenta de que la tesis la vas a defender, de manera escrita y después de manera oral. Pero es tu tesis y eso me parece chocante, un montón de compañeros lo comparten; el comité tutorial trata de llevarte a lo que ellos creen y lo verdaderamente molesto de esto es que son inamovibles, es como si su espíritu se hubiera endurecido y entonces ya no están abiertos a otra concepción de educación, de pedagogía. o de lo que se trate, se casan con autores, con una metodología” (RICC_8vo_FFyL_2019).

Se entiende que cada uno de los docentes defiendan su legitimidad de participación y sus intervenciones alrededor de un trabajo de tesis, sea dar lectura u opinión en las que se pueda o no estar de acuerdo, el descontento en algunos de los doctorantes se muestra al expresar la nula disposición a aceptar las reflexiones o la defensa de un objeto de estudio del creador de esas ideas o bien discutir con un comité conformado por docentes con diversas perspectivas, se juzga la poca apertura a la discusión de ideas en las que se permita al doctorante poder posicionarse sin que eso implique moverse de sus propias ideas, cuando es él o ella quién elabora una tesis para demostrar su propia verdad.

Hablan de un espíritu endurecido, quizás para en el sentido de esa resistencia a cambiar de ideas para dar reconocimiento al que sustenta ideas personales, al permitir que el estudiante plasme y se reconozcan sus opiniones. Cuando se expresa la necesidad de que los docentes sean más flexibles, abiertos a reconocer

que un estudiante puede y debe manifestar acuerdos, desacuerdos, argumentar diferencias, defender y fundamentar su propia postura y que esto involucre incorporar una crítica de la crítica en la que se construyan aprendizajes recíprocos.

Hay diversos escenarios detectados por los estudiantes, otro más se refiere a la percepción de un estudiante al invitar que los docentes se actualicen, capaciten de diversas líneas de investigación o en temáticas relacionadas con la pedagogía y lo expresan de tal forma:

“consideraría muy bueno, que algunos profesores tomarán algunos cursos de actualización, que salgan a otros espacios, eso se les retribuirían muchísimo; el vínculo con otras instituciones como el Colegio de México, la Universidad Iberoamericana por poner un ejemplo. Yo pensaría que ese tipo de prácticas debería replicarse, porque caso contrario, hay profesores muy cerrados respecto a sus círculos de investigación y lo que yo cambiaría aquí es la forma en cómo se llevan las relaciones sobre todo en cuestiones de política, entre grupos del IISUE y el Colegio de Pedagogía. Ese tipo de relaciones terminan a veces poniendo nosotros como estudiantes, entre la espada y la pared, para nadie es un secreto que hay políticamente una división en el Posgrado.” (PAGC _6to_FFyL_2019).

Consideran importante que un docente que da clases sea capaz de ir en búsqueda de nuevos espacios en los que puedan aprender temas de relevancia, y retribuir hacia su propia formación: Se discurre que una vez que eso ocurra se encontrarán en la posibilidad de incluir a más estudiantes en sus propios círculos de investigación, pero no sólo eso sino que cabe destacar que dentro de los procesos de formación hay cambios de producción simbólica y en el caso de la investigación, no corresponde únicamente a cuestiones de índole académica, sino que también existen campos de producción de poder que les otorga el poder y el derecho de ejercerlo aunque el alumno sea el que quede en medio de situaciones de esa naturaleza en el que se enfrentan al recelo, a las divergencias de ciertos grupos de investigadores que se delimitan por relaciones político académicas que ellos presencian como las reglas del juego y la asignación de roles desde el interior.

A medida que los estudiantes de doctorado son testigos de la dinámica que se desenvuelve en diversos espacios del Posgrado, también se dan cuenta de la dinámica de relación entre los investigadores: docentes, el comité tutorial, quienes fungen como lectores y revisores del trabajo de investigación que un doctorante construye; la forma de relacionarse se percibe y presencian situaciones que

condicionan el actuar del estudiante, e identifican dificultades, roces, diferencias personales, tal como un estudiante manifiesta:

“Propondría que sus problemas personales entre docentes no los inmiscuyeran con los tutorados, ya que pasa que escoges a tu comité tutorial; ellos se conocen, tienen, trabajos correlacionados y digámoslo de esta manera, se empiezan a “encompinchar” por situaciones de políticas de quién es mejor o peor, quien está en esta línea, y esas situaciones afectan a mi persona, cuando traspasan los límites de “te estoy revisando tu tesis y la estoy revisando en relación a tu investigación y hacia dónde quieres ir”, y eso no pasa, sino que ahora: -“Si yo tengo problemas personales, roces con tu tutora o con “x” o con “y”, se ven reflejados en las observaciones que te dan, porque se vuelven agresivas y las manifiestan en los coloquios. Y entonces tú queda en medio y pienso: - ¿No se supondría que a este nivel debes aislar tus problemas personales de los profesionales? -. Se supone, pero no se da. (MMLO_8VO_FESARA_2018).

Es decir, se encuentran equidistantes y ubican las posiciones de poder, de autoridad, subordinación en las que se mantiene una actitud pasiva, asumen su rol de espectadores pareciera (Becher, 2001) que el ingreso a una comunidad disciplinar asigna lugares y se establecen normas que en su mayor parte no incluyen consideraciones pedagógicas en el iniciado y este tendrá que iniciarse en esa cultura intentando comprenderla, inmiscuyéndose en un folclore y en un código de prácticas aceptadas o requeridas que condicionan su manera de ver el mundo, y los estudiantes deben aprender a definir la situación correctamente y utilizar las formas de comportamiento y el discurso apropiado para esa situación.

En el marco de situaciones como las que se han presentado, los doctorantes se enfrentan a situaciones de desaliento, en el que se dan cuenta del poco interés por parte de los docentes para enseñarles a investigar de una forma más artesanal en que él se explique el proceso que habrá de llevar para desarrollar su propia investigación; una especie de enseñarle los trucos para vincularse al quehacer de la investigación, en ese sentido, así lo refieren:

“.. yo creo que son pocos los maestros del posgrado que están investigando y que están dedicados a la didáctica de la investigación, pareciera que los vas correteando; ellos están haciendo lo suyo y tú tratando que te hagan caso, es necesario que volteen y digan: - “A ver voy a dedicarme a hacer una estructura didáctica para que entiendas, cómo va”, y eso únicamente lo obtuve de la Dra. “X” y solo con ella. Generalmente están en su rollo, pero no hay la atención didáctica para investigar y otra de las cuestiones que observo es que los tutores y los cotutores no nos leen; se basan en las presentaciones que se hacen, pero eso no da cuenta de que realmente te estén leyendo porque lo único que dicen es -sí está aprobado-, -

no está aprobado-, pero no hay un referente acucioso del trabajo y a mí me gustaría que eso se vigile, que se constate que nos lean” (GPML_8vo_FESARA_2019).

Así de a poco van vinculando sus experiencias de formación para la investigación, a través de ir configurando una serie de rasgos de los formadores en el que reconocen dónde hay limitantes en sus procesos de formación, esperando que les enseñen a desarrollar sus potencialidades.

Existe la expectativa por parte de los doctorantes de ser leídos por los docentes, es decir, que se interesen en realizar una lectura global de los trabajos que reciben para su revisión; eso permitiría recibir una retroalimentación más precisa respecto a los puntos nodales en los que se deberá poner especial atención con miras a los posibles ajustes o cambios que se van considerando oportunos.

4.9 Una forma de reconstrucción para integrar el conocimiento sobre el proceso de formación para la investigación.

A fin de recapitular, se reconoce que, cada una de las voces vertidas en este último capítulo de trabajo se convierten en referentes que permiten ir dando a cada una de las prácticas que se van identificando y aunado a éstas las formas en que son vividas en la vida institucional del Posgrado o aquellos lugares que sirven de base para hablar de una formación para la investigación.

Hablar de los motivos que acontecen para incorporarse al doctorado, permite conocer el sentido de su actuar y hacia dónde va encaminado su proyecto de vida, así como conocer los significados que se otorgan cuando se aspira a lograr el grado de doctor aún desde los brillos y las imperfecciones.

En un primer momento se destacan la incorporación al doctorado como una forma de acceder a la disciplina lo que implica “no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas. Analizar la cómo un individuo se inicia en la cultura de una disciplina, resulta importante para la comprensión de esa cultura” (Becher, 2001: 44).

La forma de significar la incorporación al Posgrado es hablar de la llegada del aspirante, la forma de adherirse al campo de la Pedagogía, el sentido cada uno de los doctorantes concedió se muestra en forma de caleidoscopio, es decir cada uno de ellas y ellos muestra diversas simetrías en la que es posible reivindicar sus motivos ligados a las metas personales, una oportunidad de desoxidarse, quitarse de encima aquello que pueda empañar su trayecto personal; representa la oportunidad de incrementar grados académicos y así mismo adquirir el reconocimiento y prestigio que genera ese sentido de pertenencia a la UNAM y a la academia.

La imagen de llegar a ser doctor está fuertemente ligada a la mejora de lo que significa desde su óptica *“un mejor docente”* para adecuar su práctica. Por otra parte, su llegada al doctorado permite en la mayoría de los casos dar continuidad a un trabajo de investigación que se origina en los pendientes que dejó el curso de la maestría o aquellas problemáticas detectadas en el campo laboral; se convierte en la oportunidad de llegar al lugar que permite adquirir elementos teórico-metodológicos para aspirar a convertirse en investigador, aunque no todos desean desarrollar el oficio.

La universidad y en este caso el Posgrado, también recibe a estudiantes extranjeros, para quienes su llegada al doctorado se torna en la oportunidad de acceder al conocimiento, dejando de lado condiciones sociales que en sus lugares de origen permean la forma de entender lo educativo. En ese mismo orden de ideas, también recibe a doctorantes provenientes de otros campos de conocimiento, otras disciplinas, quienes reconocen que el Posgrado en Pedagogía les permite el acercamiento a lo pedagógico para nutrir su formación, con otra perspectiva y contribuye en la forma de pensarse a sí mismos.

El interés primordial de este trabajo de investigación al apoyarse en la fenomenología recupera el sentido que el sujeto adjudica a sus acciones, mismas que se encuentran cargadas de significados y todas ellas tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. En este caso se recurrió a interpretar el significado que guarda pertenecer al doctorado como miembro que accede a una comunidad académica en la que habrán de transcurrir cuatro años para poder llegar a convertirse en doctores en

pedagogía; su voz da cuenta del aquí y del ahora en el tiempo en que fueron recopiladas cada una de las vivencias compartidas.

Los significados extraídos del trabajo de campo exponen que el sentido de pertenecer al doctorado se involucra con significar un trayecto de vida, un proceso formativo en el que se permite alcanzar un sueño, una meta personal. He habla además de las renunciaciones, de aquello que se está dispuesto a perder para ganar el otorgamiento de un grado académico, aquello que se está dispuesto a defender.

Significan el pertenecer al doctorado como un privilegio y una responsabilidad por lugar ganado, se convierte en un reto personal que exige la reconstrucción de un trayecto de vida; en el que la pedagogía se convierte en el núcleo, el centro de formación, en el que se espera que los trabajos de investigación a desarrollar sirvan de aporte a la disciplina.

Su paso por el doctorado, consolida una identidad universitaria en el que el doctorante llega para probarse a sí mismo, al ser consciente que ese proceso exige una constante preparación, en el que se espera el reconocimiento del otro, ya que esto encamina una producción para sí mismo, se expresa en su totalidad una oportunidad para hacerse de diversas perspectivas, de forma metafórica *-abrir la cabeza-* por la oportunidad de seguir aprendiendo e incorporando experiencias de vida y encontrarse con el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, por la energía movilizada a la ejecución de una tarea o “un proyecto que tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas” (Ferry, 1990: 79). Se considera un privilegio pertenecer a la máxima casa de estudios del país en épocas donde las condiciones sociales dificultan la inserción a los estudios de posgrado, pues cada vez se reduce de forma considerable la matrícula de acceso.

En ese proceso de formación para la investigación, se recurrió a conocer cómo conceptualizan esa práctica y las respuestas expresan diversos significados; expresan que investigar es una acción que lleva implícito la reconstrucción de la realidad, es un proceso de análisis y de búsqueda, de autocrítica hacia la realidad como hacia ellos mismos. Es dudar y mantenerse vigilante de forma constante, para

cuestionar un fenómeno hasta volverlo problemático, es aprender a reconocer que existe una relación entre el investigador y el objeto de estudio a fin de mostrar una postura personal entre las diversas relaciones que guarda ese objeto con el entorno. Investigar es también, aceptar hablar del error, los retrocesos hasta llegar a generar conocimiento con el único propósito de resolver problemas sociales e intentar dar respuestas a través de la construcción de conceptos, categorías que posibiliten leer la realidad de forma distinta, al investigar se pone en tela de juicio las verdades absolutas, en tanto que la máxima acción, es aprender a dudar, a desplazarse de las convicciones personales; para ir construyendo, reelaborando y reestructurando en todo momento hasta lograr amalgamar nuevas formas de ver ese objeto de estudio.

Se relaciona además con la sensación de descubrir para crear en el que la invitación latente es desprenderse de la creencia de que existen caminos únicos que trazan totalidades, pero en ese traspie habrá que cuestionar las especificidades en torno a la forma de hacer lecturas, posicionarse de forma epistémica y metodológica en el que cada objeto de estudio que tiene especificidades.

Por otro lado, en lo referente a la forma de significar cómo es que un estudiante del Posgrado en Pedagogía ha aprendido a investigar, se encuentran diversas expresiones en las que se asevera que es un saber práctico, un saber que se produce haciendo de forma cotidiana, articulando la necesidad de aprender en primer lugar a problematizar y a plantear problemas de investigación.

Es así mismo, un saber que reclama poner en duda las convicciones del investigador, confrontando la realidad a partir del uso de la teoría. Se profundiza cuando se es capaz de discutir diferentes tesis u objetos de estudio y eso se adquiere en los diversos seminarios que el programa ofrece; en esos ámbitos logran desmenuzar saberes procedimentales que les permiten hacer uso de diferentes técnicas y/o metodologías que dan pie a la incertidumbre, la duda, la complejidad de aquellos que se cree conocer.

Aprender a investigar se hace de la mano de investigadores, de expertos que les ayudan a revisar contenidos, a proponer nuevos procesos, lecturas, y las formas de proceder ante diversos objetos de estudio, que en su mayoría son disímiles, es

decir, no se aborda una sola línea de investigación, es decir, los tutores o asesores de tesis.

En cuanto al desarrollo de habilidades investigativas dentro del proceso de formación para la investigación se perciben dentro de las más importantes, según los estudiantes entrevistados que, un doctorante debe ser capaz de realizar distintas operaciones relacionadas con: la capacidad de discriminar información, hábito por la lectura, una comprensión lectora aceptable en un nivel de doctorado, la capacidad de leer distintos contextos, fenómenos o realidades, dialogar con los autores con el fin de aprender a integrar un discurso que permita la defensa, comprensión o elucidación de las investigaciones en desarrollo, y que esto permita dar cuenta de un trabajo de calidad en donde la claridad de ideas, es la principal preocupación de los doctorantes, es decir, ser capaces de mostrar a cualquier público universitario los avances o en su caso los hallazgos finales de las tesis de grado.

Otras de las habilidades consentidas por los alumnos, se relaciona con la capacidad de crítica, de análisis complejo que permita articular, interrogar, rehacer o reelaborar los avances que se presentan paulatinamente; en ese mismo orden de ideas, la capacidad de escribir se convierte en parte medular del proceso formativo para la investigación, ya que ese ejercicio permite perfeccionar y afinar la construcción de la tesis de grado.

Es necesario, además, aprender a “dar pasos atrás” con el fin de pensar que no todo lo que se escribe o se presenta, quedará en una primer versión, pues se aprende a reelaborar, rediseñar y ajustar todo aquello que se considera acertado, así mismo cuestionar y ser cuestionado es otra de las habilidades que deberán ocuparse de adquirir. Ser autodidacta es importante para los estudiantes, pues en ese trayecto formativo, la mayoría reconoce que transcurre solitariamente, aún con el acompañamiento de un tutor o el comité tutorial, pues finalmente es el doctorante quien debe tomar decisiones y ser responsable de sus avances.

Otro reconocimiento se hace en lo referente al desarrollo de habilidades emocionales, pues es importante tomar conciencia y mentalizarse que son cuatro años de estudio que exigen manifestar qué se está dispuesto a dar, las renunciaciones y

las elecciones personales; pues se reconocen como seres humanos con limitaciones, carencias y fortalezas.

En manejo y uso de la tecnología en distintos niveles de desempeño es otra de las habilidades que se manifiestan como preponderantes, en todo lo anterior se muestra cómo el estudiante del doctorado habrá de adquirir, reforzar y consolidar habilidades de pensamiento, de percepción, metacognitivas e instrumentales con el único objetivo de aprender continuamente.

Significar la relación de la tutoría como una práctica medular dentro del Programa de doctorado en Pedagogía, ofrece un panorama extenso pues de precisa a la tutoría como ese trato personal que ocurre entre tutor y tutorado. El tutor se nombra como aquel que acompaña, y da seguimiento en esa formación para la investigación, pero además dirige y promueve cierta autonomía intelectual, con el objetivo de que el estudiante de doctorado desarrolle habilidades.

La tutoría dentro del Posgrado se convierte en un espacio en el que es posible discutir ideas, en algunos casos se significa como el que da la mano, el que se logra en algunas ocasiones en esa persona con la que se pueden tratar temas diversos no únicamente relacionados a la academia o al desarrollo de una investigación. Por lo tanto, el tutor se mira como un mediador que logra enriquecer diferentes aspectos y no sólo académicos, sino también personales.

Algunas experiencias refieren cierto grado de inconformidad al expresar que en sus tutores o tutoras no encontraron esa guía que permite retroalimentar una investigación, a falta de conocimientos para poder dirigir y profundizar en la revisión de un temática en particular, sin embargo, los estudiantes logran ir en la búsqueda de las ausencias y cultivan su propia formación a través de actividades, seminarios, que ellos mismos indagan o averiguan; ese tipo de acciones promueven en el estudiante que él o ella logren detectar las ausencias en su formación y lo resuelven en solitario.

Otra posibilidad de formación para la investigación ocurre dentro de los coloquios de avances de investigación, al respecto se precisa que se convierten en espacios donde se promueve la escucha por parte de los asistentes ya sean tutores de otros

doctorantes, los mismos estudiantes que forman parte de las mesas o bien, aquellos que acuden por el interés de presenciar o conocer alguna temática de interés.

De esta forma se enumeran diversas opiniones pues, aunque se reconoce que también se posibilita la generación de preguntas respecto al objeto de estudio que se muestra, se rescata que sirvan para atrapar ideas, y conocer las hechas de otros trabajos de investigación.

Los coloquios se han convertido en un trámite administrativo que no ofrece algo distinto o que abone a su formación doctoral pero sí permite la sistematización de ideas, opiniones u observaciones en el caso de que existan, así mismo logran expresar que el coloquio se convierte en ocasiones en atmósferas de confrontación, agresión sin que eso aporte de forma favorable para su formación. En ese sentido, significan que un coloquio ofrece la oportunidad de ir midiéndose a sí mismos con el fin de establecer comparaciones entre sus propios trabajos y los de otros compañeros del doctorado; conocer los avances de otros y llevarse alguna orientación o ideas que permitan abonar a sus investigaciones.

Reconocen importante que los doctores, sus maestros o tutores estén presentes en cada coloquio pues en algunas experiencias su presencia permite llevarse consigo las observaciones vertidas, se transforman en una especie de registro que ayuda a tatear el nivel de avance desde la mirada de otros que no precisamente funjan como tutores pero que por su experiencia o trayectoria ofrecen rumbo, dirección y sentido a los trabajos presentados.

En esta investigación también se asoma la percepción del estudiante hacia el interior del Programa de doctorado y la vida institucional que se considera crucial para puntualizar aquellas necesidades de formación para la investigación. En ese orden de ideas, se expresa la necesidad de contar con un mayor apoyo económico, es decir el Posgrado se ve en la necesidad de gestionar la insuficiencia de recursos para viajar y presenciar diversas actividades académicas.

El diálogo y la urgencia de compartir en diversos momentos de la formación doctoral, así como un especial énfasis en la organización de cada coloquio de avances de investigación en especial, las dinámicas al interior de estos. En ese mismo sentido, manifiestan los faltantes en cuanto al establecimiento de vínculos

interinstitucionales para el intercambio de información de forma digital o bibliografía que apoye sus trabajos recepcionales, ya que el doctorante, no siempre tiene facilidad para encontrar bibliografía especializada en la construcción de su investigación.

Por otro lado, reconocen que al ingresar distintos tipos de formación que anteceden con el grado de maestría en alguna otra disciplina, eso imposibilita que conozcan a profundidad temáticas relacionadas con la pedagogía, en tanto que la necesidad se expresa en que curricularmente dentro del plan de estudios actual, se tome en cuenta esta situación y se logre establecer la obligatoriedad de seminarios focalizados para cubrir esta demanda de formación.

La libertad de elegir al tutor a partir de las necesidades de la temática a desarrollar y de la línea de trabajo del próximo asesor de tesis es otra recurrencia pues, se declara que esa elección sería un acierto por parte del posgrado al ofrecer un catálogo de tutores a fin de que el estudiante haga el primer contacto y pueda determinar por mutuo acuerdo la asignación del tutor académico, tomando en cuenta sus aspiraciones e intereses y no por imposición o asignación imperativa.

En cuanto a los profesores del posgrado, invitan los estudiantes a que estos sean abiertos al diálogo, a la discusión, tomando en cuenta la opinión y posición del próximo doctor en formación, así mismo es preciso señalar que consideran que algunos de los doctores que imparten seminarios sean capaces de acudir a nuevos espacios formativos que les permitan actualizar sus conocimientos, sus acervos en torno a la temática o línea de investigación adscrita.

Otra de las problemáticas expresadas se enumera en torno a percibir en diversos momentos que las cuestiones personales especialmente aquellas que se tornan inciertas o con dificultades de doctor(a) a doctor(a) afecta el clima estudiantil pues los estudiantes se encuentran en medio de conflictos personales; en ese sentido también lo político permea y sobresalta su formación.

Una exigencia más se centra en la condición de que los profesores reconozcan que no todos cuentan con una didáctica para la investigación, pues al no saber explicar o tener claridad a través de esa vía artesanal que permite llevar a cabo el desarrollo,

maduración y término de una tesis de grado de forma finita, desmenuzada que exige contar con ese tipo de asesoría y aplicación de metodologías concretas.

De igual forma, se expresan para manifestar que la gran mayoría de los doctorantes percibe una falta de lectura en completud hacia los avances o trabajos de investigación ya sea en proceso o concluidos; pues sus formadores no se toman el tiempo para desarrollar ese hábito que permite una apreciación más precisa hacia las investigaciones, y con ello formular afirmaciones, correcciones, es decir, que los estudiantes perciban que existe el compromiso por parte de quien lee su trabajo, y e invitan a no dar por hecho que esa actividad corresponde únicamente al doctorante o quien asesora la investigación.

Por último, es importante afirmar que esto es producto de una investigación en proceso, que permite contemplar datos contruidos que atravesaron momentos de análisis, lectura recurrentes que exigió leer el dato una y otra vez a partir de las respuestas concedidas abajo una entrevista semiestructurada que giró en torno a diferentes ejes de análisis y reflexión sobre la formación para la investigación.

En tanto lo anterior es posible afirmar que no hay conclusiones definitivas, pero sí reflexiones en diversos sentidos, pues permite asomarnos más allá del telón, de las máscaras con la que el Posgrado se presenta que por usanza se habla de él a partir de indicadores de desempeño para medir o evaluar su nivel de calidad. En este caso, no es el sentido ni el objetivo, sino más bien el interés central es conocer y comprender que ocurre al interior del proceso de formación para la investigación en los alumnos doctorantes.

Recurriendo a ellos, la investigación permitió recuperar su visión con respecto al motivo de sus llegada al doctorado, el proceso de incorporación, así como los significados, además de precisar el concepto con el que transitan para concebir la investigación, así como estar al tanto del cómo aprendieron o a través de qué aprenden a investigar auxiliándose de habilidades investigativas.

La acción tutorial entre tutor y tutorado en el que al respecto se expresan significados compartidos, además de exponen su sentir respecto a los coloquios de evaluación y mencionar el trabajo pendiente del Programa con respeto a su formación y la de sus formadores.

Cabe reconocer que esta investigación hace un acercamiento a sujetos en formación, que desde su personalidad, cultura e historia de vida imprimen peculiaridades en su participación, cuando logran reconocerse como responsables de su propio trayecto formativo con relación al proceso de formación para la investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí se están expuestos los diversos eslabones a los que hace referencia todo el trabajo de campo y así es como después de un recorrido complejo de análisis, síntesis e interpretación se intenta precisar y dar forma a la secuencia de argumentos que puede ser característica de una construcción metodológica que hasta el momento de no está acabada; sigue y seguirá en tejido, en construcción, en proceso en tanto que participa de la dinámica construcción-reconstrucción de algo que sigue dándose y se encuentra enmarcada en retornos reflexivos que traen consigo sucesivas elaboraciones.

Hablar de formación para la investigación implica un desafío de recuperar la idea de un trabajo artesanal incluyendo en ello todas las raíces que se pueden recuperar para adentrarse al reconocimiento de que hablar de lo que ocurre en la vida académica de una institución y en este caso el Posgrado.

Para el presente trabajo de investigación recurrir al reconocimiento de que hacia dentro existen prácticas y procesos de formación para la investigación que exponen a partir de una lógica cualitativa las formas en que todo tiene una relación implícita para la formación del futuro doctor(a) en pedagogía.

Los actores centrales de esta tesis de grado son los estudiantes del Programa antes mencionado; para ellos el agradecimiento por aceptar colaborar y permitir que sean otros los que escuchen su voz a través de la palabra escrita, mostrándose siempre dispuestos a aportar desde la experiencia vivida.

De tal modo que la tarea de construir un objeto de estudios siempre será una actividad compleja, pues habrá de ir configurando la tarea del investigador ser tan claro que se exponga claramente el problema de investigación que se intenta abordar; para ello la construcción conceptual precisa el objeto de estudio. Se partió de entender que el hombre por naturaleza es capaz de producirse a sí mismo, pues logra habituarse a las formas heredadas para adaptarse a aprender las lógicas institucionalizadas y asigna los roles que un estudiante en formación logre objetivar.

El primer capítulo permitió la construcción del marco teórico tomando una posición epistémica en la que las categorías y conceptos se determinan como una posibilidad de significados en el que el contexto que apoya el problema de investigación no como una entidad positiva, que se define a sí misma, sino que se entiende por el uso del lenguaje y de ciertos cánones consensuados con la comunidad científica.

Esa producción teórica permite a quien investiga tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de lo que examina, en tanto que hay un compromiso con la teoría, esa misma que permite una lectura de la realidad, auxiliando el mismo trabajo de campo (Buenfil,2006) que permite una formación discursiva.

La noción de formación se expresa en términos de investigación, a una tentativa de creación por parte del hombre, a partir de un proyecto de vida en el que habrán de desarrollarse las capacidades humanas a través de la experiencia cotidiana que habrá de resolverse para sí mismo y en colectivo.

La interexperiencia permite según las ideas de Honoré (1980) que el hombre tome dos posiciones: la de formador y formado cuando se asumen como parte del entorno, así mismo cuando se relaciona con el mundo, con personas que le otorgan sentido a ese mundo y cuando es capaz de reelaborar nuevos contenidos llenos de conciencia, de sentidos a través de un proyecto que se torna personal autónomo.

La formación según el autor consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer una profesión, es hablar de un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que se pretendan y su posición en el mundo; por lo tanto, el doctorante se forma a sí mismo, a través de mediaciones.

Las mediaciones son diversas y en el Posgrado, los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los acontecimientos y la relación con los otros; todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.

Situadas las cosas así y admitiendo que existen dispositivos; los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación, además de otras condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad (Ferry, 1997).

Desde ese panorama, sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo y eso es lo que se demuestra en esta investigación, el doctorante consigue llegar al doctorado para hacer un trabajo sobre sí, para sí al formarse para la investigación dentro de una institución universitaria definida por un tiempo, un lugar y su relación con la realidad figurada por representaciones, por vivencias, experiencias. Propone, además adquirir por medio del autodescubrimiento un proyecto que sea de su propiedad en el que aprenda a sortear las diferencias del entorno hasta adquirir madurez personal, intelectual y social y eso es precisamente lo que cada doctorante hace un proceso de reelaboración continua, y pasa el doctorando configurando nuevas formas de hacerse frente a sí mismo y su investigación.

Otra de las ideas recuperadas a partir de Gadamer (1993) quien expresa que la formación implica un proceso que ocurre más allá de las aulas, es un asunto de cultura que se cultiva a partir de las enseñanzas y los aprendizajes con una visión humanista en el que se busca que ese proyecto sea construido a partir del acervo de conocimientos en el que las disposiciones humanas permitan un trabajo consigo mismo y se permita a través de la cultura el desarrollo del carácter, de un compromiso ético en el que circunde la aceptación de sí y el perfeccionamiento de la conciencia.

Argumentar ahora acerca de la formación para la investigación es entender que quien se forma para ello, aprende a movilizar sus propios recursos, abordar los imprevistos y aprender a resolver diversas experiencias de investigación hasta que se logra adquirir a través de la pedagogía el desarrollo de un oficio relacionado con diversas prácticas y habilidades investigativas.

Aproximarse a la conceptualización del término es reconocer que al hablar de formación para la investigación es adentrarse a reiterar que es un proceso formativo en el que el doctorante produce diversas actividades que lo inician en nuevos saberes que deberán ser aprendidos como rutinas prácticas relacionadas con el saber hacer, con movilizar modelos de aprendizaje según sus propias necesidades y contextos, hasta lograr entender que el sentido de sus acciones lo distinguen de

la aprehensión de rutinas con una sola intención, la de mejorar sus propios capitales culturales y orientar su transformación como persona, como profesional de la pedagogía.

Las prácticas de formación que se llevan a cabo dentro del doctorado se relacionan con espacios que les ayuden a reconstruir un proyecto de investigación, la elaborar paulatinamente de una tesis de grado y desde ahí aprenden a aplicar sus ideas, a actuar dentro de una cultura que exige mover de sí diversas acciones con una intención, es decir, actúa bajo acciones orientadas para poder desarrollar habilidades con una intención reflexiva.

Esos espacios se relacionan con seminarios, congresos, eventos académicos, cursos de actualización o formativos, la tutoría, los coloquios o comités de evaluación, comité tutorial; y se convierten en prácticas educativas cuando ocurre hacia dentro la reflexión, la crítica, la creación, la reflexión, la praxis que conlleva siempre un replanteamiento de significados, de sentido y de vivencias.

Se retomó la idea de sentido para explicitar que el investigador recurre a la interpretación de la vivencia desde el ahora para reflexionar y cuestionar la dirección de las acciones a partir de los significados enunciados para ubicar el grado de claridad con el que conducen sus experiencias y cómo son capaces de mirar en retrospectiva sus intenciones, su intersubjetividad.

Dentro de la universidad la investigación hoy en día se ha incorporado como una actividad substancial que tiene por único fin la producción de conocimiento, la creación de saberes desde las diversas disciplinas que le dan vida académica, pero también, le ha otorgado el reconocimiento social en el que el Posgrado específicamente como el lugar donde se lleva a cabo tal práctica, lo que ha hecho posible otorgarle cierto estatus.

Sumado a lo anterior, se ha sumado en los últimos años la idea de que por medio de la investigación como actividad se pueden captar un mayor número de recursos financieros, además de difundir hacia afuera los descubrimientos y saberes conformados con la principal meta: la solución de problemas sociales.

Esta práctica fue extraída de las universidades alemanas en el que principio de cuentas lo único que atañía era el desarrollo de actividades intelectuales; en el que se dejaba fuera de las diligencias a la investigación. Por lo tanto, cabe el reconocimiento de tal rutina al paso de los años y al desarrollo de los modelos de universidad heredadas a partir de tres grandes tradiciones: anglosajona, francesa y humboldtiana.

Las luchas históricas que llevaron a la conformación de la universidad tal y como se concibe actualmente es producto de la historia que en el transcurso reconoció en la investigación una beta para producir saberes, captar recursos e invertir para producir nuevos. Por otro lado, la urgencia desmedida por defender la promulgación de políticas que permitieran regular las prácticas relacionadas con la investigación con la justificación de ser una institución más inclusiva y que diera respuesta a necesidades sociales, aseveración cuestionada en diversos momentos.

La educación progresista se alzó como el modelo educativo que permitía incluir dentro del currículum una formación basada en la investigación, la libertad de cátedra y el famoso binomio enseñanza-investigación; se conformó como una herencia de la revolución francesa en el que el mundo se miró con otra perspectiva.

Las disciplinas instauradas dentro de la universidad se reconocen entonces como estructuras pensadas en reproducir ideologías que tenía un objetivo central – aprender a homologar las formas de observar el mundo- a partir de las certezas para intentar explicar o comprender el mundo desde la premisa central que tenía que ver con la construcción de conocimiento contemporáneo a partir de la llamada ciencia que aportó y luego se apostó en el mundo para validar, ofrecer fiabilidad, o legitimar saberes dentro de lo que hoy se conoce como comunidades académicas.

Las políticas públicas en torno a esto se han dibujado como primordiales para establecer bajo lógicas económicas la producción de conocimiento a partir de las demandas del mercado, así poco a poco la universidad y el posgrado se han permeado de la cultura global que se demarca a partir de los tratados de libre comercio.

Sin embargo, esa no es la única dinámica que permea a la universidad, sino que, además, la aceptación de estándares establecidos por parte de organismos internacionales ha trastocado al posgrado en el sentido de mercantilizar las prácticas de formación en términos de productividad y esto se puede ver reflejado al interior del plan de estudios en el que el desarrollo de competencias de desempeño entre los estudiantes ha traído consigo una enseñanza de la investigación de forma instrumental.

La formación para la investigación ha modificado sus procesos y prácticas a partir de una lógica fincada en la evaluación delimitada por los organismos internacionales mencionados en el segundo capítulo, conjuntamente de la llamada rendición de cuentas, situación a la que el Programa de Posgrado en Pedagogía, no permanece ajeno, pues por esas nuevas dinámicas el significado de formar para la investigación ha pasado a segundo término.

De manera histórica y social la presencia del investigador y específicamente dentro en la formación para la investigación dentro del doctorado ha atravesado distintas etapas que han permitido legitimar históricamente la práctica de la investigación como un oficio que se conforma dentro del posgrado; el plan de estudios exige mientras tanto que el doctorante demuestre la capacidad de realizar una investigación original, a través del ejercicio de la tutoría como una práctica medular de formación para la investigación y permitiendo que a través de los distintos campos de conocimiento y líneas de investigación de desarrollen investigaciones desde el campo de la pedagogía.

Son diversas las prácticas que ayudan a problematizar y construir el campo problemático para ubicar a la formación para la investigación del doctorante como el objeto de estudio de la presente investigación al reconocer a partir de las voces de los estudiantes las diversas vicisitudes a las que se enfrentan en ese trayecto de formación en el que cada uno de ellos concede y enuncia las formas, las prácticas, los códigos, los rituales, las vivencias que se convierten en experiencias que logran dar sentido y significado a toda la complejidad que involucra acceder al Programa de Posgrado a vivir su propia formación para la investigación.

En ese itinerario formativo, se involucra en toda una complejidad que permitió encontrar las tensiones para aproximarse al objeto de estudio mencionado, en la que se objetiva la manera en que cada estudiante se posiciona ante la realidad dentro de su proceso de formación; para expresar lo que está dado y lo que posteriormente se encuentra dándose.

Se exponen dos visiones distintas que plantean niveles de exigencias distintos por un lado el proyecto institucional que el estudiante vive y el proyecto personal con el que cada uno de ellos configura a su llegada en el que la consigna es clara; se espera que su estancia y formación ocurra en la posibilidad de dar solución a problemáticas concretas y el aporte que ofrezca para el avance del campo disciplinar de la pedagogía.

El posgrado se ubica dentro de la llamada sociedad del conocimiento, con ideas extraídas de la globalización promoviendo una visión mercantilista que ha llevado a fragmentar hacia una nueva racionalidad de lo que significa formar para la investigación, dejando de lado el proyecto personal del sujeto en el que la pedagogía está presente si está se forja como una práctica social, pero sobre todo humana.

En esa condición humana, se da por hecho que el doctorante por poseer dos grados académicos que le anteceden al nivel del doctorado el estudiante cuenta con los saberes necesarios para desarrollar investigación formal, se justifica que ocurre lo anterior cuando se tiende más a la profesionalización de saberes relacionados con la investigación y frente a ello el estudiante en formación arriba al autodescubrimiento de carencias, vive ese proceso lidiando con las exigencias, las emociones, prácticas discursivas, las situaciones político-académicas que determinan la forma en que vive ese proceso de formación para la investigación.

Para el estudio de ese proceso formativo, el proceder metodológico reconoce que la realidad queda siempre superada, desfasada por las construcciones conceptuales que, aunque necesarias, aparecen como conceptos que guían la investigación, pero no son deterministas.

El trabajo de investigación se coloca frente al marco de circunstancias del doctorante, la institución y la esfera de lo social, por lo tanto, desde un reduccionismo subjetivista, el primer retorno reflexivo se abre a partir de la pregunta de investigación en la que se reivindica el proceso de formación para la investigación, las prácticas que aluden esa formación dentro del doctorado en Pedagogía.

La subjetividad del sujeto se reconoce como la vía para atender la construcción del conocimiento, en tanto atender el sentido y las formas en que se propia de la forma de nombrar el mundo, sus intenciones con respecto al otro y la comprensión del por qué y del para qué, es decir los motivos que guían su actuar desde las manera que él o ella eligen. Esto exigió captar sus motivos de forma interpretativa y recurrir a sus significados a partir de su historia de vida, su cultura, y capitales culturales.

El lenguaje y la escritura se convierten en manifestaciones del estar allí y la experiencia la forma de expresarlo, como estructura general. Por lo tanto, la investigación adopta un enfoque analítico interpretativo, exploratorio y descriptivo desde el enfoque cualitativo interesado en comprender los fenómenos a partir de una averiguación extensiva, pues el motor principal ubica las vivencias y las experiencias que ayudaron a objetivar a través de un marco de referencia permeado por la intersubjetividad, es decir la interpretación subjetiva del sentido común desde donde se construyen sentidos y significados.

La fenomenología emergió como la propuesta metodológica en este marco para dar seguimiento a la construcción de la presente investigación rescatando cada uno de los relatos acerca de la experiencia vivida respecto al cómo ocurrió ese proceso, y se lee a través del referente empírico que muestra la manera en que el doctorante se relaciona con los objetos, las personas, los sucesos y las situaciones.

En tanto que, el método no fue dado, sino que se construyó de forma artesanal haciendo uso de distintas operaciones o fases. La entrevista semiestructurada por ejes de análisis que permitió el acercamiento de esa construcción de conocimiento, a partir del análisis de los testimonios, las recurrencias, las significaciones que permiten ver cómo el estudiante se comparte con los otros.

Esa fase resultó quizás la más interesante pues, develó las prácticas, el sentido que el doctorante atribuye a su formación, los significados y la forma en que interpreta diversas prácticas que conceden una sentido a esa formación doctoral.

Si bien los hallazgos encontrados permiten conocer un retazo de realidad, es obligación de quien investiga, enfatizar que las aseveraciones aquí vertidas no pretenden accionar un carácter evaluativo o fiscalizar la dinámica del posgrado, aunque pudiera reflexionarse así, no es el interés primordial.

El estudiante del doctorado en pedagogía se convierte a su llegada al Posgrado en la promesa, una nueva promesa de formación, y para quien construye el trabajo de investigación, siempre mirado como un nuevo lienzo en el que es posible dibujar, trazar, pintar y bosquejar un proyecto formativo tan ambicioso del que derive un investigador que incorpora e interioriza nuevas experiencias, aprendizajes.

El ofrecimiento principal que le ofrece el Posgrado es darse forma y delinear un proyecto de vida que ha repensado a lo largo de su vida académica, estudiantil y profesional-laboral, se trata de una nueva conformación del sí mismo, algo íntimo que permite hablar de un nuevo espíritu del próximo doctor(a) en pedagogía.

Las experiencias en torno de su proceso(s) de formación para la investigación produce reconocimiento por lo compartido, pero además ofrece la posibilidad de generar nuevo conocimiento respecto a las formas en las que ocurre su formación para la investigación, por lo tanto, fue posible ilustrar, percibir, analizar e interpretar lo que dice su palabra.

La voces admiten a través de la palabra cuestionar al Posgrado, así mismo luego de ordenar sus metas, vencer obstáculos, aun así reordena su vida para decidir y aunque existen más versiones, aquí se mostró alguna de las versiones para formar investigadores con diferentes estrategias, prácticas implementadas por parte de los formadores, de la institución y por ellos mismos; los aportes se consideran valiosos en tanto que muestran cómo vive el proceso y además fue capaz de articular desde las distintas condiciones en las que participa, pues un estudiante desempeña distintos roles: estudiante, profesionista, maestro (a), esposo (a), madre o padre de familia y en algunos casos aún hijo (a) de familia.

Consecuentemente es posible afirmar que nadie forma a nadie, cada doctorante se forma a sí mismo, con apoyo de alguien de algo, de algún dispositivo y cada uno de ellos (as) vive su propio proceso, cuando aprende a reorganizar un proyecto de vida que resuelve en colectivo, en soledad y para sí mismo. Su trayecto se remarca por un constante aprendizaje, un desarrollo cognitivo constante, una forma de resolver procesos de pensamiento, además de aprender a lidiar aspectos emocionales-afectivos.

Cada una de las prácticas de formación expresadas contienen significados muy particulares, comenzando por los motivos de su llegada, el significado de pertenecer al doctorado, las formas de conceptualizar a la investigación y con esos significados retribuye la tesis doctoral que construye a lo largo de ocho semestres, en tanto hace suya a la investigación y describe la forma en que aprendió a investigar, reconoce también las habilidades necesarias para hablar de una formación para la investigación, aquello que no posee, lo que llega a consolidar o aprender por primera vez.

Representa a la tutoría como una práctica fundamental para hablar de formación para la investigación, misma que vive de formas distintas, con logros, desilusión, abandono, poco acompañamiento por parte del tutor (a) o algunos desde el desinterés, así mismo como aquel espacio donde es posible encontrar una gran afinidad personal, una orientación y acompañamiento permanente en la que se aprende mutuamente (tutor-tutorado) o bien encuentran en ella un espacio de discusión por el gran bagaje de conocimientos que posee quien los dirige o el lado opuesto en donde no es posible ahondar a falta de conocimientos pertinentes para profundizar; aun así la tutoría les permite conformar su autonomía intelectual, a ir en las búsquedas y solventar fallas para avanzar a pesar de y con la figura del tutor que se considera un mediador que enriquece su proceso.

Por otro lado, los coloquios abonan hacia la formación para la investigación cuando son escuchados, se generan nuevas ideas al interior de estos y presencian los avances de los otros, respecto a sí mismo. Se resisten ante la agresión, la crítica esperando siempre que ese lugar sea una oportunidad para proponer, aunque también lo reconocen como un espacio de poder y autoridad.

En suma, referir una formación para la investigación en la que el doctorante es el actor principal es enfrentarse según lo expresado a la desvalorización del alumno, a su potencial, a lo que escribe o produce, es hablar de una ruptura entre las intenciones formativas del Programa y las prácticas reales de formación. Es por ello, por lo que expresan como necesidades de formación, aquellas deudas o trabajo pendiente por hacer de parte de sus formadores o del Programa, por lo tanto, es posible advertir que aprenden dentro del Programa y a pesar de él.

Por último, cabe en esta tesis doctoral el respeto y reconocimiento a cada uno de ellos/ellas en el que su historia de vida los lleva a reaccionar de forma favorable ante lo adverso, es entonces que, son capaces de autogestionar, y devolverse como responsables de su propio proceso de formación para la investigación.

Esta tesis doctoral fue hecha con ayuda de los estudiantes del doctorado casi siempre silenciados bajo los telones del currículum oculto, pero a la luz de las prácticas reales de formación que acontecen en lo cotidiano para formar investigadores. Intenta mostrar cómo las políticas impulsadas por organismos internacionales relacionadas con la productividad y eficiencia vacían de sentido al estudiante del doctorado. Los doctorantes son fuente empírica, sujetos instituyentes que otorgan sentidos, significados, son quienes se encuentran un continuo hacer-se, deshacer-se frente a todo aquello que el Posgrado determina como lo -dado- y en ese tenor logre, además, construir conocimiento en el campo pedagógico, hablo quizás de un artesano que procura su formación.

Hablar de formación para la investigación se asume como un reto institucional que debe tomar en cuenta las principales demandas, las necesidades expresadas de forma individual, pues cada uno de los doctorantes vive un proceso único, pero que en colectivo expresan recurrencias y necesidades colectivas, además de cuestionamientos que invitan en todo momento a una urgencia, no es solamente el aprender a hacer, a resolver, a gestionar, sino más importante aún el saber ser y resolver procesos formativos para la investigación que invitan a recordar a la pedagogía como una práctica social y humana que aleja toda visión mercantilista, toda política educativa que desdibuje y enaltezca la condición de sujeto, de lo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2011). *Cómo hace Investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós Educador.
- Aravena, et. all (2006). *Investigación educativa I*, Chile: s/e.
- Arredondo, G. (1989). *Alcances del Postgrado en educación en el país. Revista Ciencia y Desarrollo*, número especial.
- Arredondo, M. (2004). *Campo Científico y Formación en el Posgrado. Procesos y Prácticas de las Ciencias Experimentales en la UNAM*, México: UNAM-CESU.
- Arredondo, V. (2010). *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior*, México: ANUIES.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribuciones a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Formación de formadores*. Serie: los documentos, Núm. 9, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J. et. al. (2009). *Políticas curriculares y evaluaciones internacionales: espejo y reflejo*, España: Polis-Paideia.
- Berger, L. y Luckmann, T. (2010). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bourdieu, O. (1995). *Pensar en términos relacionales*, En: Por una antropología reflexiva, México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1976). *El Oficio del Sociólogo*, México: Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. (1979). *El campo científico*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: España.
- Bourdieu, P., et. all. (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Wacquant, J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil, B. (2006). "Los usos de la teoría en la investigación educativa", En: *Los usos de la teoría en la investigación*, México: SADE-Plaza y Valdés.
- Carnoy, M. (2010). *Hegemonía en el era del conocimiento*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior, pp.9-24.
- Cervantes, E. (2007). *La sociedad del Conocimiento*, México: Trillas.
- De Alba, A. (2012). "Notas sobre algunas huellas de la investigación formativa en conversación entre trayectorias académicas", En: Jiménez, M.(coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México: Juan Pablos Editor.
- De Chateau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México: UIA/ITESO.
- De Ibarrola, M. (1989). *La formación de investigadores en México*. Revista Universidad Futura 1-3, México: UAM Azcapotzalco.
- De la Cruz, J.L. (2006). *Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión*. En: Revista Regional de Investigación Educativa, México.
- De la Cruz, J.L. (2012). *Desigualdad educativa jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores en educación*, En: Revista Universia, Núm. 8, Vol. III, México.
- De la Cruz, J.L. (2013). *Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. En: Perfiles Educativos, Vol. XXXV, Núm. 140, México.

De la Cruz, T. (2013). *“Tutoría para formar investigadores educativos: pistas para tutores en doctorado”*. En: Revista DIDAC, núm.61, México: Universidad Iberoamericana.

De la Garza, E. (1988). *Antologías para la actualización de los profesores de licenciatura. Hacia una metodología de la reconstrucción*, México: UNAM-Porrúa.

De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*, México: AUM-Iztapalapa-Gedisa.

De la Torre, G. (2013). *La Universidad que necesitamos. Reflexiones y debates*, México: Universidad Autónoma de Nuevo León-Juan Pablos Editor.

Díaz Barriga, A. (2000) *“Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos”*, En: Evaluación académica, México: CESU-UNAM-FCE.

Díaz Barriga, A. et. al. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: UNAM-IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.

Didriksson, A. (2007). *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*, México: UNESCO.

Dilthey, Wilhelm (1981). *Introducción a las ciencias del espíritu*; México: Editorial Alianza.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM, ENEP Iztacala, México: Ediciones Paidós.

Filloux, G. (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*, En: Serie Los Documentos, Núm. 3, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México*, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*, Mexico: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France (1981-1982), México: FDE.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*, España: Sígueme.

- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona: Paidós.
- Gibbons, M. y Wittrock, B. (1985). *Science as Commodity: Threats to the Open Community of Scholars*, Londres: Longman.
- Gibbons, M. et. al. (1994). *La nueva producción del conocimiento, la Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gil, A. (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? En: Revista electrónica de investigación educativa, vol. 2 Núm. 1, México.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- González, L. (2006). "Pero ¿Qué es lo educativo en una práctica?". En: Perales, P. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Hegel. (1981). *Fenomenología del espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa una estrategia constructivista*, México: Castellanos Editores.
- Honore, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación, Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Husserl, Edmund, (1997) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero (traducción de José Gaos)*, México:Fondo de Cultura Económica.
- Informe de Actividades Rectoría General (2018)*, México:UNAM.
- Kunt, T. (1981). *La estructura de las nociones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M. (2012). *Investigaciones educativas. Huellas metodológicas*, México: Juan Pablos Editor.
- Jiménez, V. (2009). "La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación", En: El posgrado en educación en México, México: IISUE.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*, Madrid: Akal.

- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura. Edición bilingüe. Traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi*, México: FCE-UAM-UNAM.
- Lanza, W. (2015). *IV Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica*, Venezuela: Ediciones Fundacelac-Vice Rectorado Académico UC.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*, En: *Aloma Revista de Psicología* No.19, Barcelona.
- Mardones, J.M. y N. Ursua. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México: Fontamara.
- Martínez, G., et. al. (2005). *Perfil de competencias del tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM.
- Martínez-Rizo, F. (1991). *El oficio de investigador educativo*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, B. (2002). *Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación*. En: *Revista Nueva Época*, Vol. 7 No. 14, México.
- Moreno, B. (2005). *Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación* En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, Vol. 3, No.1, México.
- Moreno, B. (2007)). *Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación*, En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 33, México.
- Moreno, B. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, México: Plaza y Valdés Editores.
- Moreno, B. (2011). *La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad*, En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (2) No. 158, México.
- Moreno, B., (2006). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara.

- Moreno, B., (2007). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, B., Jiménez, Mora, et al. (2011). *Culturas Académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*, México: Universidad de Guadalajara.
- Muñoz, G. (2011). "La universidad mexicana en el escenario global", En: Revista Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, número especial, pág. 21-33.
- Naidoo, R. (2008). *Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y docencia*, En: Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia, España: Ediciones Octaedro.
- Ordorika, I. (2014). "*Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación en la era de la globalización*", En: Revista Perfiles Educativos, Núm. 145, México, pp. 122-139.
- Ordorika, I. (2006). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México:CRIM-UNAM-Porrúa.
- Ornelas, C. (2004). *El Sistema Educativo Mexicano*, México:Trillas.
- Orozco, J. (2017). "*Los servicios de información en la era digital*", En: Memoria del 4to. Foro Nacional de profesionales de la información, México: SEP-Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía.
- Pacheco, M. (2000). *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México: CESU-Porrúa.
- Pacheco, M. (2009). *El posgrado en educación en México*, México: IISUE.
- Pacheco, M. (2011). *La formación de doctores en Educación en la UNAM (2000-2009)*. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior, México: UNAM-IISUE. /Universia, Vol.II, No.4, pp.62-85.
- Pacheco, T. (2015). *La tesis doctoral en ciencias sociales y su relación con el quehacer científico*, En: Cinta Moebio, núm. 52, pp. 37-47, Chile.

Pacheco, T. (2016). *La mediación epistemológica de la escritura de la tesis doctoral en educación*, En: Human Artes, Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación, No. 8, pp. 133-142, España.

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.

Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

Pérez, A. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación*, México: UNAM-IISUE.

Peters, M., Olssen, M. (2008). *Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento*. En : *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, España: Ediciones Octaedro.

Pineda, V., et. al. (2007). “¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior?”, En: Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol.5, No.2, Colombia, pp. 11-22.

Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, México: UNAM.

Pontón, R. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México: IISUE-UNAM.

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México. (2011).

Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM: Dirección General de Estudios de Posgrado, México (2007).

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto un estilo, un modelo*, Bogotá: Universidad Javeriana.

Sánchez, A. (2011). “*La Formación para la investigación educativa en México*” (ponencia), En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa México/ 11 Investigación de la Investigación Educativa, Nuevo León-México, pp. 1-9.

Sandoval, N. (2002). *Enfoques epistemológicos en la elaboración de diseños de investigación*, México: Editorial Lama.

- Saldaña, E. (2017). *Bildung y Praxis. Formación y práctica Pedagógica*, México: Ediciones Navarra.
- Sánchez, D. (2002). “*El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: El caso de la maestría y Doctorado en Ciencias bioquímicas 1997*”, México, Tesis de maestría, FFyL-UNAM.
- Sánchez, D. (2010). “*La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu*” En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núm. 1, México.
- Sánchez P. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, México: UPN.
- Sánchez P. (2000). “*La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de Posgrado en educación en México*”, En: *Arredondo, M. y Sánchez Puentes, R. (Coord.) Campo científico y formación en el Posgrado. Procesos y Prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*, México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- Sánchez, P. (2000). *Vida académica y eficiencia terminal en ciencias sociales y humanas*, México: CESU-UNAM.
- Sánchez, P. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés Editores.
- Santa María, M. (2001). *El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en ciencias experimentales de la UNAM: Ciencias biomédicas, Ciencias bioquímicas y Ciencias Neurológicas*. Tesis de Maestría: UNAM-FFyL.
- Sañudo, G. (2006). “*El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*”, En: *Perales, P. La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Saur, D. (2006). “*Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendable para la investigación sobre discursos sociales*”, En *Jiménez, M. (coord.) Los usos de la teoría en la investigación*, México: Plaza y Valdés editores.

- Saur, D. (2008). "Categorías intermedias y producción del conocimiento", En Da Porta, E. y Saur, D. (coord.) *Giros teóricos en las ciencias Sociales y Humanidades*, Argentina: Comunicarte.
- Schütz, A. (1993). *La Construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Scott, P. (1984). *The crisis of the University*, Londres: Coom Helm.
- Serrano, C., y Ramos, M. (2008). *Trayectorias: biografía y prácticas*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, M. (1987). *El proceso de la investigación científica*, México: Limusa.
- Tarrés, M.L: (2004). *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa-Colegio de México-FLACSO.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Torres, F. (2006). "Los procesos de formación de investigadores educativos: Un acercamiento a su comprensión", En: Revista regional de Investigación Educativa, No. 2. Pp. 67-79, México.
- Torres, F. (2013). "Tutoría para formar investigadores Educativos: pistas para tutores en doctorado", En: Revista Nueva Época, Núm. 61, pp.23-28, México: Universidad Iberoamericana.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos del paso*, Madrid: Alianza.
- Wallerstein, I. (1998): *Impensar las ciencias sociales, límites para los paradigmas decimonónicos*, México: Siglo Veintiuno Editores-UNAM.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*, Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid: Tecnos.
- Weber, M. (1997). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, Max. (2010) *Conceptos sociológicos fundamentales*, Madrid: Alianza.

Wittrock, B.(1991). *¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación*, En: Revista de Educación Num. 296, pp. 73-95.

Zamora, A. (1990). *“Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas a propuestas globalizadoras”*, En: Sociológica año 5, No. 14. Subjetividad en lo Social, México: UAM-Azcapotzalco.

Zemelman, H. (1996). *“Ideas metodológicas para el estudio de sujetos sociales”*, En: Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento, Colección Jornadas, No. 126, México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento, voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Antropos.

Anexo 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES DEL DOCTORADO EN PEDAGOGIA/UNAM

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

EJE PERSONAL

- ✓ ¿Dónde naciste?
- ✓ Edad, Lugar de residencia.
- ✓ (si no nació aquí... ¿Cómo fue el trayecto que te trajo aquí?
- ✓ ¿Cuándo/Dónde surge el interés por ingresar al doctorado?
- ✓ ¿Por qué ingresar aquí (UNAM) y no en otro ... ¿Qué te ofrece a diferencia de otros?
- ✓ ¿Cómo viviste el proceso de selección al doctorado?
- ✓ ¿Esperabas quedar aceptado?
- ✓ ¿Cuáles son tus preocupaciones principales como estudiante? ¿Miedos, etc
- ✓ ¿Dónde radica la confianza para cumplir satisfactoriamente tu objetivo en esta experiencia dentro del Posgrado?
- ✓ ¿Qué te significa el pertenecer al doctorado?, tus expectativas ...
- ✓ ¿Has sentido en algún momento el deseo de suspender tus estudios de doctorado? ¿Por qué? ¿Cómo es que decides quedarte y continuar?
- ✓ ¿Has descubierto algo sobre ti que en este trayecto de formación? ¿Qué es lo que descubriste? ¿Qué significado guarda? ...

EJE FAMILIAR

- ✓ Estado civil, Hijos... (edades, ¿quién los atiende, ¿qué significa dejarlos para ti?
- ✓ ¿Cuentas en casa con un espacio físico, equipo de cómputo que facilita tu trabajo?
- ✓ ¿Cuánto tiempo dedicas al desarrollo de tu trabajo (días, horas)?
- ✓ ¿Hay familiares tuyos que hayan obtenido del grado de doctor? Cuéntame.
- ✓ ¿Cómo te estimulan tus familiares? ¿Qué significa eso para tí? ...

EJE FORMACIÓN PREVIA/FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN-EXPERIENCIA

- ✓ Disciplina, áreas previas de formación (licenciatura y maestría)
- ✓ Estancias fuera del país, ¿A dónde, ¿cuándo, cuánto tiempo?
- ✓ Idiomas que has estudiado, alguno de ellos lo utilizas, ¿cómo, en dónde?
- ✓ ¿Cómo se origina la idea del trabajo de investigación que desarrollas, plátame a grandes rasgos de qué trata? ¿En qué fase estás del desarrollo? ...
- ✓ ¿Cuál es el sentido que otorgas a tu formación hasta el momento?
- ✓ Personas/ instituciones que han otorgado un sentido en este proceso de formación para la investigación.
- ✓ ¿Has hecho investigación antes?
- ✓ ¿Has publicado antes? ¿Qué tipo de productos has elaborado?
- ✓ ¿Qué aspectos consideras como más fuertes de tu formación previa en torno a la práctica de investigación? / Limitantes/
- ✓ Realizas alguna actividad complementaria, qué sentido tiene realizar este tipo de actividades en tu formación.
- ✓ ¿Qué habilidades consideras que un doctorante debe poseer para realizar investigación educativa?
- ✓ ¿Cómo has aprendido a investigar?
- ✓ ¿Qué prácticas consideras necesarias o indispensables al hablar de una formación para la investigación?
- ✓ ¿Qué se hace dentro del doctorado con la intención de formar para la investigación?
- ✓ ¿Qué de lo que se lleva a cabo en el Programa de Doctorado otorga sentido en este camino de formarte como investigador?
- ✓ ¿Qué prácticas consideras como necesarias para hablar de formación para la investigación?
- ✓ ¿Cuál ha sido tu experiencia en torno a los coloquios o comités de evaluación?
- ✓ ¿Cómo has vivido los comités tutorales, cuéntame? ...
- ✓ Si estuviera en tus manos hacer o modificar algo en torno a tu formación qué harías, ¿qué propondrías?
- ✓ Qué personas, condiciones o experiencias le otorgan un sentido a tu formación.