



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO



MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**La Universidad, los circuitos de investigación y su
vinculación con la
sociedad**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestro en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior

P r e s e n t a

Miguel Ángel Romero Méndez

Directora de tesis

Dra. Julieta Espinosa Meléndez

Cuernavaca, Morelos.

Diciembre del 2021

Cuatla, Morelos a 25 de agosto de 2021

Valoración del borrador de tesis “La universidad, los circuitos de investigación y su vinculación con la sociedad”, presentada por el Lic. Miguel Ángel Romero Méndez.

Estimada Dra. Julieta Espinosa Meléndez, por medio de la presente me dirijo a usted, en calidad de directora de tesis del Lic. Romero, para dar a conocer mi dictamen sobre la tesis presentada por el mismo.

Después de haber leído detenidamente el borrador de tesis manifiesto lo siguiente.

De acuerdo con los objetivos del plan de estudios de la Maestría en Investigación interdisciplinar, que dicen lo siguiente:

5.1. OBJETIVO GENERAL

Formar profesionales que manejen herramientas para la investigación interdisciplinar, mediante la elaboración de proyectos de investigación orientados al desarrollo de la educación superior, con pertinencia social y conforme a criterios éticos.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar diversos posicionamientos sobre la elaboración del conocimiento interdisciplinar a fin de asumir una posición que permita construir diagnósticos, estados de la cuestión y problemáticas, así como los referenciales teóricos y metodológicos adecuados a proyectos de investigación en educación superior.
2. Desarrollar los elementos de un proyecto de investigación en educación superior con perspectiva interdisciplinar, con pertinencia social y con base en una ética de la investigación, para someterlos a evaluación de expertos.
3. Exponer productos de investigación en foros nacionales o internacionales.
4. Desarrollar actividades y proyectos relacionados con los temas transversales del modelo universitario y temas emergentes de la educación superior.

Considero que el contenido del borrador de tesis cumple cabalmente con el objetivo general del programa, y con los objetivos específicos 1 y 2.

El trabajo presentado es un verdadero proyecto de investigación que cuenta con una problemática bien delimitada teóricamente, así como vías analíticas y metodológicas para su abordaje empírico.

El documento se encuentra bien escrito; adecuadamente citado y claramente expuestas las vías analíticas y las vías metodológicas.

Sólo quiero señalar que en muchas partes del documento he introducido comentarios que considero deben ser tomados en cuenta para mejorar el documento. Pido sean atendidas las observaciones puntuales que hago en múltiples páginas del documento, que reenvío de manera anexa.

Doy por aprobado el borrador para que pueda ser defendido por el Lic. Romero.

Felicitaciones

Saludos cordiales

Atentamente

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Jorge Ariel Ramírez Pérez

Profesor Investigador de Tiempo Completo

CIIDU-UAEM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JORGE ARIEL RAMIREZ PEREZ | Fecha:2021-08-25 18:52:10 | Firmante

DYInD/WPQV98hpVFKC2qKpMVzfMii/pO3WjyrFa/hWp0tuQTOp6UfO3Va/nL5eM5yZNfKkUODswzE+dy00N1YR76Mc1LeQ3CE649ssaZrtpXwvkCgr16tvxvgY2RzwRs4kJh9Udpymccz4p6vbhysrAclHQj6XY3iDqe1FIG1A3ACpBX18Fu5bJSwmsHCjaBJHr8G6yFn9OOIZICf0dtKj0ywcNnGNA9vvj/U3SltlNE5W/zsKTRMzmCIfpJdlgPcaEtI0yC3QvHqBfCr1jja3e53aFTq0FN9U9i48Vmw856Dd0V+ZnUb/a1WCRKfCJ8ohrAcsS3KD9XgJnUqTc3rtQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Su5e1j

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/iY4KqtBA3ld8ninembQmFp4EJjewmUCD>



Cuernavaca Morelos a 27 de septiembre de 2021

Dr. Ariel Ramírez (Coordinador de la MIIES)
Dra. Julieta Espinosa Menéndez (Directora de Tesis)
Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario
P r e s e n t e s

Asunto: **Dictamen Borrador de Tesis de Maestría en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior**

Estudiante: Miguel Angel Romero Méndez

“La Universidad, los circuitos de investigación y su vinculación con la sociedad”

La estructura del trabajo de tesis se organiza en tres apartados:

En el primero establece que la producción de conocimiento, las universidades y las sociedades forman parte de una triada, interrelacionada e interdependiente.

En el segundo – Realiza un trabajo de discusión teórica y de distinción de nociones, ideas y conceptos provenientes de autores cuyas corrientes de pensamiento son convergentes en algunos sentidos y divergentes en otros. Los autores elegidos: Foucault, Popkewitz y Elias, le han permitido describir comprender y explicar las formas en las que las universidades y las sociedades se interrelacionan con los procesos de producción de conocimiento en diversos momentos de la historia y desde distintas perspectivas.

En el Tercero – Utiliza nociones y conceptos de Elías que le permiten comprender las limitaciones que hay que contemplar para poder producir conocimiento dentro de un entramado de relaciones interdependientes entre la sociedad, la universidad y las formas de producir conocimiento sobre diversas temáticas y con diversas finalidades.

Se trata de un trabajo de calidad interesante porque que no sólo aporta elementos teóricos y analíticos valiosos, sino que revela la adopción de una perspectiva interdisciplinaria en la investigación. La formulación es clara, las ideas organizadas y los argumentos consistentes.

Contribuye a establecer parámetros de reflexión necesarios para superar las creencias, tendencias y limitaciones a las que se someten los procesos de construcción de conocimiento en las universidades y las sociedades.

Mi dictamen es aprobatorio.

Dra. Cony-Brunhilde Saenger Pedrero
Profesora Investigadora CIIDU-UAEM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2021-09-28 12:25:05 | Firmante

dl5hLX0mLzDX8RQOpkyuxy6S5Yx7zNECduy8c+omYfTn4nkI/ASSJtLi7KCLj7EU8DbKIQNwbjDZwMW0wC8F4M+dLCHZKeg0B1Wwhe/TrfKtDXgBc/G0YiMuD9HBOD2HxgigOz
Omqz3S8TmXcbQccY5w28/OT+poRc/JzIFuEPT+tFsq79q8lsEhLlyW9O0PrnPPiUodMCT/tpvVvZhyjBTv/M6vcR2C9k9S956n3ngxyBBVPCyMzE329pa90xRsj/11KrGfigjw2zVnK3
43W0xQSqg6o9j34OwRSFMckJpZVIbguL1vTEDWiEyaDQ+LP11H+yoILzlsJkRmKp+TgQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



VR8Uno

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/JWBgenYWBL4X3bgCY8ogFaGFJBn1688E>



INFORME DE VALORACIÓN PREVIA DEL TRABAJO TFM DE MIGUEL ÁNGEL ROMERO MÉNDEZ

TÍTULO: La Universidad, los circuitos de investigación y su vinculación con la sociedad

Doña **María Luisa de la Cámara García**, Doctora en Filosofía con dos sexenios de investigación reconocidos por ANECA y profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha -UCLM (Depto. Filosofía, Antropología, Sociología y Estética), a instancia de **Doña Julieta Espinosa EMITE** el siguiente informe sobre el contenido de la Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior presentada por el mencionado estudiante en la Universidad Autónoma del Estado del Morelos (México).

1) El problema objeto de estudio:

Constituye una prolongación del interés del autor en algún trabajo previo sobre la temática, con el fin de profundizar en ello. De manera precisa, el autor aborda aquí la producción de conocimiento desde una amplia panorámica que abarca tanto las condiciones microsociológicas (relación entre investigadores) como macrosociológicas (relación con las instituciones) de las condiciones de la producción de investigación en México. Desde una acertada revisión documental, el análisis alcanza a los siguientes aspectos que enumero sucintamente: la formación previa del investigador, la disciplina objeto de estudio, el programa de formación superior en que se inscribe, las normas y regulaciones de los estados federales y del Estado, las expectativas, el programa de desarrollo nacional del estado y los organismos internacionales.

El autor informa, de manera crítica y reflexiva, y argumenta, la necesidad de un giro en los enfoques tradicionales de tipo internalista sobre el tema objeto, abriendo la mirada a las conexiones entre Universidad (Academia) y producción de conocimiento; y entre todo ello y la sociedad, emergiendo así la figuración de un entramado complejo, dinámico y fluido. Lo que muestra el carácter localista y no generalista del conocimiento científico e interrelacionado funcionalmente como parte de un todo más complejo y sistémico (Parte I).

La estructura está claramente definida y resulta de gran coherencia:

Tras la Parte I, que acabamos de reportar de forma resumida, en la Parte II se examinan tres perspectivas posibles de análisis, antes de optar por la de N. Elias: 1) la aportación de Foucault sobre la historización y la genealogía es lúcida y está correctamente reportada; 2) la aportación de Popkewitz sobre cosmopolitismo contempla la racionalidad como medio para organizar funcionalmente las diferencias; y 3) la aportación principal de N. Elias, está centrada en la idea de figuración y de poder polimórfico. Este es el eje que se utiliza como instrumento analítico en la presente investigación. Desde él el conocimiento producido es visto como un fenómeno social; y la sociedad como cambio e interrelación. En este marco interpretativo dinámico y complejo todos los investigadores tienen aprioris y prejuicios de los que es preciso tomar conciencia sin ánimo de suprimirlos en su totalidad.

La Parte III se consagra al examen de detalle -desde esta idea de figuración de Elias- de la producción de la investigación en México desde que existen datos, señalando el entrecruzamiento de lo académico con los niveles de organización política federal y nacional, social y económico, así como la influencia de las instancias internacionales.

Además se examinan algunas de las más importantes limitaciones debidas a factores externalistas, como la falta de productividad, la desconexión entre los problemas reales del país, o al contrario la confusión de actividades del investigador con los gestores, la utilidad o su falta (en función de circuito principal supuestamente más excelente e internacional y otros circuitos periféricos de interés más bien local), así como el tema de las publicaciones científicas muy centradas en la propia Universidad.

En resumen: Este trabajo tiene un objeto claro, pertinente e interesante. Está bien fundamentada documentalmente, formulada de manera precisa y es acorde con el programa de Maestría para el que se presenta. Resulta un trabajo relevante. Por ende, el texto se acompaña de unos Anexos muy útiles que figuran al final del mismo.

2) **La Metodología:**

El autor se sirve de una metodología adecuada pues se mueve en el ámbito de la documentación y no en el del trabajo de Campo. Usa convenientemente los recursos documentales. Articula coherentemente la argumentación y la información; hay un buen cuestionamiento; especifica los pasos que se han seguido y anticipa con claridad lo que se propone examinar; a lo largo del trabajo se encuentran abundantes citas, empleadas de forma generosa y oportuna.

La Bibliografía es amplia y está actualizada, con una selección de recursos de diferente naturaleza

3) **Las Conclusiones:**

En toda investigación esta suele ser la parte más difícil. En este caso se presentan a modo de conclusión una serie de hipótesis que lejos de estar cerradas de manera dogmática -lo que me parece muy apreciable- deja la puerta abierta a ulteriores cuestionamientos y trabajos, indicando cuáles podrían ser esos recorridos futuros.

Las conclusiones hacen valer un enfoque de la Epistemología de la investigación, desde “prácticas”, por lo que no se busca tanto una solución a los problemas cuanto ofrecer una mirada analítica alternativa. Así deja ver la influencia en este trabajo de la directora de la Tesis, una acreditada investigadora en el ámbito nacional e internacional europeo.

4) **Desde el punto de vista formal**, el trabajo está correctamente presentado; está bien escrito y el autor posee voluntad de estilo. Se lee con mucho placer.

EVALUACIÓN FINAL:

Esta Tesis es un trabajo excelente que responde a los estándares científicos por su objeto, método y resultados. Posee calidad técnica, humanística y social e investigadora. Responde a los indicadores de calidad de producción de conocimiento científico.

Ciudad Real, 23 de agosto de 2021

Firmado: María Luisa de la Cámara

Sugerencias complementarias de carácter Bibliográfico (en relación con la literatura española sobre el tema), por si se desea un estudio comparativo en el futuro:

Lafuente A. y L.A. Oro: *El sistema español de CT en el marco internacional*. Informe FUNDESCO 1992

Maltrás y Maqui A.: *La producción científica en España 1986-1991*, Madrid, CSIC, 1992

Quintanilla, Miguel A.: La construcción del futuro, en F. Broncano (ed): *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Madrid, Trott, 1995

*Sánchez Ron, José Manuel: *El poder de la ciencia*. Madrid, Alianza 1992

-----: *Ciencia y sociedad en España*. Madrid, Arquero/CSIC, 1988

Dictamen razonado

Título de la tesis: LA UNIVERSIDAD, LOS CIRCUITOS DE INVESTIGACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

Estudiante: Miguel Ángel Romero Méndez

Programa: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Evaluador: Dr. Rogelio del Prado Flores

Dictamen del Voto: **Aprobado**

Argumentos del voto aprobatorio:

La tesis aborda una problemática que afecta a la formación de cuadros de investigadores, a la realización de la ciencia, y las condiciones sociales que permiten la generación del conocimiento. La delimitación del tema de investigación es apropiada. La exposición es clara, concisa y crítica. La tesis mantiene una posición coherente a lo largo de todo el documento. El análisis contextual de la problemática abordada es bastante aceptable. Los objetivos de la investigación son claros. La estructura de la tesis es la adecuada. El desarrollo teórico es profundo con una exposición de las ideas bastante didáctica. Las referencias utilizadas son pertinentes. Los análisis y conclusiones finales son críticos y precisos y acordes a la línea a la que se suscribe el trabajo del estudiante, lo cual permite el logro de los objetivos planteados en la introducción.

Recomendaciones:

Introducción.

Mayores explicaciones para justificar la decisión de abordar solo el pensamiento de Elias para el tercer capítulo. En la introducción también convendría en justificar el sentido de la investigación, a qué problema remite, cuál es la problemática social que se quiere estudiar. Cuál es la problemática entre universidad-conocimiento y sociedad, ¿qué evidencias se tienen respecto a la pertinencia de abordar esta problemática? También habría que plantear un poco más las limitaciones de la investigación-tesis de maestría. De igual forma convendría explicar la metodología que se llevó a cabo para la realización de la presente tesis de maestría.

Capítulo 1

También habría que considerar el papel del investigador, su habitus, su subjetividad, sus capitales que están en juego, sobre todo, su relación con otros, lo que Bourdieu llama “campo profesional”, en este caso, el campo de las universidades, de la cultura, de la educación, en su dimensión de fuerzas.

Capítulo 2

La estructura es explicativa lo que ayuda mucho a seguir la exposición de las ideas. Considero oportuno recomendar remarcar dos puntos en la explicación que se hace sobre M. Foucault. 1. El papel subversivo del saber soterrado de las gentes, en contraste con el saber erudito, lo que se hace pasar por saber institucionalizado. Esto se encuentra en *Defender la Sociedad*. 2. Analizar cómo el discurso circula, cuáles son sus mecanismos, cuáles son las reglas de circulación de los saberes. Esto se encuentra en *El orden del discurso*. El segundo autor tratado no lo conocía, me parecen muy acertadas y atinadas sus posiciones, sin embargo, se me hacen muy conocidas ya sus tesis. Considero que sería bueno relacionarlas con otros autores que más o menos manejan el mismo criterio, o que coinciden en algunos puntos como Z. Bauman. Sobre todo recomiendo la lectura B. Latour, *Nunca fuimos modernos*, yo podría decir que comparten el mismo proyecto. Sobre R. Elías, en esta sección creo que sería bueno relacionarlo con Habermas, creo que en algunos puntos podrían contrastarse sus posiciones sobre todo en el papel de la sociología.

Capítulo 3

Es un análisis de las condiciones de políticas públicas de México en relación con un análisis de las condiciones de las Universidades públicas. Mi única recomendación sería acotar a un área en específico para hacer un análisis más agudo. En esta sección se retoman varios postulados de P. Bourdieu, por lo cual mi sugerencia sería abordarlo desde el primer capítulo. El libro de *Razones prácticas* y el capítulo de Algunos propiedades de los campos del libro *Cuestiones de sociología* ayuda mucho para comprender los conceptos campo y el de habitus que viene muy bien con la tesis.



Rogelio del Prado Flores
rogelio.delprado2@anahuac.mx
17 de septiembre de 2021

Agradecimientos:

Si tuviera que elegir una de entre todas las cosas que he aprendido durante mi trayectoria académica, me quedaría con la comprensión de que no es posible hablar de un yo, sino que siempre se trata de un nosotros. El trabajo que presento no es enteramente mío; está en deuda con muchas personas. Hacer una lista de cada una de las personas que de una u otra manera formaron parte del proceso de escritura de esta tesis, así como de las razones por las cuales fueron importantes requería de un espacio mucho mayor. No obstante, me parece importante mencionar a aquella sin las cuales, definitivamente, este trabajo no hubiese sido posible. Agradezco:

Al CONACYT, por posibilitar el programa de posgrado.

A mi familia y amigos, por el apoyo brindado durante estos cuatro semestres.

Al cuerpo académico del CIIDU, por su compromiso con la formación de los estudiantes.

A la Dra. Julieta Espinosa, por su compromiso, por su generosidad en todos los sentidos, por confiar en mi trabajo, por obligarme a pensar, por enseñarme la importancia de los detalles y por todo lo que ha aportado a mi formación tanto profesional como personal.

Agradezco a mi madre, a quien le debo, entre otras cosas, el amor por las letras, la disciplina, la constancia, la autocrítica, el deseo de conocer, la certeza de que hay cosas que no tienen precio. Gracias por todo lo que me enseñaste; ninguna palabra o frase podría expresar en plenitud el amor y el respeto que siento por ti

ÍNDICE

Resumen	1
Glosario.....	2
Introducción.....	4
1. La investigación sobre la universidad.....	8
1.1 Estado, sociedad, economía y universidad.....	8
1.2 La universidad y el conocimiento.	13
1.3 Rasgos presentes en las investigaciones sobre la universidad.	18
2. Vías de investigación en educación superior.....	30
2.1 La historización. Condiciones de emergencia como vía de análisis en educación superior.....	31
2.2 Razón y sistemas de razón.	36
2.3 La sociedad: las figuraciones y su interdependencia.....	44
2.3.1 Norbert Elias y el trabajo de investigación.	44
2.3.2 La sociedad como una organización sin fin.	49
2.3.3 Modelos de juego y el concepto de figuración.....	52
3. La figuración de la producción de investigación.	59
3.1 Primer momento: sentarse a la mesa. Requisitos para incorporarse a la producción de investigación.	59
3.2 Segundo momento: comenzar a jugar. Individuos, normas y criterios en la producción de investigación.	66
3.2.1 Individuos en la producción de investigación: los cuerpos académicos y el resto de participantes.....	67
3.2.2 Normas y criterios en la producción de investigación.	77
3.3 Tercer momento: complejización o reformulación de los circuitos de investigación y de la producción de conocimiento. Políticas nacionales y organismos internacionales.	84
3.4 Posibles caminos para ampliar o profundizar la temática de producción de conocimiento e investigación.	95
Conclusiones.....	100
ANEXOS	104
Anexo 1. Primer momento de la producción de investigación.....	104
Anexo 2. Segundo momento de la producción de investigación.....	105

Anexo 3. Tercer momento de la producción de investigación.	106
BIBLIOGRAFÍA.	107

Resumen

Después de mostrar que los vínculos entre la universidad y la sociedad se estudian, en muchos de los casos, a través de situaciones culturales, históricas, económicas o políticas; y cómo el conocimiento que transmiten, acumulan y producen las universidades se considera ajeno a esta relación por tratarse de cuestiones “epistemológicas”; en esta tesis, a través del planteamiento de figuración de Norbert Elias, pretendemos exponer cómo es que las condiciones de producción, transmisión y acumulación del conocimiento son parte de las dinámicas de organización de las universidades, así como de los circuitos de ciencia de cada país. Finalmente, demostramos lo anterior con un análisis específico de lo que sucede en México.

Palabras clave: universidad, producción de conocimiento, Norbert Elias, investigación científica, sociedad.

Abstract

After demonstrating the relationship between the university and society are studied, many times, through cultural, historical and economic or political perspectives; and how the knowledge the universities transmit, accumulate and produce are considered foreigners to this relationship by referring to “epistemological” matters, in this thesis, through Norbert Elias’s theory of Figurations we seek to display how the terms of production, transmission and accumulation of knowledge are constituent of the organizational dynamic of the universities, as well as the circuits of science of each country. Finally, we demonstrate the previous claim with a specific analysis of what is happening in Mexico.

Keywords: university, knowledge production, Norbert Elias, scientific research, society.

GLOSARIO.

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

BM: Banco Mundial.

CA: Cuerpo Académico.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina.

CIBIOGEM: Comisión Intersecretarial de Bioseguridad y Organismos Genéticamente Modificados.

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

CIESAS: Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación en Educación.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CONPES: Coordinación Nacional de Planeación en la Educación Superior.

COPAES: Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior.

ICML: Instituto de Ciencias del Mar y Limnología.

IES: Instituciones de Educación Superior.

IIMAS: Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas.

ISI: Instituto de Investigación Científica.

ITESO: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

PIFI: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

PFNP: Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional.

PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences

PRONABES: Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

PROMEP: Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado.

PTC: Profesor de Tiempo Completo.

SCI: Science Citation Index.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SNI: Sistema Nacional de Investigadores.

UDG: Universidad de Guadalajara.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

El presente trabajo aborda la producción de conocimiento y su vinculación con la sociedad y lo hace a partir del entramado de la producción de investigación llevada a cabo por los académicos de universidades públicas mexicanas. Más que una valoración, se trata de señalar un vacío en la temática, en tanto que se muestran algunos elementos necesarios para la producción de investigación. Por producción de investigación se entiende el trabajo de investigación tanto pública como privada, la posterior publicación de los resultados, las estrategias para conseguir financiamiento, así como la distribución y uso del conocimiento producido. Si bien se toma la investigación como parte central, no tiene el objetivo de hacer una recapitulación de las condiciones que serían necesarias para incrementarla, ni revisar en qué medida se han aplicado los resultados de investigación en determinadas situaciones sociales ni de exponer los sectores sociales con los que tienen más vinculación los conocimientos fabricados. Tampoco se pretende elaborar un diagnóstico de las temáticas más trabajadas ni de medir si se fabrica o no, el conocimiento suficiente.

¿Cuál es la pauta a seguir? Se trata, por un lado, de mostrar que la producción de conocimiento es posible gracias a los circuitos de producción de investigación, donde hay diferentes elementos y agentes que están presentes, que condicionan e influyen en esta práctica y que van desde la formación del investigador, las condiciones materiales donde se lleva a cabo la investigación, el trabajo colectivo, las prácticas de evaluación hasta las políticas implementadas por el gobierno, así como las recomendaciones de organismos internacionales, entre otras. Estos elementos no siempre son explicitados cuando se habla de la producción de conocimiento. La explicitación de los elementos mencionados permitirá mostrar que la investigación está siempre vinculada a la sociedad, es decir, que la actividad de producción es ella misma una forma de vinculación. Para ello tomaremos como referente a Norbert Elias, que ayudará a mostrar el entramado de producción de investigación y porque es, inevitablemente, una vinculación a la sociedad, sin importar de qué tipo de conocimiento se trate.

Usualmente se piensa que la universidad se vincula a través de una vía única con los ambientes productores de conocimiento: el conocimiento mismo, pero el desarrollo de la investigación mostró que hay una serie de elementos más que son necesarios para que 'resulte' el 'conocimiento'. La multitud de diferentes sociedades se relacionan con las universidades de diferentes maneras y por diversas razones. Pensar que la vía «conocimiento» es suficiente para vincular una cierta sociedad con una cierta universidad, resulta inadecuado porque, justamente, para que sea 'atractivo' o interesante el conocimiento fabricado, son necesarias condiciones específicas. Así, los tres "componentes" considerados en el inicio, la universidad, el conocimiento y la sociedad, estaban enunciados desde una supuesta única vinculación: la producción de afirmaciones o argumentos legitimados por las diferentes disciplinas como conocimiento. Lo que se encontró es la multiplicidad de conexiones entre los tres componentes que no son del orden del conocimiento, es decir, no están limitados por ese conjunto de reglas y mecanismos propios de la producción de conocimiento, pero, sin los cuales, ningún conocimiento sería posible.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se recopilan y revisan diferentes trabajos relacionados con la triada universidad-conocimiento-sociedad y las vías de abordaje más comunes. A partir de lo anterior se muestra que hay distintos planteamientos con respecto a las relaciones de la universidad tanto con el conocimiento como con la sociedad pero que también comparten algunos rasgos derivados de las investigaciones sobre "la investigación en educación superior". Un ejemplo de esto es la creencia de que todo desarrollo, todo cambio es un cambio para mejorar. Otro ejemplo es la tendencia a trabajar el problema de la relación de la producción de conocimiento desde una sola perspectiva, por ejemplo, se puede problematizar únicamente en términos administrativos o epistemológicos. Puede decirse que el primer capítulo se construye alrededor de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las vías comúnmente utilizadas para abordar la producción de conocimiento en relación con la universidad y la sociedad y cuáles han sido los resultados obtenidos?

En el segundo capítulo se lleva a cabo una exposición de tres vías para abordar la temática de la producción de conocimiento e investigación en las universidades. Se trata de las vías recuperadas de los planteamientos de Foucault, Popkewitz y Elias, que, respectivamente, pueden ayudar a pensar en las condiciones de emergencia de la producción de investigación en las universidades, los principios de la razón del cosmopolitismo que están presentes de manera implícita en la producción de conocimiento y mostrar el entramado de producción de investigación. Para este segundo capítulo, la pregunta que puede fungir como guía es: ¿qué vías de análisis podemos utilizar para abordar la relación entre la producción de conocimiento, la universidad y la sociedad?

En el tercer capítulo se revisará la producción de investigación a partir del concepto de figuración de Norbert Elias. El objetivo de este capítulo es mostrar el entramado que hay detrás de dicha producción y que, en este sentido, toda investigación está, desde su origen, necesariamente vinculada a la sociedad. Este capítulo se divide en cuatro apartados, los tres primeros corresponden a cada uno de los momentos del juego que, siguiendo la metáfora de Elias, se utilizan para pensar la producción de investigación. El primero de ellos alude a los requisitos para poder “sentarse a la mesa” con otros investigadores, se podría pensar como el entramado previo al entramado de producción de conocimiento. El segundo momento se refiere al inicio del “juego”, particularmente en lo relacionado con las reglas de participación y con los otros participantes. Finalmente, el tercer momento se refiere al rumbo que toma el juego cuando se incrementan los elementos del mismo.

Antes de continuar, conviene hacer las últimas precisiones. ¿Por qué elegir sólo una vía de las tres planteadas en el segundo capítulo y por qué la de Elias? Si bien lo conveniente sería un abordaje de la producción de investigación recuperando las tres vías de análisis propuestas en el capítulo, esto sólo es posible en un trabajo de largo aliento.

Por otra parte, Elias se ajusta mucho mejor al objetivo que se persigue, esto es, mostrar el entramado de producción de investigación que posibilita la producción de conocimiento. También conviene aclarar que durante los dos primeros capítulos se habla de las distintas temáticas de las investigaciones de la educación superior. Esto quiere decir que, cuando al final del primer capítulo se enuncian los rasgos presentes en las investigaciones de educación superior se hace de manera general, tanto para los trabajos centrados, por ejemplo, en los problemas relacionados con la misión de la universidad, el acceso a la educación superior, la formación de recursos humanos, como el financiamiento o las formas de vinculación con la sociedad, etc.

Es a partir del tercer capítulo cuando, sin obviar por completo otras temáticas de la educación superior, el trabajo se centra en la producción de investigación propiamente dicha. Entonces, tenemos un tema: la producción de conocimiento; una temática: la producción de investigación en las universidades mexicanas; un problema: la visión incompleta en las investigaciones acerca de la producción de conocimiento, ya que hay una ausencia de atención en los diferentes elementos inmiscuidos en la producción de conocimiento a partir de la investigación y conciben la investigación como una práctica aislada de todos los elementos exteriores al laboratorio; un objetivo: desplegar la diversidad de elementos presentes en la producción de investigación y un aparato teórico para abordar la temática: el de Norbert Elias, particularmente con su concepto de figuración. Dicho lo anterior, pasemos al primer capítulo.

1. La investigación sobre la universidad.

1.1 Estado, sociedad, economía y universidad

Para abordar la vinculación de la universidad con la sociedad un camino es hacerlo a partir de sus funciones sustantivas, lo que significa pensar a la universidad como productora de conocimiento, como formadora de recursos humanos o como difusora de la cultura (cf. Quintar, 2007; Fresán, 2004; Acosta, 2013; Arechavala, 2011). Esto lleva a pensar su relación con las distintas instituciones que le proporcionan financiamiento. Por ello, la relación con el Estado o la sociedad son temáticas recurrentes en las investigaciones en educación superior.

Una vía de análisis para dicha relación es la economía. Cuando se trabaja esta vía se concibe la relación entre Estado y universidad como mediada por un sistema económico, el capitalismo (Picketty, 2016; Picketty, 2014), es decir, con la exigencia de acumular capital mediante medios formalmente pacíficos y, más concretamente, en la transformación permanente del capital, los bienes de equipo y distintas adquisiciones en producción, la producción en dinero y el dinero en nuevas inversiones (Boltanski & Chiapello, 2001, p.35) aunque es importante mencionar que el capitalismo del siglo XXI no se limita a la acumulación y mercantilización de productos y servicios básicos¹.

Frente al capitalismo y sus consecuencias generalmente se puede elegir entre dos opciones: 1) retorno a un pasado idealizado y 2) apoyar las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales porque posibilitan el desarrollo personal. (Boltanski & Chiapello, 2001, p.30). La elección de la segunda opción explicaría, en parte, el porqué de la importancia dada a la investigación aplicada al interior de las universidades.

¹ “¿Qué hace que la era posmoderna sea tan diferente de la era moderna? La respuesta —tan compleja como elemental— sería ésta: la era posmoderna está ligada a un nuevo estadio del capitalismo basado en la mercantilización del tiempo, la cultura y la experiencia de vida, mientras que la era anterior correspondía a un estadio anterior del capitalismo, basado en la mercantilización de la tierra y de los recursos, la mano de obra humana, la fabricación de bienes y la producción de servicios básicos” (Rifkin, 2000, p.117).

En el aspecto político, la universidad cobró importancia en el siglo XIX, a la luz de la necesidad de un conocimiento más exacto, a partir de la cual el Estado pudiera tomar sus decisiones (Wallerstein, 2007 p.9) y, simultáneamente, también empezó a considerarse una inversión esencial para el crecimiento económico del país. La idea anterior se vio reflejada en el apoyo económico por parte del Estado, que se incrementó a inicios del siglo XX y se detuvo en la década de los setenta, momento en el cual las universidades se encontraron, “por un lado, con una población estudiantil en aumento constante (tanto por el crecimiento de la población en general como por las expectativas, cada vez más exigentes, respecto del nivel de educación que debía tener un individuo) y, por otro lado, con una restricción en la provisión de recursos financieros (impuesta por el Estado, que enfrentaba crisis fiscales)” (Wallerstein, 2005 p.34).

Así, a partir de la década de los ochenta, con la finalización del modelo de sustitución de importaciones, en México, la universidad pasó a ser una variable económica y el Estado redujo su apoyo económico a las universidades. Los presupuestos otorgados a las universidades se establecieron desde una lógica empresarial, aunque lo anterior no significó el abandono de la idea según la cual la educación, junto con la ciencia y la innovación tecnológica influyen decisivamente en el desarrollo de las naciones (Juarros, 2005, p. 118).

Se considera que la universidad tiene un papel prioritario para la orientación productiva de un país, ya que mejora los ingresos de la población (Picketty, 2016, p.223), aunque, cabe señalar, en realidad, el aumento de ingresos también depende de las políticas seguidas en materia de educación, así como del acceso a la formación, el ofrecer las cualificaciones apropiadas, así como las instituciones creadas en el campo educativo (Piketty, 2014, p.27). Es decir, la universidad tiene importancia social porque forma a los futuros profesionista y genera conocimientos que a su vez permiten un mejor desarrollo de la economía del país.

La universidad como una de las partes centrales de la mejora de la sociedad parece incuestionable ¿En qué medida puede afirmarse que la formación en educación superior incide en la economía de los países? Picketty sostiene que en Estados Unidos, por ejemplo, la disminución de egresados de la universidad aumentó la diferencia de salarios entre los mejores pagados y los que ganan menos. Es por eso que afirma que es necesaria la inversión en educación superior si se desea revertir esa diferencia salarial: “a largo plazo, la mejor manera de reducir la desigualdad respecto al trabajo y también de incrementar la productividad promedio de la mano de obra y el crecimiento global de la economía es sin ninguna duda invertir en la formación educativa” (Picketty, 2014, p.227). Parece entonces que hay una ganancia en lo general, con mejora de la economía del país, pero también en lo particular, gracias a que permite que los sujetos mejoren sus ingresos. Al respecto, Brunner afirma que en Latinoamérica:

“sin desarrollo de capacidades humanas y niveles más altos de integración social no podrá haber crecimiento, productividad y competitividad en las economías. Y si no hay una continua transformación de los aparatos productivos por medio de la aplicación de conocimiento técnico es difícil imaginar que pueda aumentar la participación de nuestros países en la economía global” (Brunner, 2015, p.185).

El desarrollo de una economía que pueda competir en la economía global, sostiene Brunner (2015), es imposible sin el desarrollo de las capacidades humanas, capacidades que deberán desarrollarse en la educación superior. Lo anterior debe hacerlo sin olvidarse de diversificar la oferta para que, ante la creciente cantidad de conocimientos, todas las áreas estén cubiertas (UNESCO, 2005). Así, cuanto mejor “preparados” estén los habitantes, mayor desarrollo y crecimiento económico.

En este sentido, el gobierno de México “considera al posgrado como el área idónea para formar recursos humanos de alto nivel que impulsen la competitividad económica y el desarrollo científico y tecnológico dentro del amplio marco de la globalización y la sociedad del conocimiento” (Becerra, 2017, p.106). La educación superior se concibe como necesaria para la mejora social, por lo que en todos los países “uno de los principales objetivos de las instituciones educativas y del gasto público en educación es permitir cierta movilidad social. El objetivo reivindicado es que todo mundo pueda tener acceso a una educación, sin importar sus orígenes sociales” (Piketty, 2014, p.356).

Lo que está detrás de la búsqueda de acceso universal a la educación, afirma Picketty, es el supuesto según el cual la cualificación explicaría la diferencia en los ingresos entre, por ejemplo, los superejecutivos -los directivos de las grandes corporaciones- y el resto de los asalariados. Sin embargo, también hay otra explicación: estos ejecutivos pueden asignarse un salario sin restricciones, sin moderación y sin relación clara con su productividad (Piketty, 2014, p.29). No ganan más por tener una mejor cualificación que sea producto de su educación, ganan más porque son ellos quienes deciden cuánto ganar. Además, se ha comprobado que, en países como Estados Unidos, la elevación de la formación media no redujo la desigualdad de los ingresos, puesto que el nivel de certificación fue impulsado hacia arriba. Es decir, el certificado de primaria se convirtió en certificado de bachillerato, el de bachillerato en título universitario, etc. (Piketty, 2014, p.357).

Es por lo anterior que afirma que cuanto mayor acceso hay a la educación superior, menos valor tiene. Se puede afirmar entonces que, si bien en las universidades se proporciona una formación profesional, esto no garantiza una mejora de vida, aunque en los documentos oficiales se insista en que la universidad sigue cumpliendo con una función de movilidad social importante (ANUIES, 1995).

Por esta razón, “la vieja aspiración familiar de que un título universitario era sinónimo de talento ha entrado en crisis y ha sido reemplazada por las competencias de empleabilidad (gestión de conocimientos, destrezas, habilidades, liderazgo estratégico y otras capacidades emergentes) en el contexto contemporáneo de modificación de los métodos productivos” (Freire, Tejeiro & Pais, 2013, p.15). Aquí podría pensarse en las consecuencias de que la universidad se limite a formar mano de obra cualificada, ya que, vista de esta manera, queda ubicada “como proveedora de servicios educativos a la sociedad tal como lo han venido haciendo con otros “productos” los hospitales, las empresas inmobiliarias, las aseguradoras, las fábricas, los centros comerciales y las instituciones bancarias, por señalar algunos de los ejemplos más evidentes” (Ibarra, 1999, p.52).

Pareciera que la universidad se convierte en un centro de capacitación que ofrece un producto específico, la certificación de competencia en cierta área, lo que la acerca más a una empresa que a una institución pública. La conversión de la universidad señalada por Ibarra no es el único cambio, la idea de la universidad como “centro de crítica y esfera pública y democrática de vital importancia, que cultiva el saber, las capacidades y los valores necesarios para la producción de una política democrática, va cediendo el paso a la visión de la universidad como una máquina mercadotécnica esencial para la producción de sujetos neoliberales” (Giroux, 2018, p.62). La afirmación de Giroux se inscribe en el contexto norteamericano, pero es aplicable a la universidad en México.

En oposición a la universidad como centro de capacitación, autores como Ibarra y Porter (2007) consideran que la universidad es un centro donde los que asisten tienden a desarrollar no sólo una serie de habilidades prácticas sino también un tipo de pensamiento que defiende los ideales de la democracia. Tomando en cuenta la transformación mencionada, los autores sostienen que se debe revisar a profundidad la historia de la universidad.

Ambos autores sostienen que mientras el pasado no tenga importancia, las políticas del presente “seguirán intentando llevar a la Universidad Pública a que sea una institución cuya principal finalidad es la producción material de bienes: egresados, conocimiento, servicios, difusión cultural, etc.” (Ibarra & Porter, 2007, p. 82). Este camino no parece el más adecuado porque, como ya se comentó, no se trata sólo de desarrollar habilidades cuantificables sino también una forma de pensar.

Otras temáticas de las investigaciones se enfocan en la relación del Estado y la universidad en los últimos treinta años (Quintar, 2007; Gago & Mercado, 1995; Alcántara, 2015; Martí; Licandro, Gaete-Quezada, 2018, Didriksson, 2013) o la vinculación de la universidad con una parte de la sociedad, el sector empresarial (Juarros, 2009; García, 2018; López & Edgerton, 2009). A continuación, se expondrán los resultados de algunas investigaciones acerca de la relación entre conocimiento y universidad.

1.2 La universidad y el conocimiento.

En este apartado se exponen algunas consideraciones con respecto a la relación entre el conocimiento y la universidad. Para iniciar, es conveniente discernir entre conocimiento e información: la información se distingue del conocimiento porque, este “implica análisis, síntesis, interpretación y argumentación en un determinado contexto con significación y consciencia de sus interrelaciones” (Colina, 2012, p.553). Conocer es saber cómo se usa, se maneja, se manipula la información (Martínez-Freire, 1995). Si bien tanto en la información como en el conocimiento somos capaces de ver la infraestructura de, por ejemplo, una red de comunicación, que puede estar compuesta por buzones, cables, teléfonos, vehículos, oficinas, el conocimiento implica la comprensión de la relación entre ellos, así como de su funcionamiento individual en un determinado momento.

En segundo lugar, ¿cuáles son los tipos de conocimiento que se producen? Cada disciplina establece su clasificación del conocimiento, lo que da como resultado una variedad de tipologías del mismo. Hay conocimiento científico y tecnológico (Díaz & Heler, 2001); sensimotor, perceptual, conceptual-proposicional, de primera y segunda mano, implícito y explícito, privado o público, objetivo o subjetivo (Manher & Bunge, 2000). Desde el punto de vista de la psicología cognitiva: declarativo, procedimental y metacognitivo (Bernard, 1995). Desde un punto de vista lingüístico-cognitivo: conocimiento personal (individual, se expresa en aseveraciones, privado hasta que se expresa), social (cómo ordenar pizza, cómo realizar un trámite), grupal (ocurre al interior de un grupo), cultural (compartido por la mayoría de los miembros de una cultura), de eventos específicos, de propiedades generales de los eventos, de eventos históricos, de estructuras sociales y políticas (Van Dijk, 2006). Desde las ciencias cognitivas en general: perceptivo, consensual, admisible, operacional, almacenado, sapiente, intuitivo (Díaz, 2007). Desde la teoría de la gestión del conocimiento se clasifica como: incorporado, tácito-explícito, individual-colectivo, saber-como, saber-que, saber por qué, componente-arquitectural, de alta y baja movilidad internacional, interno-externo, tácito-codificado, (Fuentes, 2009).

Cada una de las clasificaciones tiene sus problemas particulares. Puesto que este trabajo aborda el tema de la producción de un cierto tipo de conocimiento, el conocimiento científico, vamos a revisar brevemente una de las problemáticas de este tipo de conocimiento. Una característica fundamental del conocimiento científico es su pretensión de objetividad (Bolaños, 2002, p.53). Se considera que el conocimiento científico es objeto de demostración, no de argumentación, lo que equivale a decir que el conocimiento matemático es aproblemático (Bolaños, 2002, p.25). Los argumentos científicos suelen tener como garantía de sus aseveraciones fórmulas matemáticas y como respaldo axiomas de corte universal. Mientras tanto, disciplinas como la psicología o la antropología no pueden utilizar el mismo tipo de garantía.

Además, utilizan modalizadores como “presumiblemente”, “plausiblemente”. Gracias a este proceso de la argumentación, las hipótesis pueden incorporarse al corpus de conocimiento científico aceptado, aunque los operadores modales los limiten (Bolaños, 2002, p.28). Sin embargo, se ha señalado que si los argumentos científicos no son susceptibles de argumentaciones no es porque las demostraciones hagan inútiles dichas argumentaciones sino porque los miembros del gremio científico se encuentran en un grado de creencia tal que no somete a duda las afirmaciones en tanto sean compatibles con el paradigma dominante (Kuhn,2019). Ese alto grado de creencia no implica que no existan lugares, foros, campos, donde se pongan en discusión los enunciados científicos, aunque estos intercambios siempre están orientados a un consenso (Bolaños, 2002, p.27).

Así, lo «verdadero», la confiabilidad de un enunciado científico no está sólo en los hechos que describe sino también en la forma en que es presentado. Esta forma de presentación, así como el medio utilizado para presentarlo es un requisito indispensable para que un enunciado o un cierto conjunto de enunciados se considere conocimiento científico. Además, le pueden conferir una mayor o menor visibilidad e incluso credibilidad. No obstante, tener un conjunto de características bien definidas de lo que es ciencia no es suficiente. Al respecto, Bourdieu, Chamboredon y Passeron sostienen lo siguiente:

A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en chucherías de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2018, p.21).

Se trata de no limitarse a repetir los métodos indiscriminadamente y esperar los resultados, como si la programación metodológica, sostiene el sociólogo francés, hubiese sido creada de una vez y para siempre, a la que el científico estuviera obligado a someterse y, además, es importante una reflexión que permita crear nuevos programas metodológicos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2018, p.22), es decir, debe llevarse a cabo la vigilancia epistemológica. Por lo tanto, para lograr un conocimiento científico, no basta con esperar ciertos resultados o poner atención a lo inesperado, también se requiere cuestionar las reglas y los principios que la razón produjo y sostienen una determinada programación metodológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2018, p.129).

Por otro lado, se ha afirmado que, además de una parte de retórica, argumentación y comunicación, el conocimiento científico tiene un fuerte componente social y cultural (Latour, 1995). Adquirir este conocimiento es un proceso que no se limita a la acumulación de información, sino que transforma la percepción y la manera de pensar (Elias, 1983, p.77). En este sentido, Elias afirma que el conocimiento que posee una sociedad permite que sus miembros puedan, por ejemplo, experimentar la naturaleza de una manera que alguien de otra sociedad no puede vislumbrar. En otros términos, quien pertenezca a una sociedad sin una abundante estructura conceptual, no es capaz de percibir los distintos elementos de la naturaleza como parte de un conjunto unitario de fenómenos que se inscriben en cadenas de causa y efecto y que siguen leyes impersonales (Elias, 1983, p.77).

La manera de pensar y hablar del mundo se modifica a partir del conocimiento proporcionado por la sociedad, o más precisamente, de las estructuras de la sociedad donde se intenta producir, es decir, depende de los recursos y medios para acceder al conocimiento científico lo que a su vez incide en el conocimiento que puede fabricarse. Los recursos disponibles para producir investigación no son los mismos en Estados Unidos que en un país de Latinoamérica.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre el conocimiento y la universidad? El conocimiento no se piensa como algo que puede emerger en cualquier lugar o momento, al contrario, se piensa como producto de un proceso que sigue reglas, normas, tiempos y que se lleva a cabo en un sitio determinado, se piensa al interior de prácticas de producción, divulgación o difusión, es decir, a partir de los “ambientes”, las ubicaciones donde se produce y comunica el conocimiento. Es en este sentido que se ha llegado a una idea de universidad como centro de investigación, idea que data del siglo XIX (Wittrock, 1996, p.333). Desde entonces la profesionalización y especialización fue omnipresente pero independiente, lo que generó una creciente tensión entre el desarrollo universal de la especialización científica y el papel particular que debían desempeñar las universidades dentro de contextos nacionales concretos (Wittrock, 1996, p.346).

¿Cuáles son las temáticas recurrentes en las investigaciones relacionadas con la producción de conocimiento en las universidades? Por un lado, las investigaciones giran en torno a 1) lo que se produce o debería producirse en las universidades, 2) las condiciones materiales que se requieren y que no están presentes, 3) la mejor forma de producirlo o 4) las consecuencias de su ausencia. Así, se ha generado un diagnóstico acerca de la producción de conocimiento en las universidades (Lesmes, 2019;), se revisan los paradigmas y condiciones de producción (Acosta, 2013, Alviárez, 2008, Hernandez & Díaz, 2008, Gibbons, 1997), se cuestiona la ausencia de actividad científica (Arechavala, 2011), se señala la pertinencia de la investigación más allá de una perspectiva utilitarista (Colina, 2007), los requisitos de presentación para que un conocimiento sea considerado científico (Busch, 2013), entre otras. Ahora, en este enfoque se habla de la producción de conocimiento como si dicha producción estuviera aislada o fuera ajena a la relación de la universidad con la sociedad, a la manera de contratar a los investigadores-profesores, a una forma de organizar el conocimiento, a las políticas mismas de la región o del país.

Además de lo anterior, otro enfoque, más propio de la investigación en educación, es el que pone al conocimiento en relación con la formación docente, prácticas de enseñanza, la influencia de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. (Bernard, 2001; Salinas, 2018; Santos, 2019). A la luz de las consideraciones anteriores, se puede afirmar que el conocimiento en las investigaciones sobre la universidad se ve desde el punto de vista material, como un producto, un objeto, una herramienta o por las implicaciones económicas que tiene su presencia o ausencia.

En estos dos primeros apartados se vio que se considera que la universidad desempeña un papel importante, en tanto que, al menos en principio, posibilita la movilidad social de las personas, ya que la obtención de un grado de licenciatura le permite mejorar sus ingresos. Por otra parte, se cuestiona el papel actual de la universidad en tanto que se ha convertido en una productora de mano de obra cualificada. También se vieron distintas definiciones del conocimiento y algunas peculiaridades del conocimiento científico, así como las temáticas recurrentes en la relación conocimiento-universidad. A continuación, se exponen algunos rasgos comunes en las investigaciones.

1.3 Rasgos presentes en las investigaciones sobre la universidad.

Con base en el material revisado para la redacción de los dos primeros apartados, podemos indicar algunos rasgos presentes en las investigaciones sobre la educación superior, tanto en lo que respecta a la producción de conocimiento como a la vinculación con la sociedad. Una aproximación recurrente y fuertemente ligada a la temática de la educación, en tanto que esta es vista como pieza clave, es el continuo avance hacia algo mejor, la suposición que hay un desarrollo de la sociedad, entendiendo este como un perfeccionamiento, como un progreso.

La mejora se mide con el crecimiento económico, de ahí que la economía se erigiera como el lugar por excelencia de la valoración y la medición precisa de los fenómenos y hechos sociales (Álvarez, 2017, p.102). La idea de progreso está fuertemente ligada a una idea de tiempo que avanza hacia el futuro y no vuelve, misma que hunde sus raíces en el cristianismo, el cual concebía el tiempo como lineal e irreversible. Junto a esta línea temporal, el cristianismo también consideraba que cada uno de los sucesos históricos era parte de ese plan que llevaría hasta la última instancia del desarrollo histórico. Es decir, “al concebir la historia en términos teleológicos, los cristianos creían que ésta tenía un fin en ambos sentidos: la historia cumplía un propósito predeterminado y, cuando este se hubiese realizado, aquella concluiría” (Gray, 2017, p.18). Es así como en el desarrollo de las acciones humanas se lleva a cabo una aceleración de las secuencias de acontecimientos históricos que nos aproxima a la resolución final (Koselleck, 2012, p. 141).

Ahora, en su modo de ver la historia como un movimiento “las teorías del progreso también descansan sobre una visión teleológica. Detrás de todas estas concepciones se esconde la creencia de que la historia debe ser entendida no en términos de causas de los hechos, sino de la finalidad de éstos, que no es otra que la salvación de la humanidad. Esta idea no se introdujo en el pensamiento occidental hasta el advenimiento del cristianismo, pero lo ha influido y moldeado desde entonces” (Gray, 2017, p.19).

Cabe señalar que, actualmente, la idea de progreso no está necesariamente ligada a un aspecto religioso, aunque no por ello se ha desprendido por completo de su significado teológico. En otras palabras, puede ser que ya no se espere la llegada de un Mesías, ya no se concibe que la salvación provenga de la religión, pero no deja de ser una aspiración. Para ser más preciso, no se espera un cierto tipo de salvación, pero sí se pretende resolver los problemas de la humanidad. Es en este sentido que el conocimiento cobra relevancia, puesto que se concibe como la vía para ir más allá de los límites humanos, poder controlar a la naturaleza y detener e incluso revertir el daño al planeta.

La idea de progreso, pertenece a la época moderna y se ha vuelto incuestionable a pesar de su fragilidad. Sostiene Nietzsche: “es prematuro y casi un absurdo creer que el progreso se seguirá necesariamente; pero ¿cómo podríamos negar que es posible?” (Nietzsche, 1876/2011, p.87). La contradicción está entre la imposibilidad de algo y la creencia ciega en que sucederá. ¿Cómo podría negarse alguna persona a seguir principios que prometen una mejora? ¿No es cierto que hay caminos para mejorar y progresar? ¿No está presente esta idea en el día a día? Sin embargo, Nietzsche es tajante:

“cualquier futuro mejor que pueda desearse a la humanidad, será siempre necesariamente, en algún aspecto, un futuro peor: es propio de fanáticos creer que un nuevo y más alto nivel de la humanidad reunirá en sí todas las ventajas de los niveles precedentes y producirá también, por ejemplo, la forma más elevada de arte. Más bien, cada estación tiene sus ventajas y su fascinación y excluye la de otras” (Nietzsche, 1878/ 2011, p.176).

No es que Nietzsche abogue por una actitud pasiva ni que considere que es mejor quedarse de brazos cruzados, lo que sostiene es que no hay una elección que se haga que no traiga consigo también sus propias dificultades. Cualquier plan, cualquier idea de futuro “mejor” tendrá consecuencias negativas en algún sentido, cualquier mejora traerá también nuevos problemas. El desarrollo de la sociedad no es una acumulación de lo mejor y un abandono de lo peor, cada momento histórico genera sus inconvenientes. Si la salvación no se concibe más como algo proveniente de la religión, pero no se ha renunciado a ella, ¿de qué manera se le suple? Se recurre a ciertas formas de racionalidad que organizan la vida bajo ciertos principios y de esta manera otorgan un sentido a la existencia.

Un ejemplo de lo anterior es el cosmopolitismo (Popkewitz, 2008; Popkewitz, 2014), que incorporó una nueva narrativa de la salvación del alma, esta vez, mediante el progreso de la ciencia, que permitiría ordenar el mundo bajo principios racionales y asegurar un futuro mejor. El planteamiento de Popkewitz muestra que esa idea de progreso permea en distintos estratos de la sociedad y, particularmente, en la educación de los niños de Estados Unidos. Popkewitz revela que los programas educativos contienen el presupuesto de la existencia de un mundo estable que entra en relación con la razón, que “encuentra” sus estructuras y relaciones. ¿No son las matemáticas una herramienta que revela el orden del mundo a través de prácticas de modelado y predicción? (Popkewitz & Friedrichs, 2008, p.163).

De acuerdo con la noción de progreso, la educación permite acceder a un estadio de desarrollo más avanzado que el actual. La idea de progreso lleva implícita una idea de desarrollo y, más concretamente, de un proceso de mejora. Es así que los diferentes gobiernos se esfuerzan por desarrollar su propio país. Aquí el desarrollo se entiende como “una actividad, algo que los hombres realizan con metas muy determinadas y un cierto grado de planificación. El gran objetivo de esta actividad planeada de desarrollo es, a grandes rasgos, algo muy simple: se desea reducir la pobreza relativa de estas sociedades” (Elias, 2008, p.173).

Parece que es un deber mejorarse constantemente, a cualquier costo, sin pararse a pensar en los efectos que esto tiene. Ahora, el desarrollo se trata en la mayoría de los casos de una actividad desplegada por personas situadas en posiciones de gobierno, para quienes “en particular, la tarea del desarrollo es una tarea «económica». Se intenta agrandar los potenciales «económicos» de estas sociedades más pobres” (Elias, 2008, p.174). Sin embargo, esta concepción de desarrollo que se limita a mejorar el nivel de vida de las personas pone de manifiesto que el desarrollo de “los potenciales económicos de la sociedad no puede llevarse a cabo sin una transformación global de la misma.

Es posible fracasar en la ejecución de planes puramente «económicos» porque otros aspectos no económicos, pero funcionalmente interdependientes de la sociedad actúen como freno en la dirección opuesta” (Elias, 2008, p.174). La posibilidad de cualquier desarrollo queda eliminada porque, de acuerdo con Elias, los fenómenos sociales no se explican mediante cadenas causales unilineales. No puede existir desarrollo económico si no hay una transformación de la sociedad porque ciertas prácticas pueden obstaculizar el plan. La corrupción, por ejemplo, puede ocasionar que sólo ciertos sectores sociales se vean beneficiados por el mencionado progreso.

Otra consecuencia es que, suponiendo que se pensara en desarrollar el país o región mediante la inversión empresarial, dicha inversión podría verse mermada por los índices de corrupción. También resulta problemático que el desarrollo se piensa casi siempre en términos materiales o en cuestiones que puedan medirse de manera precisa. Así existe una preponderancia “de la estadística y el estatus de verificabilidad que se le atribuye a los modelos matemáticos y econométricos para expresar los propósitos e intencionalidades de una determinada acción monetaria, concretamente de aquellos escenarios que fomentan el progreso económico, como soluciones exitosas para superar las crisis del mercado laboral y de la falta de iniciativa privada para dinamizar la economía de mercado” (Álvarez, 2017 p.105).

La confianza excesiva en los números crea la ilusión de que basta con aplicar fórmulas matemáticas a los fenómenos sociales para que éstos queden solucionados. Un análisis estadístico nos dice qué es lo que está pasando, pero no necesariamente por qué. Haciendo una analogía con la medicina, el análisis estadístico y los modelos matemáticos describen los síntomas e incluso pueden llegar a establecer relaciones entre ellos, pero no son capaces de explicar por qué son generados. Ahora, con Elias, podría mostrarse que las condiciones para que los países se “desarrollen”, por principio, requieren de un contenido preciso de desarrollo y que este contenido no es un país quien lo define, sino conjuntos de países a través de los organismos multilaterales o internacionales.

La estadística y los modelos matemáticos sin duda son precisos, pero también pueden generar una ilusión de control. Aún más, se puede caer en el exceso y abusar de uso. Los efectos nocivos de este uso en la sociología, los describe Bourdieu:

Hasta que el instrumento estadístico no hubo sido despojado, por su difusión misma, las funciones de protección que les correspondían en el período de titubeos y monopolio, muchos investigadores hicieron de ese instrumento, que sólo habían adquirido tardíamente y como autodidactas, un empleo terrorista que suponía el terror mal superado del neófito deslumbrado (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2018, p.107).

No obstante que la estadística puede indicarnos la probabilidad de que algo suceda, el azar siempre está presente en todos los fenómenos sociales, ya que, aunque inicialmente se tracen objetivos por las partes participantes, pueden derivarse desarrollos no planeados por ninguna de ellas. Puede suceder que, con el paso del tiempo y bajo ciertas condiciones se llegue a una dinámica que no ha sido planeada, determinada o prevista por alguien sino por el contrario, que la marcha no planeada del proceso de juego sea la que asuma recurrentemente la dirección que se toma (Elias, 2008, p.111).

Es decir, incluso si se tiene un plan de desarrollo, habría que estar atentos a las diferentes desviaciones y ajustes que se llevarían a cabo durante la puesta en marcha de dicho plan, no tanto por cuestiones relacionadas al azar como por las diferentes acciones de otros grupos con distintos intereses. Una segunda característica de las investigaciones sobre la educación superior es que, cuando se habla de conocimiento en la universidad, se hace generalmente en términos epistemológicos. Sin embargo, los fenómenos al interior de la universidad no son solamente epistemológicos o políticos o económicos o administrativos.

Pensemos el caso de la producción de conocimiento, que no se da únicamente al interior de los laboratorios, de manera aislada, bajo el cobijo de un método estandarizado y con un objetivo determinado. En el sentido de las consideraciones anteriores, Latour (1995) analiza las prácticas en un laboratorio y concluye que los científicos no escriben artículos por una mejora económica, apuestan también por obtener credibilidad. Muchas carreras no tienen sentido si se analizan en términos de búsqueda de recompensa, pero sí la tienen cuando se analizan desde la ganancia de credibilidad, que les permite conseguir los recursos para continuar con sus proyectos.

Para Latour no son los procesos de razonamiento los que distinguen a la actividad cotidiana de la actividad científica ya que, desde su perspectiva, no es muy distinta a la interacción social, sólo que las formulaciones lógicas o evaluadoras de la actividad científica hacen el trabajo de la negociación social (Latour, 1995, p.176). Las observaciones de los científicos adquieren sentido mediante determinados procesos y actividades cotidianas, por ejemplo, las conversaciones en el laboratorio. Los grupos científicos tienen su mitología, es decir, “un amplio marco de referencia dentro del que se pueden situar las actividades y prácticas de una determinada cultura” (Latour, 1995, p.65).

Entonces, la investigación, siguiendo a Bourdieu, se da al interior del campo científico. Esto significa que se lleva a cabo dentro de una estructura, con posiciones dominantes y dominadas y donde se lleva a cabo “una lucha por determinar las condiciones y los criterios de pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios que el campo provee” (Bourdieu, 2013, p.23). Usando el concepto de Bourdieu para ampliar lo dicho por Latour, se puede sostener que los científicos no sólo apuestan por una remuneración en términos económicos, sino también por una mejor posición en el campo donde se desenvuelven.

En el sentido de las consideraciones anteriores, Elias sostiene que es necesario continuar preguntándose “sobre qué tipo de valores, qué tipo de normas intervienen en la construcción de las teorías. ¿Son normas y valores a priori introducidos heterónomamente en el proceso de la ciencia o son valores y normas autónomos, intrínsecos a su propio crecimiento?” (Elias, 1994, p.188). Se trata entonces de pensar dos cosas, los valores y normas implicados en la producción de conocimiento y si estos valores corresponden al orden del conocimiento o bien, son integrados o impuestos desde el exterior.

Es importante señalar que sostener que se produce conocimiento es como pensar que hay un proceso que, al final de su realización, ‘arroja’ un resultado; sin embargo, las ciencias y las disciplinas no ‘arrojan’ nada, ofrecen información que siempre debe articularse con todo el “ambiente” de la disciplina, de la ciencia, para que pueda tener sentido: continuar, fructificar, enlazarse a otro problema o a otra información. Las imágenes de producción o generación de conocimiento invitan a separar lo inseparable.

No hay una producción de conocimiento como la producción de un mueble o una máquina que, quien sea, los toma y se los lleva a su espacio; el conocimiento no se genera, ni se produce para ser separado de toda la esfera en la que emergió, sino que cuando emerge está más articulado que nunca a dicho espacio. Como se mencionó en el fragmento de Elias citado más arriba, el conocimiento y la sociedad en la que emerge están estrechamente ligados. En consecuencia, no es un conocimiento de acceso universal, no es un conocimiento para todos. Sólo aquellas sociedades con los recursos para “descifrar” dichos conocimientos podrán comprenderlos y utilizarlos. La localía del conocimiento derriba la idea de que es fabricado para beneficio de la humanidad. En todo caso, se fabrica pensando en una sociedad y, aún más, en un sector específico de la sociedad. Sí hay una producción de conocimiento, pero no en el sentido de un nuevo “objeto” que puede transportarse o utilizarse sin más.

Por otra parte, es común que las investigaciones actuales se centren en el problema de los recursos para la investigación (Juarros, 2005; Acosta, 2013; López, 2011) como si no estuvieran en juego toda una gama de condiciones previas a la producción o como si el aumento en la producción de conocimiento dependiera de la falta de recursos económicos. Incluso si estos recursos estuvieran al alcance de la mano, se verá que hay cuestiones como las evaluaciones o las recomendaciones internacionales que inciden en la práctica de investigación.

Además, el abordaje sugerido en las investigaciones no permite ir afuera de la institución, queda dentro de sus límites. Se deja de lado el tránsito de lo que sucede en el ámbito de lo social y el ámbito de la universidad. Por ejemplo, en los casos que presenta Weber donde se explicitan las pequeñas luchas, muchas veces disimuladas, y las estrategias que se utilizan para hacer prevalecer un poder. Con el caso de Ludwig Bernhard, muestra las distintas disputas y cruces de intereses en la universidad. Bernhard fue nombrado profesor titular de Economía en la Universidad de Berlín en 1908 por iniciativa de Friedrich Althoff, director de asuntos universitarios del Ministerio de Educación de Prusia. Este nombramiento se adelantó sin que la Facultad respectiva fuera consultada cuando lo usual es que los profesores de la facultad enviaran al ministro una lista de candidatos para la cátedra. ¿Cuál es el problema con el nombramiento? De acuerdo con el texto, el problema es que con este tipo de decisiones está en juego el peso moral de las universidades frente al punto de vista práctico, el desarrollo de un punto de vista utilitario. Estos profesores sólo tienen interés en el nombramiento por las ganancias de carácter pecuniario.

Aún más, con este tipo de nombramientos, sostiene Weber, en la universidad alemana se establece una relación entre los docentes y el Estado, de tal manera que, mediante estos docentes, el Estado interviene en las decisiones universitarias. Afirma el sociólogo alemán: “es probable que mientras más “negociadores” haya en la Universidad de Berlín, más se inclinará el gobierno a intervenir en los más pequeños detalles a favor de los profesores con los cuales mantiene “relaciones personales”, esto es, tomando en cuenta sus recomendaciones en relación con sus discípulos y amigos” (Weber, 2000, p.6).

En el caso citado por Weber es posible observar que el Estado influye en la universidad a través de diferentes prácticas y con distintas estrategias. Busca el control de lo que sucede al interior de la universidad, pero mediante movimientos sutiles que no siempre son notados. Cabe señalar que Weber muestra las diferentes relaciones, pero no especifica su funcionamiento.

Si lo que se pretende es mostrar la porosidad de las fronteras de la universidad en esta investigación se deberían tomar en cuenta los tipos de racionalidad que se entrecruzan en muchas ocasiones, como en los casos que analiza Weber. Otro rasgo es que las investigaciones relacionadas con la universidad llevan a cabo un acercamiento de mediciones, es decir, se trata de definir si un determinado objetivo se cumple o no se cumple, se logra o no se logra, si está bien hecho o mal hecho, si se hace o no se hace. Por ejemplo, en el caso de la falta de financiamiento a la educación superior podría preguntarse si se recibe lo suficiente o no, o bien, si la universidad cumple la función que debería cumplir, sea cual sea la que se supone que debe llevar a cabo.

A lo anterior se suma que las investigaciones en educación suelen repetir las preguntas y limitarse a cambiar las variables (Gros, 2016). Esto puede llevar a una ilusión de crítica, que más que crítica es un cuestionamiento parcial, porque se cuestiona lo que se hace, pero no se pone en cuestión porque sólo se hace eso. Siguiendo a Popkewitz, los estudios sobre políticas, de cualquier tipo, reproducen los presupuestos que circulan acerca de la enseñanza y suelen ser recapitulaciones en vez de análisis críticos (Popkewitz, 2000, p.26). Por ejemplo, se parte de preguntas como: “¿cuáles son los medios más eficientes para implementar las metas y propósitos del currículum?” (Popkewitz, 2014, p.58).

En este sentido, es decir, en el sentido de buena parte de las investigaciones que señala Popkewitz, un trabajo acerca del conocimiento que circula por la universidad podría encaminarse a revisar los diferentes programas de estudio y verificar que efectivamente se está dotando de conocimiento a los estudiantes. Para trabajar el tema habría que elegir una tipología y posteriormente su relación con la universidad, a partir de una categoría de análisis seleccionada.

También podría revisarse, nuevamente, la producción de conocimiento en las universidades y determinar si la producción es o no es suficiente o bien, revisar, “críticamente” los efectos que el neoliberalismo ha tenido en la educación superior en México. Sin embargo, esto nos dejaría dentro de los límites establecidos. Otro camino sería, más que interrogar si se están implementando las estrategias adecuadas, preguntar quién hizo el currículum, cómo lo desarrollo, qué racionalidades lo atraviesan, cuáles las estrategias de las que se vale para implementarlo, etc. Se trataría de dar cuenta del sistema o sistemas de razón detrás de la configuración de una cierta idea de educación.

Un último rasgo: es común que se caiga en generalizaciones y se pase por alto las particularidades. Al respecto, Ibarra sostiene que hay un generalismo abstracto que discute a la universidad como un ideal indefinido; una fragmentación temática que desplaza la consideración de los fundamentos de la universidad, por atender casi exclusivamente sus problemas; y un egocentrismo irreflexivo incapaz de mirar más allá de sí mismo (Ibarra, 2005, p.111), lo que tiene como consecuencia que exista una fragilidad textual y disciplinaria en los saberes sobre la universidad.

En la educación superior, sea cual sea la función sustantiva, se van multiplicando las situaciones que requieren de un análisis específico, por ejemplo, la formación de recursos humanos, las políticas institucionales, nacionales e internacionales que buscan implementarse, el estrato social de los estudiantes, etc. El análisis resulta complicado si se intenta pensar a partir de herramientas generales.

En otras palabras, las situaciones de, por ejemplo, las universidades mexicanas, son muy específicas en cada caso, tiene particularidades que les son propias e ineludibles si se quiere comprender el tema. Se puede tomar como referencia o ejemplo un caso similar y a partir de este, sugerir una posible solución o señalar una problemática, pero sólo como una referencia y no como si se tratara de la misma universidad. En lugar de eso suele darse preferencia a “un enfoque macropolítico que es incapaz de identificar las estrategias, motivaciones, capacidades y recursos de las diversas fuerzas participantes” (Ibarra, 2005, p.123).

También se cae en simplificaciones se ignora que “la universidad no es un conjunto coherente, sino una multiplicidad en la que encontramos transición, crisis y combinaciones locales de discursos y prácticas diversos y contradictorios y que, por ello, alberga distintas tensiones y conflictos y formas de resistencia” (Gómez, Jodar & Bravo, 2015, 173). Estas tensiones se dan entre distintas racionalidades, pero también “entre posiciones que disputan la función del conocimiento presentes en múltiples intersticios donde se desarrollan formas de resistencia dentro y fuera del ámbito universitario” (Gómez, Jodar & Bravo, 2015, 173). Si bien las afirmaciones de Gómez están pensadas en el ámbito de la educación superior de España, bien pueden ser aplicadas al contexto mexicano, en tanto que no hay una problematización real de las situaciones presentes al interior de las universidades.

A partir de lo dicho en este apartado podemos concluir que el análisis de cualquier temática de la universidad debe hacerse tomando en cuenta los distintos elementos que están presentes.

2. Vías de investigación en educación superior.

En el primer capítulo se hizo una exposición de los resultados de algunas investigaciones acerca de las relaciones, por un lado, entre la universidad y la sociedad y, por otro lado, entre la universidad y el conocimiento. A partir de la revisión de la literatura se ubicaron rasgos presentes en las temáticas, mismos que fueron expuestos en un apartado. En este capítulo se proponen tres perspectivas que puede servir como herramientas para llevar a cabo una investigación en educación superior sin caer en alguna de las aproximaciones recurrentes anteriormente señaladas. De manera ideal, una investigación acerca de la universidad y particularmente la investigación, se haría apoyándose en estas tres perspectivas.

¿Cómo fue posible la creación de un sistema nacional de investigadores? ¿Qué condiciones posibilitaron el desarrollo de la investigación en México? ¿Cuáles son las fuerzas que estuvieron presentes en la configuración del campo de investigación mexicano? ¿En qué sentido está presente el cosmopolitismo en la formación de investigadores? ¿Cómo está configurado el campo de producción de investigación en México? Estas son algunas de las preguntas que podrían conducir la investigación, sin obviar ni la parte histórica, ni la de ciertas ideas introducidas mediante discursos cosmopolitas ni la variedad de elementos presentes en la investigación.

En primera instancia, una aproximación distinta puede llevarse a cabo mediante un mayor uso de la historia, pero no como la descripción de sucesos acaecidos tiempo atrás, sino como la enunciación de las condiciones de posibilidad de los eventos que se llevan a cabo en el campo de la educación superior. Podría decirse que llevar a cabo una historización de los elementos a analizar resulta útil.

También resulta importante tomar en cuenta los supuestos que están “flotando”, que no parecen haber sido enunciados por alguien en particular, que después de un periodo de tiempo han pasado de ser puntos de partida incuestionables, como si fueran el reflejo directo de un orden instaurado; efecto conocido como naturalización.

Por último, resulta útil dar cuenta de la cantidad de elementos que componen los fenómenos existentes en el ámbito de la educación superior en México. Idealmente una investigación incluiría estas tres herramientas analíticas. Como ya se mencionó, el presente trabajo se enfocará en este último punto, es decir, intentará mostrar de qué manera puede abordarse el campo educativo de tal forma que se haga explícita su intrincada organización. Veamos la primera de las herramientas sugeridas: la historización.

2.1 La historización. Condiciones de emergencia como vía de análisis en educación superior.

El uso de la historia que se hace en la investigación en educación se enfoca en la recapitulación de ciertos eventos o sucesos que se consideran fundacionales, es decir, en sucesos que produjeron una serie de acontecimientos posteriores. Lo que hacen es describir lo que pasó, dando por verdadero un cierto suceso tal como lo cuentan.

Empero, no suele hacerse la labor de pensar en las condiciones que posibilitaron dichos sucesos ni se hace historia de otros sucesos igualmente importantes pero oscurecidos por la sombra de lo que se considera la historia principal. Un ejemplo de lo anterior es la autonomía, que se considera un principio que ha acompañado a las universidades desde sus orígenes (Alcántara, 2003) como si la idea de universidad ya incluyera la noción de autonomía. No hay un cuestionamiento acerca de cómo se consiguió dicha autonomía, algo que resulta importante si lo que se pretende es mantenerla en los tiempos actuales.

También es común que los sucesos se vean como un producto de una causalidad lineal, como una cadena de acontecimientos que dan pie a otro a la manera de una serie de fichas de dominó formadas que esperan a ser derribadas por la ficha precedente. Para comprender mejor las ventajas de la perspectiva histórica, podemos echar mano del análisis de Michel Foucault, que, en *Nietzsche, la genealogía y la historia*, hace una revisión del trabajo genealógico tal como Nietzsche lo propone y encuentra que se caracteriza por ser gris, meticuloso y documentalista (Foucault, 1980, p.7).

La genealogía se opone “al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teológicos. Se opone a la búsqueda del «origen»” (Foucault, 1980, p.8). ¿Qué significa buscar un origen? Significa intentar encontrar lo que ya estaba dado, “lo «aquello mismo» de una imagen exactamente adecuada a sí; es tener por adventicias todas las peripecias que han podido tener lugar, todas las trampas y todos los disfraces. Es intentar levantar las máscaras, para desvelar finalmente una primera identidad” (Foucault, 1980, p.8). Buscar el origen es buscar el momento antes de la caída, antes del cuerpo, antes del mundo y antes del tiempo (Foucault, 1980, p.10).

Finalmente, el origen se concibe como el lugar de la verdad, como el “punto absolutamente retrotraído, y anterior a todo conocimiento positivo, que hará posible un saber que, sin embargo, lo recubre, y no cesa, en su habladuría, de desconocerlo, estaría ligado a esta articulación inevitablemente perdida en la que la verdad de las cosas enlaza con una verdad de los discursos que la oscurece al mismo tiempo y la pierde” (Foucault, 1980, p.11). La búsqueda del origen es, entonces, un caminar hacia atrás en busca del momento en el cual dio comienzo todo, donde no existía el error o el desorden, aquel momento donde todas las cosas funcionaban bien. La genealogía rechaza este origen y se enfoca en el comienzo histórico de las cosas, y lo que ahí se encuentra no es la identidad sino la discordia.

Contrario a esas búsquedas de un origen, la genealogía se preocupa más por la procedencia, por buscar las marcas sutiles, singulares, los accidentes, las desviaciones, los errores, los fallos, los malos cálculos, que se entrecruzan hasta formar una raíz difícil de desenredar (Foucault, 1980, p.12). No hay, por tanto, una evolución, un plan o un destino, lo que sucede en el presente no es parte de un plan y tampoco las consecuencias de no apegarse a uno, es el resultado de una serie de singularidades que se concatenaron y tuvieron como resultado un cierto estado de cosas.

Lejos de buscar una fundación, antes bien la búsqueda de procedencia intenta remover lo que parecía inmóvil y fragmentar lo que se pensaba unido (Foucault, 1980, p.14). No hay un momento de absoluta concordia, no hay un momento donde se produjo una palabra, un concepto o una idea, estas siempre son el resultado de una lucha. Por otra parte, se pone atención a la emergencia, al punto de surgimiento. Mientras que la procedencia designa la cualidad del acontecimiento, la emergencia designa la escena, el espacio, el lugar de enfrentamiento (Foucault, 1980, p. 16). Con la genealogía se reintroduce el devenir en todo aquello que se había creído inmortal (Foucault, 1980, p.19).

Se busca hacer surgir el suceso, entendiendo por esto no un tratado, una decisión o una batalla, sino “una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y que se vuelve contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado” (Foucault, 1980, p.20). Poner atención al punto de surgimiento es poner atención no a la batalla sino al campo donde se desarrolla y al tiempo que llevó su construcción, así como a los que participaron de una u otra manera.

La genealogía saca a relucir la diferencia y la remarca, mientras que los historiadores clásicos buscan “en la medida de lo posible borrar lo que puede traicionar, en su saber, el lugar desde el cual miran, el momento en el que están, el partido que toman -lo inapresable de su pasión” (Foucault, 1980, p.22).

En cambio, el sentido histórico, tal como Nietzsche lo entiende, “se sabe perspectiva, y no rechaza el sistema de su propia injusticia. Mira desde un ángulo determinado con el propósito deliberado de apreciar, de decir sí o no, de seguir todos los trazos del veneno, de encontrar el mejor antídoto” (Foucault, 1980, p.22).

Foucault resume los usos del sentido histórico: paródico y destructor de la realidad, disociativo y destructor de la identidad y, por último, sacrificial y destructor de la verdad (Foucault, 1980, p.25). Es el mismo Foucault quien abunda en esto: paródico porque muestra toda la serie de disfraces que se han confeccionado para conferir identidad al individuo, todas las máscaras que se han utilizado. Disociativa porque no intenta encontrar una raíz de nuestra identidad, antes bien muestra que detrás de aquella están los elementos múltiples, las diferentes fuerzas que se entrecruzan y luchan entre sí en un intento por prevalecer sobre las otras. Destructora de la verdad porque, en tanto que análisis histórico, la genealogía hace aparecer que el conocimiento no descansa en la justicia ni procede de un instinto de conocer, que lejos de darle al hombre un dominio de la naturaleza, hace crecer los peligros.

En tercer lugar, la genealogía toma como eventos los objetos de veracidad y falsedad para comprender mejor sus relaciones de opuestos encontrados, su doble función casi siempre contradictoria. Es decir, lejos de achacarles una causa única o como el desenlace de una larga cadena causal, el evento es producto de una serie de entrecruzamientos, en ocasiones azarosos, producto de distintas fuerzas y elementos que confluyen en un mismo punto.

En cuarto lugar: no concibe al sujeto ni a los eventos como ahistóricos, sino que se buscan sus reglas de formación y enunciaciones. No se trata de concebir al sujeto como fuera del tiempo y el espacio, como alguien trascendental al mundo, se trata de rastrear todas aquellas fuerzas que posibilitan su formación. El sujeto ahistórico es un sujeto universal, un sujeto que observa como cambia el mundo a su alrededor e incluso participa en ese cambio sin cambiar él mismo. El sujeto histórico, en cambio, es una construcción, es el resultado de los distintos elementos que lo atraviesan.

En quinto lugar: no hace uso del historicismo sino de la historización. Aquel organiza el pasado para hablar del futuro, esta, fragiliza la aparente causalidad del presente. En otros términos, el historicismo busca los puntos de conexión que le den forma y organización al presente y al futuro, busca momentos que expliquen el presente y lo sostengan. La historización, en cambio, rechaza esa organización y busca las rupturas. Por último: busca problematizar lo que se considera como natural para hacer frágil la causalidad del presente.

Otra herramienta cercana a la genealogía y que ya ha sido utilizada en el ámbito de la educación es la epistemología social, que considera los diferentes patrones históricos y principios que se ensamblan en distintos tiempos y espacios para hacer posibles los "objetos" de reflexión y acción", se ocupa del poder productivo, es decir, las reglas y estándares de razón como principios históricamente generados acerca de lo que se ve, se habla, se lleva a cabo y se espera" (Popkewitz, 2014, p.45).

Las características de la epistemología social son (Popkewitz, 2014): frente a los monumentos históricos, es decir, los eventos que han emergido, se preguntan cómo es posible un tipo de pensamiento y cuáles son las condiciones de posibilidad. Se trata de "explorar qué prácticas históricas tan diferentes se reúnen para dar inteligibilidad al ser y al mundo sin un único origen" (Popkewitz, 2014, p.55). En segundo lugar, plantea las siguientes cuestiones: ¿cómo es posible pensarse a sí mismo en un mundo con tales marcadores de identidad? Y también, ¿cómo me pienso al interior de este marco?

En tercer lugar: no concibe al sujeto ni a los eventos como ahistóricos, sino que se buscan sus reglas de formación y enunciaciones. Cuarta característica: no hace uso del historicismo sino de la historización. Aquel organiza el pasado para hablar del futuro, esta, fragiliza la aparente causalidad del presente. En otros términos, el historicismo busca los puntos de conexión que le den forma y organización al presente y al futuro, busca momentos que expliquen el presente y lo sostengan. La historización, en cambio, rechaza esa organización y busca las rupturas.

Por último: busca problematizar lo que se considera como natural para hacer frágil la causalidad del presente. Este último punto está muy relacionado con el uso de la epistemología social: pensar las tradiciones críticas que se enfocan “en las construcciones epistemológicas y de los objetos ontológicos como una práctica dada en las relaciones sociales” (Popkewitz, 2014, p.65-66) sin conservar el marco de contemporaneidad presente en las teorías contemporáneas del cambio. Es decir, no criticar sólo un objeto sino también el marco donde se inscribe.

2.2 Razón y sistemas de razón.

Hemos visto que la idea de progreso está latente en la civilización occidental, así como la importancia del punto de vista histórico en las investigaciones acerca de la educación superior, en tanto que evita caer en la trampa de concebir el curso de las acciones como parte de un plan y también como herramienta para poner en cuestión todo aquello que se ostente o conciba como ahistórico. Hay otra creencia que consiste en considerar que la razón, como facultad del ser humano, es la causa de las diversas formas de organización de la vida que puedan presentarse como convenientes, ya que la razón se presenta como la herramienta que permite tener un control sobre los acontecimientos de la vida cotidiana y se supone que sus propuestas y “soluciones” son neutrales, esto es, están libres de cualquier interés particular.

Sin embargo, este componente racional es utilizada para encubrir ciertas ideologías y dogmas. Al respecto, Norbert Elias señala que los gobiernos hacen pasar como racionales las soluciones a problemas sociales cuando en realidad recurren a doctrinas dogmáticas basadas en la fe, rutinas heredadas o expedientes condicionados por los intereses de partido a corto plazo, adoptando las decisiones, en la mayoría de los casos, de manera arbitraria y por consiguiente, “siguen siendo en gran medida juguetes de cadenas de acontecimientos que entienden tan poco como los gobernados que se someten a sus dirigentes confiando que estos podrán poner bajo control los peligros y las tribulaciones que los acechan, que por lo menos saben a dónde van” (Elias, 2008, p.35).

Conviene entonces aclarar la confusión en el significado de lo racional: sí es racional en tanto que proviene de la razón, pero no por ello es la opción más adecuada. Dicho de otro modo, es posible que la razón organice la vida de las personas, pero esto no significa que necesariamente lo haga de la mejor manera.

En el sentido de las consideraciones anteriores, Popkewitz, con los sistemas de razón, nos ofrece una plataforma analítica para revisar las consecuencias de una cierta manera de organizar la vida «racionalmente». Es importante señalar que el análisis de Popkewitz está circunscrito a la educación básica en Estados Unidos, sin embargo, las ideas del cosmopolitismo también podrían rastrearse en el contexto de otros países occidentales y occidentalizados. Un ejemplo de ello es cuando en trabajos de investigadores mexicanos se leen afirmaciones como que lo que se trata del alcanzar con la enseñanza de la ciencia, desde el nivel básico hasta el nivel superior, es lograr

“el desarrollo de individuos autónomos que empleen el razonamiento científico como norma, que revelen un conocimiento sólido acerca de la tecnología y que tengan consciencia del impacto de la ciencia y la técnica sobre la sociedad, capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones, confiados en su capacidad para enfrentar lo nuevo y asumir la responsabilidad ética de sus acciones, tanto en el ámbito individual como en el profesional y ciudadano” (Garriz, Rueda & Vázquez Alonso, 2011, p.142).

Rastrear y explicitar los rasgos del cosmopolitismo que están presentes en los programas educativos de las instituciones de educación superior en México sería un trabajo a desarrollar, sin que esto signifique que la vía de análisis propuesta por Popkewitz se agote en una investigación de este corte, es decir, sin que la utilidad del planteamiento de Popkewitz se limite a la revisión de planes y programas de estudio. Hecha la precisión, se presentará de manera general lo que Popkewitz entiende por sistema de razón.

Los sistemas de la razón son formas a través de las cuáles se ejerce el poder y su reproducción, son reglas y estándares generados que ordenan y clasifican lo que se ve, se piensa, se habla y se actúa, y que fabrican individuos que les dan continuidad (Popkewitz, 2009; Popkewitz, 2012; Popkewitz, 2014). La continuidad que se busca es que no haya cuestionamiento al proyecto de sociedad y sentido de vida que se propone desde el cosmopolitismo. Así pues, la vida se ordena de acuerdo con determinados principios cuyos efectos son, a su vez, causa de nuevos principios. Ahora, ¿a qué se refiere Popkewitz cuando habla de la razón? Se refiere a una razón en específico, la razón del cosmopolitismo inaugurada en los planteamientos del periodo de la Ilustración. El fundamento del proyecto ilustrado era la emancipación global del hombre y se caracteriza por el optimismo por el poder de la razón, capaz de reorganizar la sociedad bajo sus principios, que permite la formación y desarrollo plural de cada persona y conlleva alcanzar la libertad política.

Para el movimiento ilustrado la razón también permite actuar sobre la Naturaleza y llevar a cabo un dominio efectivo sobre ella, de tal manera que se pueda acceder a la libertad, la felicidad perfecta del hombre y el progreso hacia lo mejor. La razón no es sólo un atributo más de los seres humanos, sino “la capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural, y no conoce límite alguno a sus proyectos” (Kant, 1784/2014, p.331). Kant, sin embargo, deja claro que la razón no actúa instintivamente, sino que requiere de tanteos, entrenamientos e instrucción, para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro del conocimiento.

El proyecto ilustrado tuvo, su momento, una crítica por parte de Friedrich Schiller, que presenta en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1785/1795). Schiller no lleva a cabo su crítica porque sus ideales le parezcan absurdos o inalcanzables, sino porque ve una falta de conciencia de la época, que está sumida en un estado de relajación e indolencia (Schiller, 1785/1795, p.66). Por supuesto que todos los adelantos y el progreso que ha traído consigo son bienvenidos, pero, sostiene Schiller, se debe tener el cuidado de valorarlos en su justa medida.

Así “la ilustración del entendimiento, de la que se ufanan, no sin algo de razón, las clases más cultivadas, muestra en términos generales un influjo ennoblecedor tan escaso sobre las mentalidades que afianza, por el contrario, la corrupción, por medio de máximas” (Schiller, 1981/1795, p.68). Si bien concordaba en que era posible la construcción de una libertad política e incluso consideraba que la obra artística más perfecta de todas era la construcción de una verdadera libertad política, para Schiller la humanidad se encontraba lejos de poder alcanzarla y consideraba que la confianza excesiva en la razón había terminado por oprimir la parte natural del hombre.

La Ilustración, olvidando que el hombre también es un ser natural que está dominado en su mayoría por los instintos, restringía el desarrollo únicamente a la parte exterior del hombre. Por esa razón le parecía importante la educación de la sensibilidad, pues el hombre común y corriente no es pura razón, también es sentimientos y pasiones. La organización de la vida bajo principios racionales estaba lejos de darle libertad y felicidad y antes bien lo tenía hundido en un estado mecanicista. Además, se desplazaba hacia agentes externos la organización de la sociedad y, de esta manera, lo político cobraba relevancia: “llenas de expectación, las miradas del filósofo y las del hombre de mundo permanecen fijas sobre el escenario político, donde ahora, según se cree, se discute el magno destino de la humanidad”. (Schiller, 1795/1981, p.58).

En el orden de las ideas anteriores, Popkewitz se pregunta por los efectos que tiene esa confianza total en la razón epistémica del cosmopolitismo y, concretamente, se interesa por analizar la política de conocimiento que la fe en el cosmopolitismo inscribe en las prácticas de la pedagogía estadounidense. Inspirado por los ideales de la Ilustración, el cosmopolitismo persigue la autorrealización y el bienestar general de todos los miembros de la comunidad, que tiendan hacia la justicia social y la igualdad (Popkewitz, 2009, p.16) sin dejar de lado la formación de los ciudadanos del mundo futuro.

Para el cosmopolitismo, la razón “es considerada una propiedad natural de la mente (psicología), el método por el que los humanos pueden interrogar su “naturaleza”, o como la lógica universal mediante la cual se determina la verdad de las afirmaciones” (Popkewitz, 2014, p.44). Pero, para Popkewitz, afirmar esto significa olvidar que los sujetos y las subjetividades son gobernados por diferentes patrones histórico culturales. No será lo mismo un sujeto de alguna ciudad importante de Estados Unidos que alguien de Ghana, ya que ni la historia ni la cultura de ambos son la misma y en muchos aspectos ni siquiera son semejantes. Y si vamos más lejos, también al interior de un mismo país se pueden encontrar distintos patrones históricos culturales.

Para lograr sus objetivos, la razón del cosmopolitismo se fundamenta no tanto en la coerción, pues el poder hace mucho que dejó de ser sólo obligar a hacer las cosas mediante la fuerza bruta (Popkewitz, 2000; Popkewitz, 2014). Se apoya, en cambio, en sus valores, es decir, utiliza las nociones de ciencia, progreso y agencia para ordenar la vida de las personas. El cosmopolitismo pretende superar el provincianismo y la exclusión (Popkewitz, 2009, p. 68), toma como misión la civilización de las naciones y busca un mejor futuro, aunque en realidad, lo que produce es la continuidad de las condiciones obtenidas hasta el presente; es decir, ofrece que todo siga igual. ¿Cómo logra esa continuidad? Mediante la planeación e intervención activa en la vida y las condiciones de la ciudad. Primero, es necesario que los seres humanos sean capaces de construir su propio destino y, segundo, es necesario que el mundo pueda controlarse.

Así, la ciencia responde a este segundo obstáculo y construye “modos de pensar y organizar la vida por medio de una planificación racional enfocada hacia el futuro” (Popkewitz, 2009, p.71). La ciencia se encarga de producir el conocimiento, pero también de ordenarlo y clasificarlo “lo que hace posible la “razón” de la vida diaria y su manejabilidad, estabilidad y naturalidad” (Popkewitz, 2014, p.44).

Popkewitz afirma que la razón: “actúa” para establecer formas de medir y calcular tipos de personas como si éstos existieran y, entonces, estandarizar sus cualidades particulares en una manera que podría ser proyectada en la fabricación de la gente” (2014, p.54). La estandarización, mediante números, ofrece resultados que parecen no tener preferencias, aunque, en realidad “encarnan estilos particulares de pensamiento que establecen categorías de equivalencia que parecen imparciales, objetivas y democráticas” (Popkewitz, 2013, p.53-54). En pocas palabras, la razón del cosmopolitismo ofrece las tecnologías para intervenir la sociedad y elaborar las construcciones artificiales que se requieran (Popkewitz, 2008, p.83), brinda el método para que los individuos conduzcan la incertidumbre y el cambio (Popkewitz, 2008, p.85).

Por otra parte, los principios epistemológicos de agencia, el tiempo regular e irreversible y la noción de conciencia humana son clave para acceder y planear el cambio social. Estos principios moldean y forman al individuo, lo conectan con lo colectivo y han conducido la producción de la vida cotidiana. Cada uno de esos principios tiene efectos específicos. La agencia tiene como efecto que el orden objetivo de las instituciones se desplaza a la subjetividad, administrada en nombre de la nación y la libertad. La conciencia, es decir, la memoria y el recuerdo colectivos, posibilita la idea de progreso. ¿Cómo lo hace? Al inscribir la existencia en un tiempo no determinado, se puede ordenar el pasado y el presente con vistas a asegurar el futuro y para ello se requiere planear e intervenir (Popkewitz, 2014, p.48). El cosmopolitismo está regido por los conceptos de igualdad, libertad e inclusión, como los más visibles. Pero también están la razón, la ciencia y el progreso, que son valores trascendentales que se reflejan por doquier.

Así, “se observan esfuerzos por mejorar algo y por emancipar todo, por crear una sociedad más cosmopolita y, en algunos casos, por generar un ciudadano del mundo que demuestra lealtad a los derechos humanos, el equilibrio ecológico y la solidaridad con la diversidad” (Popkewitz, 2009, p.15). Popkewitz señala que, no obstante, la aparente inclusión, el cosmopolitismo representa un modo particular de organizar la diferencia.

Se trata de pensar, razonar y actuar como futuros ciudadanos de la nación, por eso sostiene que el cosmopolitismo representa “un modo particular de organizar la diferencia. Ello implica parámetros comparativos que distinguen y dividen a los ilustrados y civilizados de los que no poseen dichas cualidades: el retardado, el incivilizado y el bárbaro del siglo XIX y el niño actual que se halla en situación de riesgo y delinque” (Popkewitz, 2009, p.18). Así, las teorías de la investigación acerca del niño y de la enseñanza funcionan como principios según los cuales se planifica la vida diaria. El aprendizaje de los niños enfatiza la conversión del infante en un ser que se administre a sí mismo, no sólo para su desarrollo y crecimiento sino para evitar que se vuelva potencialmente peligroso.

En la propuesta de Popkewitz podemos ver tanto un enfoque histórico como los efectos que la idea de progreso puede tener en la forma de organizar la vida de las personas. También hace evidente dichas premisas del cosmopolitismo en el ámbito educativo. ¿Cuál es la relación entre el cosmopolitismo como sistema de razón y la educación? Con el sujeto ligado al presente y al futuro, la humanidad se posiciona dentro de una historia con la idea de progreso como bandera, donde la razón se considera como tecnología del cambio. Aquí es donde interviene la escuela: se prepara al infante para planear el futuro. La educación es una de las herramientas de administración social que permiten encauzar las formas de pensar de los ciudadanos y así domesticar el sentido de la vida y el proyecto de vida de los ciudadanos. ¿Cuál es el papel de la educación en la administración social? Por un lado, la educación ofrece estabilidad y naturalidad, pero, además, las escuelas son lugares para convertir a los niños en tipos particulares de gente que no lo serían si no fueran a la escuela (Popkewitz, 2014, p.42).

La escuela es una de esas intervenciones necesarias para garantizar el futuro deseado ¿Como se generaron los principios acerca de lo que se ve, se piensa y se lleva a cabo en escolarización? ¿Qué prácticas históricas se reunieron para hacer posible ese evento llamado escolarización? Popkewitz pretende responder a esas cuestiones y para ello analiza la enseñanza básica de los Estados Unidos, donde encuentra que la ciencia se introdujo en los estudios del desarrollo infantil, los principios de aprendizaje y la solución de problemas como principios para guiar

las acciones educativas y diseña una escolaridad que actúa sobre el cuerpo y el espíritu del niño y el joven (Popkewitz, 2014, p.53).

En la “razón” educativa están presentes las narrativas particulares de la ciencia que a su vez han sido formadas en proyectos políticos de nación. Popkewitz cita como ejemplo el modelo de evaluación de PISA, que ve al estudiante como el aprendiz a lo largo de la vida. Este “encarna las cualidades de la razón y la racionalidad (ciencia) como un modo de vida dirigido a expresar la individualidad como un proceso inacabado de toma de decisiones, innovación y colaboración” (Popkewitz, 2013, p.58). La educación es un campo donde, mediante una red de ideas, prácticas institucionales y narrativas, se lleva a cabo el ejercicio de la razón o, mejor dicho, de la razón del cosmopolitismo. En la pedagogía se superponen dos cualidades de la ciencia: el conocimiento experto de ordenar, clasificar y planificar la enseñanza y, por otro lado, los procesos y procedimientos que ordenan la reflexión y los actos (Popkewitz, 2009, p.48).

En la educación, las narrativas, por ejemplo, acerca de la desigualdad de la sociedad en la que vivimos y que en tanto que ciudadanos responsables es nuestro deber buscar estrategias para lograr la equidad se superponen con los principios psicológicos acerca de lo que debe pensarse, la noción de diversidad y los supuestos acerca de que, una vez que se localicen y hagan evidentes los mecanismos de inequidad, se podrán crear políticas y programas más eficientes para producir un cambio favorable (Popkewitz, 2000).

Los proyectos pedagógicos tienen un doble gesto, por un lado, “la educación debía enseñar a los niños la manera de razonar y una racionalidad general que le permitiera la conducta prudente en la vida” (Popkewitz, 2012, p.72) pero también estaban destinados a reducir o eliminar los peligros de aquellos que desafiaban la búsqueda del orden y la armonía (Popkewitz, 2012, p.73). Para finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la escuela recibe una tarea redentora, servirá como fuente de innovación y progreso.

También es visible el gesto de abyección del cosmopolitismo, es decir, la inclusión y exclusión simultánea, “sus valores producen jerarquías que sirven para distinguir las civilizaciones y las personas “civilizadas” de otros que se ubican en espacios fuera de las cualidades cosmopolitas de la “persona razonada”.

Es en esta “razón” comparativa en la que se instauran prácticas históricas de discriminación racial hacia los otros” (Popkewitz, 2009, p.51). Sin embargo, partir de la desigualdad y fijar como meta la igualdad establece, sostiene Popkewitz, “una naturalización de un status quo desigual que podría ser potencialmente compensado, pero nunca por completo modificado, mediante estrategias de igualdad bien implementadas” (2000, p.167). Esto se debe a que no se aborda el daño fundamental que produce esa diferencia, sino que se queda en la superficie del problema.

2.3 La sociedad: las figuraciones y su interdependencia.

2.3.1 Norbert Elias y el trabajo de investigación.

Revisar el área de la educación superior desde un punto de vista historicista / genealógico, considerar los valores, los planteamientos, las expectativas que están flotando en la sociedad a través de los sistemas escolarizados y dar cuenta de los entramados en los que se ubica los fenómenos en educación superior, sostenemos, son tres vías, de enriquecer el trabajo de investigación en el campo de la educación superior. Norbert Elias es un autor que puede ayudarnos con la última vía.

A lo largo de su obra, el sociólogo alemán pretende fundamentar una teoría general que permita explicar cualquier fenómeno social, independientemente de la época donde se inscriba (Elias, 2016, p.52). A partir de conceptos como desarrollo, figuración o poder, Elias intenta explicar el aparente orden o desorden que existe en la sociedad. Una parte importante de su planteamiento es la problematización que hace con respecto a la tarea de investigación, particularmente con la dificultad de tomar distancia del objeto de estudio.

Elias sostiene que, cuando se lleva a cabo una investigación, en ocasiones se omite que somos parte de eso mismo que estamos investigando. Es decir, al realizar una investigación social, somos parte de la sociedad y, dado que hay interdependencia entre sus distintos miembros, somos partícipes en mayor o menor medida. Por otra parte, las investigaciones no están libres de los prejuicios y los gustos de los investigadores. Las investigaciones sociales pueden estar llenas de prejuicios, de lo que los investigadores quieren que sea y no de lo que es. Pueden maximizar defectos que en realidad no son tan importantes con tal de darle mayor valor a sus creencias. Afirma el sociólogo alemán que “se puede observar con suficiente frecuencia que, al contemplarlos con mayor detenimiento, los pensamientos que se atribuyen la pretensión de correctos resultan ser medios de lucha o propaganda de determinados grupos o personas en sus enfrentamientos con otros grupos” (Elias, 1995, p.128).

Lo anterior puede verse como algo negativo ya que se supone que, en tanto investigación de corte científico, no hay lugar para los gustos personales. No obstante, parece inevitable que se interpreten la información desde un cierto conjunto de ideales y creencias. Por ejemplo, “los modelos teóricos del desarrollo social a largo plazo, tales como los que elaboraron en el siglo XIX hombres como Comte, Spencer, Marx, Hobhouse y muchos otros, en parte descansaban sobre hipótesis que venían determinadas fundamentalmente por los ideales políticos de los autores y, en segundo lugar, por la adecuación de los propios modelos a la realidad objetiva” (Elias, 2016, p.41).

A partir de los ejemplos, Elias concluye que es probable que resulte imposible deslindar las convicciones personales previas y el enfoque científico teórico, sociológico, de los problemas. Podría entenderse que todo participante en la investigación los mezcla, todos, en mayor o menor grado, están comprometidos. Sin embargo, el problema es que no siempre está totalmente claro qué premisas implícitas se alimenta cuando se hace la apología de la combinación de ideal y teoría en las investigaciones en ciencias sociales (Elias, 2008, p.183). Por lo tanto, si bien una neutralidad absoluta no es posible, convendría explicitar desde dónde se está llevando a cabo trabajo de investigación.

Sin embargo, el sociólogo alemán insiste en que debe tenerse claro cuál es el trabajo del investigador. Hablando de la sociología, Elias asevera que no se trata de pedir o de esperar de los sociólogos tengan convicciones acerca de cómo debe desarrollarse una sociedad y que las expresen. Se trata más bien de que “los sociólogos se liberen de la idea de que la sociedad en cuyo estudio se afanan ha de corresponder también realmente ya aquí y ahora, en su presente, ya en su evolución y expectativas, a sus exigencias morales y a sus opiniones acerca de lo que es justo y humano” (Elias, 2008, p.183). Si tenemos la intención de comprender realmente el desarrollo de la sociedad es más importante elaborar un diagnóstico antes que un pronóstico esperanzador, aunque a la fecha ha sucedido justamente lo contrario (Elias, 2008, p.176).

Este tipo de planteamientos donde el investigador tiende a inclinarse más por expresar sus deseos que por hacer un diagnóstico también está presente en los trabajos de investigación en educación superior, como en el siguiente fragmento, donde Didriksson dice cómo deben ser las nuevas universidades:

todos sus miembros, estudiantes, docentes, investigadores, directivos y empleados se relacionarán para el desarrollo del saber y de los conocimientos, y se reunirán para aprender y asistirse unos a otros en un conjunto de áreas del conocimiento, disciplinas y campos suficientemente articulados y comprensivos, siguiendo cada quien las inclinaciones de su propio intelecto, en un ambiente académico organizado de tal manera que propiciará la formación de un sólido carácter entre los estudiantes y contribuirá a su desarrollo humanista, científico, social y tecnológico (Didriksson, 2013, p.54).

Más allá de si son buenas intenciones o si lo que propone es una buena o mala idea, de acuerdo con el planteamiento de Elias, son ese tipo de afirmaciones las que se deben evitar porque no es parte del trabajo del investigador. Elias sostiene que “el núcleo de la tarea sociológica es la explicación de procesos a largo plazo; y no para utilizar tales investigaciones como una porra con cuya ayuda uno trata de aplastar otros ideales en nombre de los propios” (Elias, 2016, p.43). Muchas veces la investigación tiene como motivación una cierta ideología y por ello motivadora el

autor de un texto asegura hablar de lo que es o de lo que era cuando en realidad está hablando de lo que cree o desea que sea (Elias, 2016, p.53). No se trata de abandonarse al pesimismo pero, de acuerdo con Elias, no es tarea del investigador (sociólogo) decir lo que resulta más conveniente para los demás. Dado lo anterior, resulta importante preguntar cómo y bajo qué condiciones es posible un conocimiento no ideológico, científico, de los hechos naturales y sociales y diferenciar las teorías sociológicas de las ideologías sociales (Elias, 2008, p.64).

Otro obstáculo es que los problemas sociales se abordan como si fueran problemas de índole biológico o físico. Se trabajan problemas cualitativos como si fueran problemas cuantitativos. Al respecto, Elias afirma lo siguiente:

“los problemas y estructuras actuales de las sociedades humanas no se pueden explicar si se contemplan simplemente como datos estadísticos, como problemas y estructuras *hic et nunc*, susceptibles de ser abordadas de igual manera que los problemas y estructuras física, es decir, como si fueran infinitamente repetibles en la práctica, como si se tratara de buscar para ellos leyes eternamente válidas” (Elias, 1995, p.162).

Limitarse al dato estadístico y a la estructura es empobrecer el trabajo de investigación, ya que así no se da cuenta de las relaciones entre los miembros de una sociedad. Parafraseando a Kant, podemos decir que las investigaciones sin datos están vacías y sin un aparato conceptual están ciegas. Por otra parte, también en esto existe una interdependencia entre disciplinas, los problemas sociales pueden tener también un componente biológico o bioquímico de la misma manera que los biológico o bioquímico puede ser influenciado por lo social.

Un tercer problema es que se tiene la idea de que, si bien el saber puede ser cambiante y crecer, “la actividad misma de pensamiento del hombre está sujeta a leyes eternas e inmutables. Ahora bien, esta separación ideal entre una *forma eterna* del pensamiento y sus *contenidos cambiantes* no se basa sobre una investigación de las verdaderas circunstancias, sino que se deriva de la humana necesidad de seguridad que lleva a descubrir detrás de todo lo cambiante un absoluto inmutable” (Elias, 2008, p.48). En este sentido, podría pensarse que un conjunto de métodos y reglas de investigación son ideales porque están respaldados por una cierta facultad, la razón que está presente desde el principio de los tiempos en los seres humanos. Esta razón, como cualquier otro objeto humano, es producto de proceso largo que permitió instaurarlo como algo que ha estado ahí desde siempre.

Por lo anterior, una revisión amplia, de largos periodos de tiempo permite una mejor comprensión de los fenómenos. Esto no quiere decir que sólo así se pueden observar las situaciones u obtener resultados confiables de la investigación, no obstante, sí nos ofrecen una mejor comprensión de los fenómenos sociales. En *El proceso de la civilización*, muestra que los cambios sociales estructurales se llevan a cabo en periodos de tiempo amplios, de manera progresiva antes que inmediata. Estos cambios son sólidos y permanecen justamente porque logran interiorizarse hasta llegar a ser considerados como naturales.

También muestra la manera en la que se produce una idea, en este caso la idea de cultura y como permea en la sociedad de tal manera que termina organizando la vida de las personas. Si bien las investigaciones de corto plazo intentan resolver un problema o solventar una necesidad apremiante, sólo las investigaciones de largo plazo podrían clarificar y explicar los procesos sociales. Estas son algunas de las consideraciones con respecto a la labor de investigación. Una vez que se tiene claro que toda investigación debe ser tan neutral como sea posible o, al menos, debe hacerse con conciencia de que siempre estamos atravesados por ciertas ideologías y que hay que esforzarse más por hacer un diagnóstico preciso antes que un proyecto de lo que se considera que es mejor, veremos una parte de la propuesta de Elias para abordar los fenómenos sociales.

2.3.2 La sociedad como una organización sin fin.

Norbert Elias afirma que los seres humanos, en su mayoría, piensan que los procesos sociales tienden hacia algún fin cuando la realidad es que no tienen un plan y antes bien podría afirmarse que se mueven ciegamente y sin una dirección definida (Elias, 2008, p.184). Por ello sostiene que en lo que respecta a la convivencia social:

los hombres se encuentran en cuanto al pensamiento y la comprensión de las acciones, en el mismo nivel de desarrollo representado por el pensamiento y la conducta de los hombres medievales frente a la peste. En estos terrenos las personas se encuentran todavía hoy expuestas a inquietudes y motivos de depresión que le son inexplicables; y dado que no pueden vivir sus desgracias sin una explicación, las explicaciones vienen dictadas por la fantasía (Elias, 2008, p.30).

Si no hay una mano detrás de las acciones de los seres humanos, ¿cómo explicamos que la sociedad no esté sumida en el caos? ¿Cómo es posible que no se viva en el desorden? ¿Cómo se explica el aparente orden de las cosas? Que no exista un plan, ¿significa que no existen ciertas normas y reglas para las relaciones entre los participantes de la sociedad? No, existen normas y reglas que organizan la vida de los sujetos, también es verdad que sí hay transformaciones sociales, en ocasiones planificadas, pero estas sólo pueden realizarse como series evolutivas a largo plazo, a través de muchas generaciones (Elias, 2008, p.22) y estas acciones incluso si están planeadas, pueden conducir a resultados imprevistos y no queridos (Elias, 2008, p.174). Por ejemplo, las prácticas de evaluación de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fueron pensadas para monitorear y controlar el trabajo de los investigadores, lo que a su vez tuvo como consecuencia la emergencia de prácticas de simulación, un resultado que probablemente no fue previsto.

Entonces, es posible que existan planes, pero estos no siempre resultan como se desea. Lo impredecible, lo fortuito, el azar, son componentes esenciales de la organización social. Por esta razón, “del entramado de las acciones de muchas personas pueden derivarse desarrollos no planeados por ninguna de ellas” (Elias, 2008, p.111). Aunque las acciones humanas no son siempre azarosas sí son imprevisibles. Muchas veces se obtienen resultados contrarios a los que se buscaban.

De acuerdo con lo anterior, “es perfectamente posible que grupos de personas que en su disposición consciente traten de asegurar el mantenimiento y la preservación de la figuración existente, refuercen con sus actos precisamente las tendencias de cambio de esta. Es igualmente posible que grupos de personas que busquen conscientemente el cambio, refuercen precisamente las tendencias a la permanencia de su figuración” (Elias, 2008, p.175). Podemos pensar en una reforma laboral que pretenda conseguir un mayor control de los trabajadores puede ocasionar que estos rechacen el cambio y terminen exigiendo mayores prestaciones.

Se tendría entonces un cambio imprevisto en el plan inicial. De la misma manera, un movimiento de trabajadores de un determinado gremio, podría ocasionar que se ejerciera un mayor control sobre ellos e incluso que empeorara su situación laboral. Otro punto a tomar en cuenta es que, si consideramos que en la sociedad se llevan a cabo distintos procesos, estos tienen un inicio, un auge y una final. Dice Elias: “la decadencia y la destrucción en tanto que fenómenos estructurados forman igualmente parte que la construcción y la síntesis, al que pertenece la muerte igual que el nacimiento, la desintegración igual que la integración. Para las personas afectadas en cada caso concreto, esas son, por motivos, muy legítimos y comprensible, cosas incompatibles y opuestas.

Pero en tanto que objetos de la *investigación* son inseparables y equivalentes” (Elias, 2008, p.89). Se trata de pensar que son ciclos que, más pronto o más tarde, tienen un final. Es posible que ciertos problemas no se aborden correctamente porque se piensan como fenómenos estables y que basta con pensar con profundidad para encontrar una solución. Pueden pensarse los problemas sociales como un objeto que se ha desviado de la trayectoria ideal pero que basta con pensar un poco para corregir el rumbo y que de esta manera pueda continuar con su desarrollo. Aquí encontramos otro problema: pensar en un desarrollo implicaría pensar en poner en movimiento a una sociedad, en camino hacia un futuro mejor.

La sociedad, sin embargo, está en constante movimiento, aunque los estudios sociales “parecen referirse a objetos aislados en estado de reposo. Incluso el concepto de «cambio social» se utiliza con frecuencia como si se tratase de una situación. En cierto modo se asume la estabilidad como la situación normal y el movimiento como la situación excepcional” (Elias, 2008, p.137). Ese reposo es a la que remiten las investigaciones que conciben cierta etapa como el momento donde las cosas “funcionaban” y al que resulta necesario volver. Hay, pues, un rechazo al movimiento y una tendencia a pensar que la sociedad y sus fenómenos, son estáticos.

Aun cuando el cambio es parte constituyente de la sociedad, aunque es evidente que el mundo está cambiando constantemente, en el presente es habitual imaginar que, si bien el saber puede ser cambiante y crecer, el pensamiento está sujeto a leyes eternas e inmutables. Sin embargo, “esta separación ideal entre una *forma eterna* del pensamiento y sus *contenidos cambiantes* no se basa sobre una investigación de las verdaderas circunstancias, sino que se deriva de la humana necesidad de seguridad que lleva a descubrir detrás de todo lo cambiante un absoluto inmutable” (Elias, 2008, p.48).

La idea de una razón inalterable provoca que algunas personas tengan por evidente que sus propios modos de pensamiento son los modos de pensamiento inmutables de todo el género humano, modos que parecen ser tan directamente “los modos «correctos» de pensamiento que los diferentes individuos llegan a imaginarse que les fueron conferidos por la propia naturaleza en forma de su «entendimiento» o de su «razón» -con total independencia de su propia educación en una determinada sociedad, con total independencia de esta sociedad” (Elias, 2008, p.51). Esa razón, como la idea de cultura o de buenos modales, es producto de una larga serie de series evolutivas que atraviesan muchas generaciones. La razón universal no existe, siempre es la razón de una sociedad determinada.

2.3.3 Modelos de juego y el concepto de figuración.

Al hacer un recorrido por los trabajos de investigación sociológica, Norbert Elias encuentra que se concibe a los seres humanos como seres aislados y pasivos, que admiten sin condición lo que se les impone. También se les considera como seres duales, divididos entre su parte interior y su parte exterior y como si estas partes fueran modos de existir completamente distintos.

Al respecto, señala lo siguiente: “es una experiencia que hace aparecer a los hombres como si ellos mismos, como si su «mismidad» existiese de alguna manera en su propia «interioridad» y como si esa «interioridad» estuviese como separada por una muralla invisible de todo lo que queda «fuera», del denominado «mundo exterior»” (Elias, 2008, p.141). Esta separación entre lo interno y externo, como se verá más adelante, impide ver la interdependencia que existe en la sociedad. El individuo nunca está aislado, no hay una interioridad originaria e inaccesible para los demás, incluso esta interioridad es producto de las interrelaciones sociales.

Se considera, además, que los pensamientos del individuo, sus «ideas», son productos autónomos, que están flotando en el vacío (Elias, 1995, p.129). Como en el caso del conocimiento, se pasa por alto toda la serie de condiciones que posibilitan su existencia. Pero no hay tal cosa como un *homo clausus*, sostiene Elias, es decir, no existe una persona cerrada herméticamente al exterior, independiente de relaciones, lo que hay es un individuo coordinado desde sus fundamentos con un mundo, con aquello que no es él, con otras cosas y, en especial, con otros (Elias, 1995, p.105). Es por eso que, “no es posible penetrar mentalmente y captar de lleno los múltiples aspectos del mundo humano en sus relaciones mutuas partiendo, como hacen los filósofos tradicionales, de la persona individual, del «sujeto tradicional del conocimiento», como si un ser humano pudiera ser tal sin vivir con los demás y aprender de ellos” (Elias, 1995, p.119).

Se piensa que es ese sujeto trascendental el que produce el conocimiento. Es el hombre de laboratorio, no tanto en el sentido de que produce en total aislamiento de su entorno sino de que es producido en un entorno totalmente controlado y libre de cualquier “contaminación”. Por lo anterior, Elias considera que cuando se trata de analizar los fenómenos sociales hay que partir “no del hombre sino, siempre, de los hombres, es decir, de pluralidades humanas, de grupos de personas, de sociedades constituidas por muchos seres humanos juntos” (Elias, 1995, p.119).

Lo que existe no es tanto la identidad como la diferencia entre cada uno de los componentes de la sociedad. Además, afirma que la expresión «relaciones humanas» da la impresión de que se trata sencillamente de aquello que sucede día a día y hora en el círculo de experiencia de la propia persona, en su familia y su profesión. El problema es que el hecho de que cientos, miles, millones de personas estén relacionadas entre sí y puedan llegar a depender recíprocamente unas de otras “apenas es registrado en toda su generalidad en la conciencia de muchas personas, a pesar de que la amplia gama de dependencias que actualmente vinculan a unos hombres con otros y la red de interdependencias en que se insertan estos se cuentan entre los aspectos más elementales de la vida humana” (Elias, 2008, p.117).

Para una mejor comprensión de los fenómenos sociales, donde se encuentran los individuos, Elias propone el concepto de figuración. El concepto de figuración recalca el proceso de entramado, esto es, principalmente, la correlación existente entre los individuos participantes en una determinada situación, la sucesión de los actos de las personas en su mutua interdependencia (Elias, 2008, p.93). En palabras del sociólogo alemán, “sirve para proveerse de un sencillo instrumental conceptual con ayuda del cual flexibilizar la presión social que induce a hablar y pensar como si «individuo» y «sociedad» fuesen dos figuras no sólo distintas, sino además antagónicas” (Elias, 2008, p.154).

Las figuraciones ayudan a comprender mejor el funcionamiento de la sociedad y los grupos que la componen ya que enfatiza su interdependencia. Con ello cambia, por ejemplo, la idea de poder, ya que “en el centro de las cambiantes figuraciones o, dicho de otro modo, del proceso de figuración hay un equilibrio fluctuante en la tensión, la oscilación de un balance de poder, que se inclina unas veces más a un lado y otras más a otro” (Elias, 2008, p. 156). No se trata al poder como un objeto o como una característica que posee un cierto individuo o conjunto de personas, se trata de un componente presente en todas las relaciones sociales. Si bien no se distribuye de manera equitativa no por ello se ejerce de manera irrestricta.

El concepto de figuración también permite desplegar los distintos elementos presentes en todas las relaciones humanas. Afirma el sociólogo alemán: “está claro lo que se quiere decir cuando se define esta relación como un *proceso de entramado*: sólo es posible entender y explicar la sucesión de los actos de ambas partes en su mutua interdependencia. Si se considerase la sucesión de los actos de cada parte en sí misma, aparecería como carente de sentido.” (Elias, 2008, p.93). Esta interdependencia podría conducir hacia una idea de causalidad interdependiente en tanto que los participantes son causas uno del otro.

Con el aumento del número de participantes en una determinada figuración, también crece el número de posibles cursos de acción y resulta cada vez más complicado conocer hacia dónde se va a dirigir. Esto se debe a que cuando crece el número de jugadores interdependientes, “la figuración del juego, su desarrollo y su dirección devienen cada vez menos transparentes para el jugador individual. Por mucha que sea su capacidad de juego, se hace cada vez más incontrolable para el jugador individual. El entramado de más y más jugadores funciona, así, en una medida creciente -en la perspectiva del jugador individual- como si tuviese vida propia” (Elias, 2008, p.99). Para dejar más claro el concepto, Elias utiliza la metáfora del juego de cartas. Desde el momento en que cuatro personas se sientan a jugar a las cartas, constituyen una figuración, en tanto que sus acciones son interdependientes (Elias, 2008, p. 154).

Cada jugador debe pensar en su jugada siguiente pero siempre tomando en cuenta las posibles jugadas de los otros tres participantes en el juego. Si en lugar de tres jugadores fueran cuatro, la atención debería dividirse entre sus posibles jugadas y las de los otros jugadores. Así, sucesivamente, el incremento de participantes permite tener menos claridad respecto al desarrollo del juego y resulta más difícil intentar un control del mismo.

En ciertos casos, el incremento del número de jugadores conduce a una desintegración del grupo de juego y propicia un fraccionamiento entre los participantes. Esto quiere decir que un conjunto de participantes puede crecer a tal grado en el que posteriormente se divida en grupos más pequeños. Estos pequeños grupos pueden empezar a “jugar” de manera independiente de los otros grupos o bien pueden formar una nueva figuración con otros grupos “cada uno de los cuales juega por su cuenta un juego más o menos autónomo, siendo al mismo tiempo todos ellos rivales entre sí que buscan unas determinadas oportunidades igualmente apetecidas por todos” (Elias, 2008, p.99-100).

También puede darse el caso donde se aumenta el número de sus integrantes de una figuración y transformarse en una figuración de mayor complejidad. En este caso, se hablaría de una figuración de dos niveles (Elias, 2008, p.100). Finalmente, una figuración determinada puede crecer hasta el punto de generar nuevas figuraciones, de menor tamaño que a su vez entrará en relación con otras figuraciones. Así, con cada movimiento se generan tramas cada vez más complicadas que exigen investigaciones más detenidas para penetrar en su estructura y la orientación de su desarrollo (Elias, 2008, p.101). Esta complejidad puede hacer que para los “jugadores” resulte difícil “percibir con claridad que el hecho de que la marcha del juego no sea controlable por ellos, lo que fácilmente hace que éste aparezca como una especie de «superpersona», se deriva de su recíproca dependencia y vinculación en tanto que jugadores y de las tensiones y conflictos implícitos en este entramado” (Elias, 2008, p.107).

Los jugadores notan que con cada jugada se vuelve más complejo el juego y, al mismo tiempo, lo vuelve menos inteligible para él mismo. Cuando una figuración es simple, es decir, está compuesta por pocos elementos, el curso de acciones puede verse con cierta claridad. Se puede “ver” quién tiene los controles, quién decide como controlar a los participantes, quién lleva el ritmo del juego.

Si se suma que cuando la diferencia de poderes no es muy marcada se evidencia que el curso del juego “es resultado del entramado de las jugadas de un número muy elevado de jugadores con diferenciales de poder reducidos y cada vez menores, estructura, por su parte, las jugadas de cada uno de los jugadores” (Elias, 2008, p.106). La interrelación, que tiende a volverse más compleja, hace patente que resulta muy difícil demostrar que existe una causalidad en cada uno de los hechos sociales. Hay tantos choques de intereses entre individuos y entre grupos sociales que resulta imposible determinar a un individuo o grupo como el determinante.

Así “en lugar de proponer una sola causa o un autor como explicación, tendrían que pensarse en una multiplicidad de «factores» o «variables» (Elias, 2008, p.113). Cada jugada sólo se puede explicar a partir del entramado anterior de las jugadas de ambos jugadores y la figuración específica que se ha derivado de este entramado (Elias, 2008, p.113). Dicho de otro modo, no es la jugada 12 la que explica la jugada 13, sino todo el conjunto de jugadas, desde la primer hasta la última. Todos estos distintos intereses provocan fricciones y esas fricciones genera conflictos.

Concebir la sociedad desde su interrelación también modifica la idea de poder. Elias afirma que a menudo se simplifica la noción y, por ejemplo, se dice que un hombre tiene mucho poder como si el poder fuese una cosa que uno pudiese llevar de aquí para allá cuando “el poder no es un amuleto que uno posea y otro no; es una peculiaridad estructural de las relaciones humanas -de todas las relaciones humanas” (Elias, 2008, p.87). La idea de poder generalmente se presenta:

“una sola forma de las fuentes de poder de que disponen los hombres, como la forma militar o la económica, como la fuente de poder a la que puede reducirse toda forma posible de ejercicio del poder. Pero así justamente se oculta el problema. Las dificultades conceptuales que se plantean cuando se trata el problema del poder descansan en el carácter polimórfico de las fuentes del poder” (Elias, 2008, p.108).

Lo que se revela a la luz de la teoría de Elias es que nosotros dependemos de otros lo mismo que otros dependen de nosotros. Ahora, en la medida en que “dependamos más de los otros que ellos de nosotros, en la medida en que esperamos más de los otros que a la inversa, en esta medida tendrán poder sobre nosotros, siendo indiferente que nos hayamos hecho dependientes de ellos a causa de la pura violencia o por nuestro amor o por nuestra necesidad de ser amados, por nuestra necesidad de dinero, de salud, de estatus, de carrera o de variación (Elias, 2008, p.108).

Las relaciones de poder no son unidireccionales, siempre irán de A hacia B pero también de B hacia A. También en lo que respecta al poder hay relaciones de interdependencia. Así pues, el concepto de figuración revela las condiciones multilineales de los fenómenos sociales. Así, “en lugar de proponer una sola causa o un autor como explicación, se proponen un grupo de 5, 10 o tal vez incluso 100 «factores», «variables» o como se las quiera llamar” (Elias, 2008, p.113). Es esto último lo que pretendemos mostrar, de manera general, las condiciones multifactoriales en la producción de investigación.

Recapitulando: hacer un trabajo de investigación acerca de la producción de investigación requiere tomar en cuenta la historización, las ideas que están detrás de ciertas vías y líneas de investigación que son presentadas como importantes o novedosas y también la diversidad de elementos presentes, así como las múltiples combinaciones que pueden tener entre sí, todo esto sin caer en explicaciones que atribuyan a una sola causa la emergencia de ciertas problemáticas. En la siguiente parte del trabajo se abordará la organización de la producción de investigación a partir del concepto de figuración propuesto por Norbert Elias.

3. La figuración de la producción de investigación.

3.1 Primer momento: sentarse a la mesa. Requisitos para incorporarse a la producción de investigación.

En el capítulo anterior se expusieron, de manera general, tres vías de análisis para la investigación en educación superior. En este capítulo, se retoma el ejemplo del modelo de juego y el concepto de figuración de Norbert Elias, para exponer la figuración de la producción de investigación en México. ¿Por qué elegir la vía propuesta por Elias y no alguna de las otras dos? En primer lugar, porque es una vía que no ha sido utilizada en el ámbito de la educación superior y, en segundo lugar, porque el objetivo de este trabajo es mostrar cómo, en un proceso paulatino, se va ampliando el entramado de producción de la investigación, hasta ser conformado por una multiplicidad de elementos donde ya no resulta sencillo determinar ni las influencias externas ni un objetivo específico. De lo que se trata es de explicitar tanto la organización de los circuitos de investigación como la producción del conocimiento. En este sentido, es la propuesta de Elias la que nos permite realizar la aproximación a la temática.

En esta parte del trabajo vamos a utilizar la metáfora elisiana de la figuración y su organización pensadas como juegos. Como observación, aunque se divide en momentos, esto no quiere decir que tengan una jerarquía, sino que los tres tienen el mismo grado de importancia. Al final del documento se encontrarán anexos que corresponden a cada uno de estos momentos y que permitirán tener un panorama más completo de lo aquí expuesto. Preguntamos entonces, ¿cuáles son las condiciones necesarias para establecer procesos de investigación donde se fabrique conocimiento en México al interior de las universidades públicas? En México, la mayor parte de los investigadores cumplen la doble función de investigador y académico (Osorio, 2012, p.114), por ello, el primer paso para incorporarse a la investigación es adscribirse como académico, entendiendo a este como un profesor de tiempo completo que realiza investigación (Arroyo, 2018, p.44). Ahora, para poder entrar al circuito de producción de investigación un requisito indispensable es contar con el grado de doctorado (CONACYT, 2021).

Cabe observar que en México muchos profesores universitarios cumplen una doble función de docencia e investigación y se esperaba que esta última actividad incidiera en la primera, aunque la realidad es que los profesores no siempre pueden reflejar en sus labores de docencia su trabajo de investigación, por ser éste muy especializado (Surdez, 2014, p.106). Además, los profesores de tiempo completo y sus prácticas se identifican entre dos dimensiones: por una parte, están las políticas públicas del gobierno federal sobre el tipo de profesor que se desea alcanzar, y por otra está la universidad estatal como organización que le define al PTC una serie de actividades a realizar (Pérez, 2011).

Iniciar la carrera académica implica portar una credencial que acredite la adscripción a una disciplina. Tal como han mostrado autores como Wallerstein (2011) o Foucault (2006), en el siglo XVIII se llevó a cabo un proceso de disciplinarización del saber. Podemos pensar una disciplina como “una construcción intelectual, una especie de artefacto heurístico, es una manera de reclamar un así llamado ámbito de estudio, con su región particular, sus métodos apropiados y, por ende, sus fronteras. Una disciplina define no sólo algo sobre lo cual se piensa, sino también aquello que cae fuera de la esfera de su alcance” (Wallerstein, 2011, p.158).

Así, desde el siglo XVIII la universidad tendrá un papel fundamental en la institucionalización de las disciplinas. Esta institucionalización se lleva a cabo “en la forma de departamentos universitarios, programas de instrucción, grados, títulos, revistas académicas, asociaciones nacionales e internacionales e incluso clasificaciones de biblioteca. La institucionalización de una disciplina “es una vía para preservar y reproducir prácticas” (Wallerstein, 2011, p.251). La carrera de investigación se inicia, por lo tanto, con un proceso de formación profesional en alguna de las disciplinas en las que puede formar la universidad. Actualmente, esta formación para la investigación inicia con la titulación en el nivel licenciatura que, por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene como objetivo “valorar en conjunto los conocimientos generales del sustentante en su carrera; que éste demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y que posea criterio profesional” (UNAM, 2011, p. 7).

Dependiendo de la facultad, la titulación puede ser mediante examen profesional, tesina, proyecto de investigación, actividad profesional, totalidad de créditos y alto nivel académico, mediante estudios de posgrado, por ampliación y profundización de conocimientos, actividad de apoyo a la docencia o por servicio social (UNAM, 2011). Hasta este momento, el curso de acción, las situaciones que se presentan pueden explicarse en buena medida por los planes y objetivos de cada participante. Pareciera que el individuo puede “ver” claramente cuáles son las causas que determinan los acontecimientos.

Sin embargo, ya desde el inicio de la “carrera” de investigación entran en escena condiciones como las características individuales del estudiante, la reprobación, el absentismo, economía, el entorno familiar, ambiente social y escuela (Velázquez & González, 2017) que representan obstáculos a superar si desea concluir su educación superior y, en su momento, los estudios de posgrado. Puede observarse que hay una estructura social que si bien no define por completo las actividades que puede realizar, sí termina por condicionarlas. Un varón, con una situación económica buena, que tiene el apoyo familiar, que vive en una localidad donde hay una universidad que oferta la licenciatura o posgrado que “desea” cursar, con acceso al transporte público o que cuente con transporte propio, no desarrollará su formación de la misma manera que una mujer, de condición económica precaria, que debe desplazarse hasta otra localidad, aunque también cuente con el apoyo familiar. Así pues, detrás de las decisiones aparentemente individuales y actividades en apariencia poco relevantes, está presente un entramado social.

Además, a medida que las acciones y las decisiones se van multiplicando, el entramado se hace más intrincado, por lo que lo que sucede alrededor de los participantes se va alejando cada vez más de su comprensión en tanto que no resultan tan evidentes o no se alcanzan a distinguir todas las causas. Recordemos que Elias sostiene que la jugada 13 no se explica por la jugada 12 sino por todo el conjunto de jugadas previas.

En este caso, el entramado de fabricación del investigador no inicia con la publicación de un artículo o el inicio de una investigación, sino que ya desde el momento en que se elige formarse en una disciplina y después en un programa de posgrado se echa a andar la construcción del entramado de fabricación del investigador que posteriormente podrá incorporarse al circuito de producción de investigación.

El siguiente paso preparatorio es incorporarse a la labor académica. Aquí entran en juego diferentes factores que van a diferenciar la incorporación a la actividad como académico:

entre otros, podemos mencionar **la región** del país pues, por sólo mencionar un aspecto, la dotación de personas en condiciones de ser llamadas al trabajo académico es variable entre regiones; **el tipo de institución** ha de considerarse también, pues las condiciones para el acceso y el desarrollo de los académicos no fueron homogéneas si atendemos a la gran cantidad de instituciones que existían o se iban generando por todo el país; otro factor de variación lo aporta la diferente afiliación a **las áreas de conocimiento**, pues contienen modos de organizar su trabajo que no son reducibles a un solo modelo, a pesar de la expansión o la crisis general en que se desenvuelven. A estos factores de diversidad habría que añadir la gran variedad de **condiciones de trabajo**, que van desde el tipo y tiempo de contrato, hasta la polaridad entre la estabilidad absoluta en el empleo y su contraste con el profesor con contrataciones temporales de corto plazo (Gil Antón, 1994, p.31. Negritas en el original.).

Podría afirmarse que el factor diferencial principal es la región, ya que de la región dependerá la institución disponible para ingresar, las áreas de conocimiento, así como las condiciones de trabajo. No es lo mismo trabajar en un centro de investigación del centro geopolítico de México que en uno ubicado en la periferia. Los factores mencionados también tienen peso en la incorporación a la investigación, ya que el profesor investigador puede moverse de región o de tipo de institución o de área de conocimiento.

De acuerdo con Latour este último movimiento, por ejemplo, puede empeorar sus condiciones de trabajo, pero mejorar su prestigio un tema que también es importante en la investigación, ya que no todo se reduce a obtención de bienes materiales (Latour, 1995; López & Edgerton, 2011) e incluso se requiere que los científicos se adhieran a una postura de desinterés con respecto a los beneficios materiales que puedan obtener (Bourdieu, 2001). En este sentido, Latour expone que, cuando se trata de realizar investigación, los científicos eligen el lugar para realizar sus estudios doctorales, el campo de trabajo, el grupo científico con el que trabajarán, etc., tomando en cuenta la credibilidad que obtendrán al hacerlo ya que esta se asocia a la capacidad de hacer ciencia realmente (Latour, 1995, p.222). Cabe señalar que Latour no problematiza el hecho de que los científicos tengan la opción de elegir, algo que, como veremos más adelante, resulta complicado sostener.

Además, la credibilidad determinará las oportunidades de investigación a las que pueden acceder y les permitirá elegir las que consideren más atractivas en términos de espacio, materiales, independencia, etc. Estos recursos pueden, a su vez, otorgarles un mayor prestigio que podrán utilizar para elegir nuevamente las ofertas que más les interesen (Latour, 2005, 217-222). Lo que Latour sostiene es que las ganancias económicas son sólo una parte del ciclo de inversión de credibilidad.

Ahora, más que el campo de conocimiento de origen, lo importante para inscribirse dentro de un grupo de investigación es cumplir con el proceso de admisión a ese grupo y al campo al que pertenece. Cada uno de los campos posee un grado de autonomía específico lo que permite establecer un filtro para los aspirantes. En términos de Bourdieu, para ingresar al campo científico hay que demostrar que se tiene derecho a ingresar: “una de las características que más diferencian los campos es el *grado de autonomía* y, a partir de ahí, la fuerza y la forma del *derecho de admisión* impuesto a los aspirantes a ingresar en él” (Bourdieu, 2001, p.87).

Así, por ejemplo, para ingresar al campo de la física es necesario mostrar que se tiene la competencia, esto es “haber incorporado, transformado en sentido práctico del juego y convertido en reflejos del conjunto de los recursos teóricos experimentales, es decir, cognitivos y materiales salidos de las investigaciones anteriores” (Bourdieu, 2001, p.93). En otras palabras, debe demostrar que el saber se ha incorporado al científico de tal manera que puede usarlo, esto es, no sólo puede repetir lo dicho anteriormente, sino que puede servirle también para analizar problemas específicos y explorar nuevos territorios de su campo de trabajo. Se trata, pues, de confirmar que se ha asimilado el saber al grado de convertirlo en automatismo natural (Bourdieu, 2001, p.94).

Además, Bourdieu señala que también debe aceptarse la sumisión al imperativo del desinterés. Esto quiere decir que quien se dedica a la labor científica no busca tanto una remuneración económica como las “recompensas garantizadas por la valoración de los colegas, reputación, premios, empleos, participación en sociedades” (Bourdieu, 2001, p.96). Con base en lo anterior, podemos afirmar que devenir investigador requiere del cumplimiento de un conjunto de requisitos y de variables que no dependen del individuo.

Preguntamos, ¿cuáles son los requisitos para convertirse en investigador en México? La primera dificultad que se encuentra es que la práctica de investigación, en algunos casos, se encuentra en los límites de una semiprofesión y una práctica no consolidada (Osorio, 2012). Sin embargo, podemos identificar los requisitos para convertirse en profesor investigador. En el caso de la UNAM son: “a) tener una licenciatura o grado equivalente; b) haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitud, dedicación y eficiencia, y c) haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación” (UNAM, 1974, p.8).

Claro que se trata de requisitos formales a los que deben sumarse otros criterios que pueden resultar igualmente o incluso más decisivos. En este sentido resulta pertinente recuperar una observación que hace Bourdieu:

“las oportunidades de acceder hoy a la carrera de investigación dependen fundamentalmente de la posibilidad de mantenerse en la posición de estudiante o de aprendiz de investigador (lo cual, a pesar de becas y dietas, supone disposiciones y medios económicos reservados de hecho a los más favorecidos) el tiempo suficiente para imponerse en un grupo de investigación (gracias a relaciones, ellas también desigualmente distribuidas) o para ganar el apoyo de un “patrocinador” influyente” (Bourdieu, 2013, p.210).

Así pues, aunque en lo formal se puede acceder al campo de investigación, en los hechos resulta un camino mucho más complicado. Por otra parte, la formación previa no limita de manera tajante las posibilidades del desarrollo de la carrera como investigador. Por ejemplo, en el caso de la educación superior, de acuerdo con el reporte del Consejo Mexicano de Investigación en Educación (COMIE), la procedencia de los investigadores pertenecientes al área de educación y que son reconocidos en el Sistema Nacional de investigadores (SNI) es multidisciplinaria, provienen “no sólo de ciencias de la educación, sino particularmente de disciplinas como psicología, sociología y antropología, hay pocos economistas. Sus doctorados, en cambio, se realizaron en la mayoría de los casos en ciencias de la educación, antes en el extranjero, hoy en día crecientemente en el país” (COMIE, 2003, p.851).

De acuerdo con este dato, podemos decir que en el área de la educación la formación inicial tiene poco peso, pero pesa más la formación doctoral, ya que en buena medida es la que determina el área en la que realizará su trabajo de investigación. En este punto podemos delimitar la figuración del primer momento de producción de investigación (ver anexo1), que ya incluye distintos elementos que influyen en la actividad de investigación. A continuación, veremos los elementos presentes en el segundo momento.

3.2 Segundo momento: comenzar a jugar. Individuos, normas y criterios en la producción de investigación.

Una vez que se cumple con los requisitos para “sentarse a la mesa” es posible comenzar a jugar, siempre bajo ciertas reglas y condiciones. En México, por ejemplo, se ha llevado a cabo un proceso de federalización en el gobierno, lo que tiene como consecuencia que se genere una tendencia hacia la proliferación de instancias, mecanismos e instrumentos de control más o menos incisivos, que incluyen fórmulas de reporte, evaluación, seguimiento, supervisión y rendición de cuentas (Rodríguez, 2014, p.22).

En la educación superior, este federalismo se ve reflejado en la inclusión de comités y programas como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Coordinación Nacional de Planeación en la Educación Superior (CONPES), Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa Nacional de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) (Rodríguez, 2014).

La multiplicación de controles y la extrema burocratización de los mecanismos distributivos parece responder a una doble intención: por un lado, evitar que la pauta de descentralización se traduzca en la dispersión e ineficiencia de los recursos distribuidos y, por otro lado, evitar que la autoridad federal ejerza discrecionalmente la aplicación de políticas y recursos (Rodríguez, 2014, p.22). Este control, mediante mecanismos e instrumentos, se verá reflejado también en la producción de investigación, como se mostrará en las siguientes páginas.

3.2.1 Individuos en la producción de investigación: los cuerpos académicos y el resto de participantes.

Comenzar el juego con otros participantes implica, como ya se vio, aprobar un “examen” para poder ser admitido como un participante en el campo de la investigación científica (Bourdieu, 2001). Pero, además de lo anterior, “cuando se ingresa a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro con todos los derechos, debe aprender a cumplir un conjunto de normas” (Becher, 2001). Tan importante es demostrar la valía como miembro del grupo como el respetar las reglas internas del mismo.

Entrar al juego de la producción de conocimiento en México significa entrar al circuito de producción de investigación, es identificar los elementos del entramado donde se desenvuelve el participante, en el cuál “los investigadores se debaten en un sinnúmero de contradicciones y procesos de inclusión/exclusión, por ejemplo, la pertenencia al SNI, el perfil deseable (real e ideal), la pertenencia a un Cuerpo Académico (en formación, consolidación o consolidado), a redes de investigación y a los mecanismos válidos para la obtención de financiamiento” (Osorio, 2018, p.40). Cada una de estas variables despliega a su vez un conjunto de elementos que muestran una diversidad de elementos no siempre visibles ni comprensibles en primera instancia.

A los requisitos de integración se suman las condiciones que rodean el contexto de la investigación. Así, por ejemplo, en el contexto del neoliberalismo, será ineludible pensar en sus características como “el libre mercado, la privatización, la reducción del gasto público vinculado a servicios sociales y la supresión del concepto de bien público” (Becerra, 2017, p.108). Para mostrar una parte del intrincado entramado, hagamos el seguimiento de la trayectoria para incorporarse a un cuerpo académico (CA).

El ingreso a un CA es un momento en el circuito de investigación, una de las condiciones que deben cumplirse. La incorporación varía de acuerdo a la posición geográfica, aunque generalmente su proceso de formación se realiza a través de afinidades personales, políticas o de conveniencia individual (Flores, 2018, p.43). Por CA se entienden grupos de “profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas” (SEP, 2014, p.13), su creación se inscribe dentro de las políticas para estimular la generación y aplicación de conocimiento (López, 2010, p.8) y puede considerarse como una pequeña comunidad científica productora de conocimiento (López, 2010, p.10).

López (2010) señala que estas pequeñas comunidades generalmente presentan las siguientes dificultades: 1) desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o de desarrollo para los estados del conocimiento; 2) definición de núcleos temáticos con la limitada producción y/o la heterogeneidad de sus productos; 3) ausencia de expertos o coordinadores; 4) limitaciones institucionales que obligan a los investigadores a suspender sus actividades para asistir a reuniones de trabajo en sus instituciones; 5) inexperiencia de sus integrantes; 6) apoyo económico insuficiente por parte de sus instituciones y 7) carencia de formación en manejo de banco de datos. Esas dificultades son inherentes al trabajo de investigación, aunque no necesariamente tomadas en cuenta cuando se evalúa al investigador.

Los CA tienen, por un lado, presiones externas, por ejemplo, las políticas de la Institución de Educación Superior (IES) en la que se encuentra y la Subsecretaría de Educación Superior (SES), y, por otro lado, tiene tensiones internas que dependen de las reglas establecidas en cada uno de los cuerpos. Esto se debe a que, aunque persiguen el mismo objetivo, la fabricación de conocimiento, cada CA establece sus propias reglas de operación.

Lobato (2009) analiza la organización de dos cuerpos académicos pertenecientes al área de ingeniería química (AIQ) y el área de ingeniería de recursos ambientales (AIRE). Ambos grupos de investigación pertenecen a la misma institución de educación superior, no obstante, tienen diferencias muy marcadas. En la tabla se muestran las características principales de los cuerpos académicos analizados por Lobato:

Tabla 1. Características de CA

Características	Área de ingeniería química (AIQ).	Área de ingeniería de recursos ambientales (AIRE).
Premisa básica.	Ser un grupo fuerte de investigación en ingeniería química que enseñe a través de la investigación.	Formar generalistas en energía.
Formación disciplinar.	Todos sus miembros provienen de la misma disciplina y posgrados con objetivos similares.	Sus miembros provienen de ingenierías diversas y posgrados con objetivos de distinta índole.
Miembros del CA que pertenecen al SNI	15 de 19	6 de 19
Organización interna	Las premisas de investigación son aceptadas en su totalidad por la mayoría de los miembros y es posible disentir si alguno de los profesores de mayor peso dentro del CA lo apoya. Desde sus inicios tuvo una figura de liderazgo.	Se divide en dos subgrupos: el que enfatiza la aplicación de la tecnología y el que enfatiza el desarrollo de investigación pura y aplicada. No hay un liderazgo claro.
Redes de coautoría	Todos sus integrantes se encuentran conectados entre sí, con excepción de uno.	Hay cinco subgrupos que no están interconectados.
Postura frente a las políticas de la SES.	Alto interés en conocer y responder a las políticas en educación superior. Los miembros del CA buscan influir en las decisiones de los programas de las políticas del sistema de educación superior.	Sólo una parte de sus integrantes tiene interés por conocer y responder a las políticas en educación superior.
Nivel de consolidación.	En consolidación.	En consolidación.

Fuente: elaboración propia con base en Lobato, 2009.

A partir de lo anterior, Lobato sostiene que la organización autorreferencial diferencia los resultados académicos frente al exterior (2009, p.211). Dicho de otra manera, las normas internas determinan los resultados que se obtienen. Así, mientras que el sistema de AIQ potencia el cumplimiento de los intereses personales del investigador, el de AIRE lo obstaculiza. Elementos como un liderazgo o compartir las premisas de investigación son decisivas en el trabajo realizado, ya que, como señala Lobato, propician u obstaculizan el arribo a las metas del investigador. Este malestar al interior de la organización por circunstancias con las que no está de acuerdo es lo que se conoce como conflictos de rol (Surdez, Magaña & Sandoval, 2015). No obstante, pese a las marcadas diferencias entre uno y otro y pese a que esas diferencias inciden en los resultados obtenidos por cada CA, el PROMEP evaluó a ambos como cuerpos académicos en consolidación (Lobato, 2009, p.210).

Si, como sostiene Elias, los individuos y sus acciones siempre están inmiscuidos en relaciones sociales, la comparación hecha entre los dos cuerpos académicos permite ver la interdependencia sociedad-individuo en la producción de investigación, ya que el individuo desarrolla de manera más o menos eficiente su investigación en función de la disposición de sus colegas del cuerpo académico, es decir, depende de las características de los individuos que componen el grupo social en el que se encuentra. Incluso si se contara con un amplio conjunto de conocimientos, un investigador que se insertara en el segundo cuerpo académico tendría más dificultades para trabajar en AIRE que en el AIQ. Y si vamos hasta el final, incluso si no se desea trabajar en equipo la incorporación a un CA es una exigencia ineludible para el investigador en México.

La falta de un liderazgo, de un rumbo claro, la falta colaboración entre miembros, incluso la premisa general del cuerpo académico son factores que pueden obstaculizar la producción de investigación. El caso de los dos cuerpos académicos nos permite comprobar que no hay un conocimiento fabricado de manera completamente individual ni puede generarse con independencia del resto de individuos.

Otro factor a tomar en cuenta es el número de investigadores que participan en la figuración de la producción de investigación. En México, la planta docente ha crecido de manera acelerada en años recientes. Las políticas del PROMEP y del CONCAYT se modificaron por lo que se mejoraron las condiciones para la investigación, el número de profesores con doctorado y se incrementó el número de plazas de tiempo completo Todo lo anterior contribuyó al fortalecimiento de las plantas académicas en ciertas áreas y disciplinas y, con ello, aumentó el peso relativo de la investigación (COMIE, 2003, p.849). Ciertamente la figuración de la producción de investigación se detuvo, lo que aquí interesa recuperar es que la cantidad de participantes se incrementó.

Significa entonces que hay una mayor cantidad de participantes en el “juego” de la investigación. Ahora bien, recordemos que con el aumento del número de jugadores el juego se va desorganizando; funciona cada vez peor lo que ejerce presión sobre el grupo de jugadores y les impone la reorganización (Elias, 2008, p.99). Lo anterior no significa que sean los jugadores quienes deciden las reglas del juego. Es el Estado quien determina las reglas que deben seguirse y quien las modifica considerando el número de jugadores se integran. El Estado, no obstante, no debe considerarse como un árbitro, se trata más bien de otro jugador, aunque, ciertamente, uno con más poder que el resto. Si bien conserva una porción de poder mayor al resto de los participantes, con el incremento del número de estos últimos le resulta más difícil controlar el juego. En última instancia, el crecimiento del número de jugadores puede ocasionar la desintegración del grupo de juego (Elias, 2008, p.99).

Puede decirse que el aumento del número de investigadores hace más difícil el juego porque la cantidad de recursos que se necesita es mayor a la que se necesitaba inicialmente. Con el incremento del número de jugadores también ha crecido la necesidad de recursos para solventar los gastos de sus proyectos de investigación. Así, se afirma, las instituciones que controlan los recursos para la investigación en México se tornan en espacios de poder y control del pensamiento universitario y a través de los fondos concursables se compran consciencias, es decir, que todo lo que se dice o se hace en las IES está controlado por el poder económico concentrado en instancias como el CONACyT o la SEP (Flores, 2018, p.41).

Sin embargo, podría cuestionarse si esta afirmación no es una de esas simplificaciones en las que se tiende a caer, ya que, desde la afirmación de Flores, pareciera que las normas se deciden completamente a nivel local cuando la realidad es que también están presentes elementos que, como veremos más adelante, también son de tipo internacional. Aquí se estaría pensando en una idea de poder que es casi absoluto o al menos completamente dominante, pero, principalmente, único, es decir, concentrado en un pequeño grupo. Siguiendo la metáfora del juego, el jugador A, en este caso el Estado representado por sus instituciones, tiene un poder mucho mayor que el resto de los jugadores, en este caso, los investigadores. Sin embargo, no es la única fuente de poder con presente en el juego.

Además de la cantidad, también debe tomarse en cuenta la distribución de los “jugadores”. Se trata de pensar cuántos competidores hay en la mesa donde juega el investigador y también del número que hay en el resto de las mesas. En el caso de México, los investigadores se encuentran inscritos en el SNI. El SNI fue creado en 1984 como medida de contención ante el desplome de hasta 60% en los salarios de los académicos durante la llamada “década perdida” a partir de 1980 (Lloyd, 2018, p.2). Esto nos dice la creación de este sistema respondió más a intereses económicos que a un interés correspondiente al orden del conocimiento. Podemos decir que la fundación responde más a una racionalidad política o económica que a una epistemológica.

Para el año 2018 el SNI tenía registrados a más de 28000 miembros. Sin embargo, los investigadores no están distribuidos de manera equitativa, lo que genera que los procesos de investigación se concentren en ciertas zonas geográficas, por ejemplo, la investigación en educación superior es un campo integrado en su mayoría por académicos de instituciones de educación superior concentrados en las del Distrito Federal y la Zona Metropolitana (Osorio, 2012; Flores, 2018). Esta concentración de investigadores en la Ciudad de México y la zona metropolitana no es exclusiva del área de investigación en educación, en general, el número de investigadores adscritos a instituciones de la zona centro del país es elevado, tal como puede verse en la tabla:

Tabla 2. Número de investigadores pertenecientes al SNI en las principales universidades de la zona centro de México.

Institución	Investigadores que pertenecen al SNI
UNAM	4548
IPN	1191
UAM	1130
UACDMX	110
UAEMex	539
UAEM	356
BUAP	869
Total	8743

Fuente: elaboración propia con base en CONACYT, 2018.

En siete instituciones del centro del país se concentra el 30% de los investigadores a nivel nacional. Aún más, el 24% de los investigadores se encuentran adscritos a instituciones ubicadas en la Ciudad de México. Se ha considerado que la cercanía o lejanía con respecto a la capital del país posibilita u obstaculiza en cierto grado la producción de conocimiento e investigación.

Un ejemplo es el Estado de México, que ha desarrollado distintos cuerpos de investigación ya que se beneficia de la cercanía del DF y de la presencia de instituciones nacionales (COMIE, 2003, p.867). Si, con Elias, se sostiene que el conocimiento es social, la sociedad determina la cantidad y, quizá, la calidad de la información. Dado lo anterior, las regiones periféricas no tendrían la misma oportunidad de instaurar circuitos de investigación ni fabricar conocimiento, justamente porque el contexto social no permite formar circuitos que ofrezcan las condiciones para la producción del conocimiento. Es decir, carecen investigadores, instituciones con las que puedan colaborar, equipamientos, acreditaciones, certificaciones, financiamientos, etc. La suma de estos faltantes obstaculiza la tarea del investigador y limita el conocimiento que puede producir.

Ahora, no quiere decir que no existan plataformas de investigación en otras regiones de México. Jalisco, es un estado con desarrollo en la investigación, lo que se explica ya que además de las tres unidades de la Universidad de Guadalajara (UDG) hay investigadores de otras instituciones: los del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y los del Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS) (COMIE, 2003, p.867). Se trata de una comunidad de 1365 investigadores (CONACYT, 2018).

A los elementos anteriores se suma que en algunos institutos universitarios y centros de investigación “las condiciones llegan a ser parecidas (en ocasiones, incluso, mejores debido a las bajas cargas de docencia) a las de muchas universidades de países desarrollados. En otras, en cambio, hay fuertes cargas de docencia o carencia de personal de tiempo completo, y escasos o nulos apoyos para realizar la investigación y discutirla con otros investigadores” (COMIE, 2003, p.859). De esta manera, tener condiciones institucionales para la investigación no significa sólo recursos disponibles (espacio, equipo, materiales, económicos, recursos humanos), también resultarían igualmente importantes otros elementos como los valores de la comunidad académica, la cultura organizacional y el liderazgo.

Es por eso que “en las pocas instituciones exitosas, la autonomía de los investigadores sobre sus líneas de trabajo, así como una conducción colegiada fueron factores de éxito que permitieron acumular, contrastar y depurar conocimientos” (COMIE, 2003 p.860). Por lo anterior, se considera necesario:

“La creación de nichos de investigación educativa requiere de la confluencia de múltiples factores, tales como un contexto favorable, una cultura académica, líderes con tradición y experiencia capaces de constituir y mantener equipos, la existencia de jóvenes posgraduados dispuestos a iniciarse como investigadores educativos y la voluntad de las autoridades, fundamentada en la legitimidad de la investigación, para destinar recursos humanos, materiales y económicos para el desarrollo de la investigación educativa. Para que la investigación pueda acompañar la descentralización educativa se requiere desarrollarla también en los estados más pobres” (COMIE, 2003, p. 868-869).

En la cita puede observarse que existen condiciones que son necesarias para la producción de conocimiento, tanto en lo político como en lo humano y económico. Es cierto que esas condiciones fueron señaladas hace más de 15 años, pero lo interesante de la cita es que nombra distintos elementos necesarios, pero no vislumbra la producción de conocimiento como un entramado. No se trata de producir de manera individual, se requiere de un contexto y una cultura académica específicos, por ejemplo. Parecería, que el conocimiento (resultado de la investigación) se da como implícito, como un resultado casi hecho y es justo por eso que no se menciona.

Esas condiciones mencionadas en el documento del COMIE están lejos de cubrirse. Para Flores, la fabricación de conocimiento y la formación de investigadores en México se desarrolla bajo parámetros administrativo-contables postulados por el Estado mexicano a través de organismos como el CONACyT, la SEP y la ANUIES (Flores, 2018, p. 48).

Es por eso que los estados nacionales dan prioridad a las políticas económicas que mejoran su competitividad como país (Becerra, 2017, p.108), por lo que la investigación podría verse afectada en el sentido de que los financiamientos se otorgan a aquellos proyectos de investigación que, en el papel, coadyuven al proyecto de crecimiento económico. Así, los criterios postulados por el Estado “a través de las instituciones coordinadoras de la investigación, se convierten en principios de imposición de lo relevante y lo necesario” (Osorio, 2018, p.41).

Un ejemplo es el concepto de desarrollo sustentable. Se afirma que la noción de medio ambiente prevaleciente en nuestra región se ha caracterizado, desde sus inicios, por fuertes componentes económicos y políticos, lo que hace que se le considere más una noción política y no tanto una noción científica, cuyas expectativas se depositan principalmente en el potencial tecnológico y no en el social” (González, Meira-Cardesa & Martínez-Fernández, p.72). Esto se hace visible cuando se nota que las discusiones están relacionadas con los sistemas institucionales, las leyes que regulan la explotación y el uso de los recursos naturales, los espacios para guardar los desechos industriales o si es posible sostener los patrones de consumo.

Con lo mencionado en los párrafos anteriores se intenta mostrar de qué manera un investigador actúa en función de la figuración donde se inserta. Ahora bien, un mismo “individuo” forma parte de diferentes figuraciones que en ocasiones están relacionadas entre sí. Esto implica que cumple con los criterios de organización internos, pero también debe responder a los criterios externos. Por un lado, se inserta dentro de la figuración del CA, que tiene sus propias reglas y modos de organización, tiene una organización interna. El investigador tiene que aprender las reglas de juego al interior de esa figuración llamada cuerpo académico, pero, al mismo tiempo, debe seguir las reglas que le son impuestas desde el exterior, unas reglas que de cierta manera encauzan sus investigaciones. Un ejemplo de esto son las políticas públicas, particularmente, la de la evaluación, cuyos criterios revisaremos a continuación.

3.2.2 Normas y criterios en la producción de investigación.

Los investigadores pertenecientes al SNI pueden acceder a alguno de sus tres niveles, cada uno con beneficios y exigencias particulares. Consecuencia importante del ingreso es que el diseño de procedimiento de pago afecta la seguridad económica y laboral de los miembros. Esto se debe a que sus sueldos dependen en gran medida de las reglas del sistema y de las evaluaciones de sus pares, ya que los pagos son clasificados como “becas” y no como sueldos, y pueden ser suprimidos en cualquier momento (Lloyd, 2018, p.6). Así, los miembros del SNI son evaluados periódicamente con criterios variables, que dependen del nivel en el que se encuentra y que revisaremos a continuación.

En el nivel uno se pide participar de manera consistente y sistemática en los procesos de generación de conocimiento y hacer evidente un proceso de maduración académica, además, en el área IX, debe probar su para realizar investigación de frontera o ciencia básica, para desarrollar tecnologías (CONACYT, 2021; CONACYT, 2021b; CONACYT, 2021c; CONACYT, 2021d; CONACYT, 2021f). Se pide que se participe de manera constante en los procesos de generación de conocimiento, aunque sin especificar cuáles son las actividades que debe realizar o de qué manera colaborar. En este nivel es suficiente con fabricar conocimiento de manera colectiva, es decir, participar en investigaciones conjuntas sin que esto sea un punto en contra. Consecuentemente, en este nivel las investigaciones no deben ser, de forma necesaria, individuales. Es interesante que, aunque lo tiene como criterio, el documento, no especifica a qué se refiere la maduración académica. Tomando en cuenta el enfoque de este trabajo, podemos pensar si dicha maduración, será igual y se dará a la misma velocidad en una región alejada del área metropolitana de la capital que en una región aledaña.

No siempre se cuenta con los recursos necesarios y, como se mencionó anteriormente, tampoco es sencillo formar redes de colaboración. Por otra parte, cabría pensar si la situación geográfica incide en la maduración académica de ciertas áreas disciplinares, es decir, si por ejemplo el trabajo en ciencias sociales puede realizarse de la misma manera en la región sureste de México que en el Occidente o centro del mismo país.

Si el investigador se adscribe al segundo nivel, además de lo mencionado en el párrafo anterior, se le solicita realizar investigación, desarrollo tecnológico o innovación de manera consistente, apreciable y en forma, principalmente, individual. consolidado una obra humanística, científica, tecnológica o de innovación importante basada en ideas propias, con un grado de reconocimiento externo apreciable. Asimismo, debe contar con presencia nacional consolidada en el área de su especialidad, además de participar en el fortalecimiento y consolidación de la comunidad humanística, científica, tecnológica o de innovación en maestría o doctorado. (CONACYT, 2021; CONACYT, 2021b; CONACYT, 2021c; CONACYT, 2021d; CONACYT, 2021f). Ya no se pide únicamente participar en los procesos de generación de conocimiento, sino que debe realizar el trabajo de investigación de manera consistente y este debe llevarse a cabo de manera individual. No queda claro a qué se refiere con ser consistente, aunque puede entenderse que se requiere que realice de manera constante. Cabría preguntar si el tiempo otorgado entre una y otra evaluación permite que se lleven a cabo investigaciones como las solicitadas. Es decir, si el tiempo entre evaluación y evaluación es suficiente para consolidar su obra si se pide que sea de manera individual.

Para el nivel tres, además de cumplir con los requisitos del nivel dos, se le pide realizar actividades de liderazgo humanístico, científico, tecnológico o de innovación a nivel nacional, así como investigación de frontera o ciencia básica, desarrollo de tecnologías estratégicas de vanguardia o innovación abierta para la transformación social, o incidencia en la solución de problemas nacionales, que represente una contribución trascendente en el área de su especialidad.

Finalmente, debe contar con amplio reconocimiento internacional por su trayectoria docente, académica y profesional en actividades de humanidades, ciencias, tecnologías o innovación y realizar una destacada labor de formación de investigadores(as) que realizan por sí mismos investigaciones independientes (CONACYT, 2021; CONACYT, 2021b; CONACYT, 2021c; CONACYT, 2021d; CONACYT, 2021f). En este nivel la evaluación aumenta su exigencia, ya no se pide sólo tener una producción constante, sino que además se debe mostrar liderazgo a nivel nacional, que debe materializarse mediante “conferencias magistrales en eventos nacionales, premios y reconocimientos, participación como director o editor de revistas CONACYT Q4, Q3, Q2, Q1, de competencia nacional o internacional, pertenencia a la Academia Mexicana de Ciencias, directivo de asociaciones científicas, liderazgo de proyectos mult institucionales, entre otros” (CONACYT, 2021f).

Se debe realizar un tipo de investigación específica (básica o de frontera), la aplicada ya no es tomada en cuenta y las investigaciones deber incidir en la solución de problemas nacionales, aunque, por otra parte, no se indica que es una contribución trascendente en su área de especialidad. Las exigencias de cada nivel tienen como consecuencia que sea más probable mantener el nivel que subir al siguiente (Reyes & Suriñach, 2012), lo que tiene como resultado una distribución desigual en la cantidad de miembros por nivel. De acuerdo con datos del CONACYT del 2018, el número de investigadores por nivel es el siguiente:

Tabla 3. Distribución de integrantes del SNI por niveles.

Nivel SNI	Número de investigadores	Porcentaje
Candidato	6546	23
1	15124	52.9
2	4554	15.9
3	2354	8.2
Total	28578	100

Fuente: elaboración propia con base en CONACYT, 2018.

Aquí cabría preguntar si los investigadores cuentan con el tiempo y los recursos suficientes para llevar a cabo trabajos como los que solicitan los criterios de cada uno de los niveles de evaluación del SNI. Más adelante veremos el caso de un investigador que encontró dificultades para llevar a cabo su trabajo y, por consiguiente, estuvo a punto de no publicar los resultados de su investigación.

Por otro lado, es de llamar la atención que el número de candidatos es casi el mismo que la suma de los investigadores de los niveles dos y tres². Ahora, con independencia de mantener o subir de categoría, las evaluaciones tienen otras consecuencias. En palabras de los propios investigadores, una de ellas es que viven con la preocupación de si dicha evaluación tendrá como consecuencia su degradación de nivel y la opinión que tendrán sus colegas cuando se enteren de que los bajaron de nivel (Muñoz, 2013, p.190). Para los involucrados, pareciera que las evaluaciones no tienen otro fin que incidir en sus ingresos:

una característica que a mí me parece fundamental en la explicación de la evaluación es que los ingresos que teníamos eran estables: un profesor titular tenía su sueldo para toda la vida; no tenía que demostrarle, más que a sí mismo y a sus pares, que estaba trabajando, para tener un sueldo por los siguientes años. Ahora tenemos que demostrar ante un conjunto de personas cada tres o cuatro años, o cada año, que necesitamos un sueldo adicional. Es decir, teníamos seguridad en el ingreso, cosa que ahora no se tiene (Muñoz, 2013, p.191).

La cita de Muñoz nos muestra dos cosas: por un lado, la percepción que algunos investigadores tienen con respecto a las evaluaciones y, por otro lado, el desconocimiento del entramado en el que se encuentran. Muñoz considera que la evaluación se realiza, principalmente, para verificar si el investigador es susceptible de recibir un sueldo adicional, como él mismo menciona. Sin embargo, la evaluación también repercute en la evaluación de las instituciones lo que a su vez repercute en los recursos económicos asignados.

² Las razones que llevan a los investigadores a mantenerse en el nivel uno, verificar si realmente es más sencillo mantenerse que subir de nivel bien podrían ser trabajado en una investigación posterior

A nivel investigador, se comprende como una evaluación para verificar si merece el sueldo adicional, a nivel institucional, se ve como un requisito para salir bien en la evaluación que se le hace a la institución para determinar si se le otorgan recursos. Por otra parte, como se mencionó en el apartado anterior, los académicos dividen su tiempo entre la docencia y la investigación. Sin embargo, al momento de evaluar el SNI “privilegia la investigación científica sobre cualquier otra actividad académica. De esta manera la docencia, dirección de tesis, divulgación y difusión son importantes y complementarias, pero no sustituyen la investigación, comprobada a través de productos” (CONACYT, 2021e).

Por consiguiente, el criterio principal para evaluar es la cantidad de publicaciones del investigador y el número de veces que esos trabajos son citados. Con respecto a estos criterios se ha dicho que existen diferentes sesgos al medir las publicaciones y el número de citas (Licea & Santillán-Rivero, 2002). Así, en lo que respecta a la cuantificación de publicaciones, encontramos como problema que no está libre de sesgos porque las publicaciones: 1) no reflejan la calidad de los documentos; 2) cada artículo contribuye de manera diferente al avance de la ciencia 3) los estilos y categorías varían de acuerdo con la disciplina (Licea & Santillán-Rivero, 2002). En lo que respecta a la cuantificación de las citas su limitación radica en que: 1) el valor y significado de las citas es subjetivo; 2) la tasa de citas depende del tipo de trabajo y disciplina 3) la rapidez con la que los trabajos son citados varía con la disciplina (Licea & Santillán-Rivero, 2002).

En este contexto cobran relevancia las revistas especializadas, ya que es ahí donde mayoritariamente se publican los resultados de las investigaciones. Una primera dificultad es que, a diferencia de lo que sucede en otros países, en México muchas revistas son editadas por las universidades y son pocas las publicaciones que circulan realmente a lo largo y ancho del país, existiendo en cambio una gran cantidad de “revistas de casa” para consumo local (Ibarra, 2005, p.108).

En segundo lugar, los resultados de investigación deben presentarse de una cierta manera para poder ser considerados científicos. Hablando del área de ciencias sociales y humanidades, Osorio sostiene lo siguiente:

“La condición de científicidad es asignada a lo que se concibe como método, por ejemplo, la experimentación, la estadística, la etnografía, la Investigación Acción Participativa, la hermenéutica y en el extremo los instrumentos como el Statical Package for the Social Sciencies (SPSS). La adopción dogmática de lo que pueda considerarse como método se convierte en un criterio de inclusión/exclusión, de la misma manera que la selección de problemas supuestamente universales” (Osorio, 2018, p.42).

Entonces, para que el resultado de una investigación sea publicado debe considerarse como producto de un trabajo científico y para que pueda recibir este calificativo en el área de ciencias sociales y humanidades, debe cubrir los requisitos antes señalados. Por lo tanto, no sólo se trata de investigar, sino de hacerlo de una cierta manera, privilegiando ciertas formas de aproximación a los problemas, incluso si esto tiene como consecuencia que la reflexión epistemológica es negada, bajo el supuesto de que las estrategias (métodos y técnicas), legitimadas, garantizan la producción de conocimiento (Osorio, 2018, p.46). Es decir, de acuerdo con Osorio, para que el resultado de una determinada investigación, para que aquello que se fabrica sea aceptado como conocimiento, se debe realizar una aproximación a ciertas temáticas, con determinadas metodologías sin importar si el marco de referencia no se pone en duda. Dicho de otra manera, sin cuestionar si la forma de investigar es procedente o incluso si existe alguna otra forma de pensar el problema en cuestión.

Se puede apreciar que hay una constante presión para cumplir con estándares y objetivos de producción que no son fijados por los grupos de investigadores y que se suman a los objetivos y estándares de los cuerpos académicos. Lo anterior provoca que las investigaciones no siempre se lleven a cabo de acuerdo a los intereses del investigador, sino que deben ajustarse a las “necesidades” que se imponen desde fuera del circuito de investigación.

Esto da como resultado que los jugadores, en este caso los profesores de tiempo completo (PTC) generen diferentes estrategias para cumplir con los requisitos solicitados y darle prioridad a las actividades que consideren más redituables considerando la posición en la que se encuentran. Por ejemplo, en el caso de tener que elegir entre participar en alguna convocatoria emitida por el PROMEP o CONACYT, asistir a un congreso o trabajar en un artículo para que este sea publicado. La elección de uno u otro camino puede repercutir decisivamente en su evaluación, por lo que terminan optando por aquello que consideran que resulta más conveniente:

[...] como yo pertenezco al Sistema Nacional de Investigadores, el asegurar una publicación de ese nivel [internacional arbitrada], la probabilidad de mi permanencia es mayor, mientras que ésa es la ganancia [...] es una ganancia a largo plazo, mientras que hacer el papeleo, el llenado de todos los documentos para participar en una convocatoria, pues el beneficio ahí son los recursos [...] para más equipo, para que viajes más, para que tengas más presencia; entonces decidí invertir el tiempo a lo que yo consideré prioritario en este caso (García et al, 2011, p.206).

El investigador que da el testimonio es consciente de que resulta imposible abarcar todos los ámbitos y por esa razón prefiere enfocarse en aquel que considera que está más a mano y que le reporta mayores beneficios, no importa si estos son a largo plazo. La apuesta, en este caso, es por el camino que parece ser el más seguro. Puede decirse que la labor de los investigadores no se limita a la parte cognitiva, sino que está configurada por discursos legitimadores o éticos (excelencia, emprendimiento, empleabilidad, innovación); prácticas (evaluación, rendición de cuentas, planificación estratégica); objetos (rankings, memorias, informes); patrones de juicio (optimización continua e ilimitada de nuestro rendimiento); modos de relación con uno mismo (autorregulación, autocontrol); ideales (autorrealización) y cambios legislativos (Gómez, Jodar & Bravo, 2015, 1744).

Cabe señalar que la investigación a la que se refieren Gómez, Jodar & Bravo es a la investigación en España, no obstante, sus reflexiones pueden trasladarse al contexto mexicano y ayudarnos a pensar la producción de conocimiento en México. Hemos visto dos elementos más que se integran en la figuración de producción de conocimiento. A los elementos previamente vistos en el primer apartado de este capítulo, se le agregan los componentes de los cuerpos académicos y la evaluación como partes fundamentales de la figuración del segundo momento de la producción del conocimiento (ver anexo 2).

3.3 Tercer momento: complejización o reformulación de los circuitos de investigación y de la producción de conocimiento. Políticas nacionales y organismos internacionales.

A medida que el investigador participa activamente en la producción de investigación el número de elementos crece y se multiplican las relaciones entre los agentes y las instancias de control, con normas tanto para su producción como para su presentación. Los participantes tienen cada vez menos claro qué rumbo puede tomar el juego, pero principalmente, tienen cada vez menos claro si sus acciones tienen algún componente individual, porque sus movimientos, en realidad, están normados por las condiciones externas. Tienen libertad de elegir, sin duda, pero sólo entre las opciones que se les proporcionan. Por otro lado, los participantes tienen cada vez menos claro cuál es el circuito de investigación que incide más en sus condiciones de investigación; aunque pareciera ser el más cercano, cuando se busca precisión o profundidad, es claro que las decisiones no tienen un lugar determinado para emitirse.

Con lo que hemos visto hasta el momento, se hace visible que hay un componente social, y administrativo en la producción de conocimiento. El entramado, sin embargo, no se queda ahí. La producción de conocimiento se vincula con la sociedad no sólo cuando produce sino desde antes, cuando se instauran las condiciones para investigar, esto es, cuando se establecen los circuitos de desarrollo de ciencia, tecnología e innovación en un país.

Es decir, la producción de conocimiento tiene un marco normativo y políticas nacionales que debe atender, desde las fronteras de la investigación y que determinan, en mayor o menor grado, el trabajo del investigador. En México, se sostiene que el CONACYT se alinea y comparte los intereses de la 4T: “con el esfuerzo articulado de todos los sectores, del gobierno, las empresas, las comunidades académicas y científicas, así como de la sociedad en su conjunto, podremos lograr la soberanía científica, la independencia tecnológica y el nivel de innovación que merece y necesita el país por el bienestar de la población, con énfasis en el combate a la inequidad, la exclusión y con plena observancia del cuidado ambiental” (CONACYT, 2020, p.24).

Por lo tanto, se busca que la producción sea de tipo localista, es decir, bien enfocada y direccionada por estándares locales o, mejor dicho, por los principios que rigen el plan nacional de desarrollo del gobierno en turno. Así, por ejemplo, se sostiene que de 2013 a 2018 se descuidó a la ciencia de frontera con una clara preferencia a realizar transferencias para financiamiento al sector privado y que, durante ese mismo periodo, la Ciencia Básica sufrió una reducción significativa de recursos, lo que ocasionó que la comunidad científica y jóvenes en formación, principalmente de instituciones públicas, vieran afectadas sus tareas sustantivas y labores de investigación (CONACYT, 2020, p.14).

Pero para el periodo 2018-2024, la ciencia básica y principalmente, el conocimiento de frontera, soslayado por administraciones anteriores, se convierte en un conocimiento deseable y será impulsado, de la misma manera que los proyectos de investigación en biotecnología fueron impulsados en sexenios anteriores (CONACYT, 2020, p.18). A partir de lo anterior, podemos reforzar la idea de que no hay producción de conocimiento por el conocimiento mismo, sino que se fabrica, principalmente, el conocimiento que se considera más pertinente en ese momento.

Las normativas están estrechamente ligadas al ámbito de lo político e inciden en la producción del conocimiento y la investigación, ya que esta dependerá en buena medida del presupuesto asignado por el Estado. A su vez, esas normativas están supeditadas a las políticas de fomento a la ciencia y la tecnología en México. Así, durante la década de los setenta existieron condiciones favorables que permitieron el inicio de operaciones del CONACYT, el otorgamiento de becas para la formación de investigadores tanto en territorio nacional como en el extranjero, la creación de diversos centros de investigación, como el Centro de Ciencias del Mar y Limnología o el Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, se descentralizó la investigación científica, que se distribuyó en diferentes ciudades del país e incluso se adquirió el primer buque oceanográfico, pero este impulso se vio frenado cuando la crisis económica se hizo presente en el país a partir de la década de los ochenta (Peña, 1995, p.4).

En lo que respecta a la actividad de investigación propiamente dicha, en México se han puesto en marcha diversas políticas, entre las que se encuentran los proyectos de repatriación de investigadores durante la década de 1980; las becas para posgrados nacionales e internacionales; la creación en 1991 de un esquema de evaluación a los posgrados a través del Padrón de Posgrados de Excelencia; las becas para fomentar la profesionalización de los profesores; y las nuevas plazas para “jóvenes investigadores” a partir de 2014 (Lloyd, 2018, p.2).

Estos “apoyos”, estos “impulsos” se insertan en la lógica de la Nueva Gestión Pública, una tendencia en la administración pública que se caracteriza por un nuevo énfasis en “la rendición de cuentas, en los esquemas de evaluación y en la racionalización y recorte del gasto público, que va de la mano con las políticas neoliberales impulsadas por Estados Unidos y los organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, también a partir de la década de 1980” (Lloyd, 2018, p.2-3). Detengámonos un momento en la influencia de los organismos internacionales en producción de investigación.

En el conjunto de organismos internacionales, se puede distinguir entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos, realizan estudios y emiten recomendaciones y los que únicamente se limitan a las dos últimas actividades. Entre los que otorgan financiamientos y están más interesados en temas educativos están el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (Maldonado, 2000, p.52). Ahora bien, las recomendaciones emitidas por esos organismos muchas veces son más que eso y se convierten en directrices.

Mollis muestra que los expertos en educación superior y ciertos organismos internacionales han influido decisivamente en la aplicación de reformas en educación superior en Latinoamérica y presenta el caso de la universidad argentina. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Banco Mundial en 1993, el deterioro de la calidad universitaria argentina se debía a la gratuidad e ingreso irrestricto, la baja dedicación del profesorado, alumnos mal preparados y a la politización institucional (Mollis, 2014, p.31), lo que tuvo como consecuencia que esos rasgos empezaran a cuestionarse y criticarse en los años noventa. Es decir, fue la recomendación del Banco Mundial lo que hizo que ciertas características de la universidad argentina se consideraran problemáticas.

Por su parte, Maldonado (2000) hace un análisis de documentos del Banco Mundial (BM), donde elabora una lista con las soluciones para mejorar la calidad educativa en educación superior, soluciones que incluyen: 1) la instauración de la “competencia con respecto a los recursos fiscales”; 2) la implantación de mecanismos de evaluación; dentro de los cuales destaca la evaluación dirigida a los docentes, a los estudiantes y al posgrado; 3) el incremento de la productividad investigativa, mediante políticas financieras, como reasignación de recursos y nuevos establecimientos de criterios de financiamiento”, y la promoción de la competencia entre las unidades académicas para conseguir recursos adicionales y 4) la apertura hacia las influencias internacionales, ya que los centros de excelencia académica más recientes del mundo en desarrollo deben su calidad a que tienen

objetivos y políticas para fomentar las relaciones internacionales. Como ejemplo citan al Instituto Superior de Ciencia y Tecnología de Corea y la Universidad Nacional de Singapur. El Banco Mundial recalca la necesidad de una eficiente administración de recursos, misma de la que, a su juicio, carecen las universidades de América Latina. También insiste en la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, como la participación de los estudiantes mediante el pago de cuotas o la venta de cursos y productos por empresas auxiliares como hospitales, librerías y albergues para estudiantes (Maldonado, 2000, p.63).

Por último, el BM sostiene que resulta más conveniente invertir en la educación básica por encima de la educación superior, ya que la rentabilidad de ésta última es menor en comparación con la otorga la educación básica (Maldonado, 2000, p.64). Estas recomendaciones internacionales pueden incidir en las políticas locales para que se atiendan los temas más “importantes”. Ahora, un obstáculo que enfrenta quien desee llevar a cabo un análisis sobre la influencia de este tipo de organismos, en el caso de México, es la falta de acceso a la información que permita establecer con precisión la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE (Maldonado, 200, p.52).

No obstante, después de analizar los documentos directrices de las políticas educativas nacionales de los sexenios 1989-1994 y 1995-2000, Maldonado afirma que hay coincidencias entre las políticas educativas en México y los planteamientos del BM que son visibles en los ejes calidad-evaluación, diversificación de fuentes de financiamiento, y la vinculación de los ámbitos escolar y productivo (Maldonado, 2000, p.67). El trabajo de Maldonado se enfoca en los efectos que tienen tanto el diagnóstico como las recomendaciones del BM sobre la educación superior en México, esto es, en cuanto al ingreso o la pertinencia de los planes educativos, sin embargo, podría rastrearse esa injerencia tanto del BM como de otras instituciones en la producción de conocimiento e investigación.

Lo que nos interesa recuperar de los trabajos de Millis y Maldonado es que, visto desde la perspectiva que nos ofrecen, se comprende mejor por qué el trabajo del investigador está fuertemente vigilado. No se trata sólo una decisión institucional, ni de una recomendación que provenga de un nivel federal, está presente la disposición de atender recomendaciones que provienen de instituciones del exterior del circuito de investigación, instituciones que no forman parte del circuito pero que inciden en él.

A partir de esa constante vigilancia comprendemos mejor porqué en documentos oficiales se señala que la tarea de crecimiento y desarrollo de la investigación ha recaído principalmente en IES con la ayuda de los sectores, tanto públicos como privados (CONACYT, 2020, p.28). También se comprende mejor que se puntualice que si bien el SNI ha contribuido a la credencialización de la investigación científica y ha conseguido estabilizar laboralmente una comunidad importante de científicos, también ha dado lugar a prácticas de simulación al privilegiar la cantidad sobre la calidad en la producción de conocimiento científico (CONACYT, 2020, p.12). No está claro si el reproche de la simulación más se hace desde una perspectiva ética o desde esa necesidad de administración eficiente de recursos. En otros términos, si la simulación es moralmente mala o si está mal porque es un dispendio de recursos en personas que no son realmente productivas.

Con respecto a la simulación como resultado de la vigilancia, vale la pena recuperar el siguiente testimonio: en 2001, el investigador Jorge Membrillo, de reciente repatriación y que estaba en sus primeros años como miembro del SNI, se encontraba realizando un proyecto en el área de microbiología centrado en el análisis de ciertas proteínas. Los resultados preliminares indicaban que el proyecto podía tener utilidad en el campo de la medicina y se propuso publicar los resultados en una revista de alto prestigio internacional, la *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS).

Dado que la exigencia para publicar en esta revista es máxima, sus compañeros investigadores le sugirieron no enviar su trabajo a esa revista:

“cuando comenté esto con algunos investigadores, me dijeron -y qué bueno que lo tengo en las notas de mis diarios-: “¿Por qué lo mandas al PNAS?”. Sugirieron: “Mejor divídelo en partes y saca tres o cuatro artículos de ese proyecto, además ya se te viene la evaluación del SNI. Recuerda que ya se te acaba la repatriación y no has publicado; mejor cámbialo a un *journal* de más bajo impacto porque es más fácil publicar”. Ese fue mi primer choque con alguien que ya tenía muchos años en el SNI y que sabía que ésta era la forma de sobrevivir mejor” (Membrillo, 2005, p.104).

En el testimonio de Membrillo se aprecia que las prácticas de simulación no sólo están arraigadas, sino que se consideran adecuadas para poder seguir participando en el juego de la investigación. ¿Cumplir con un mínimo de publicaciones entre evaluación y evaluación es problemático? Basta con fragmentar los resultados de la investigación y entregar la cantidad de trabajos que es solicitada para la evaluación. ¿Se requiere publicar sólo en revistas indexadas? Se puede hacer, aunque eso no significa que deban ser de alto impacto.

El documento de CONACYT cuestiona esta práctica de simulación, pero no los motivos que llevan a los investigadores a realizar esas prácticas ni en qué medida los criterios de evaluación privilegian la cantidad sobre la calidad. Vista la evaluación a la luz de la racionalidad administrativa, con la cantidad de productos entregados se comprueba que hay producción y que, por lo tanto, se aprovechan los recursos otorgados. Aquí podemos ver que las prácticas, en este caso la simulación en las evaluaciones, cobra más sentido cuando se mira desde la perspectiva que incluye a las instituciones que fomentan el control de los recursos.

También merece la pena tomar en cuenta en los procesos de la producción de conocimiento es que la labor del investigador es vista no sólo en función de la calidad de su trabajo sino también de la utilidad que tiene. Los documentos oficiales señalan que, en México, las erogaciones por 55 mil 328 millones de pesos para el otorgamiento de becas de posgrado durante el periodo 2012-2018, no se vieron reflejadas en la mejora de los indicadores de bienestar como salud, educación, pobreza, vivienda, entre otros (CONACyt, 2020, p.12).

Así mismo, se menciona que en el sexenio comprendido entre 2012 y 2018, la Comisión Intersecretarial de Bioseguridad y Organismos Genéticamente Modificados (CIBIOGEM) restó importancia a estudios científicos independientes que contenían evidencia respecto a la presencia de transgenes en maíces nativos de distintas regiones del país, base de la alimentación y nutrición mexicana y un pilar fundamental de nuestra cultura (CONACYT, 2020, p.18). Por lo anterior se concluye que las investigaciones que se producen no siempre se enfocan a temas de interés nacional derivado, entre otras cosas, de la falta de estímulos que orienten la investigación hacia temas prioritarios (CONACYT, 2020, p.19).

Desde el lado estatal se sostiene que hay una carencia de investigaciones precisas que contribuyan a atender los principales problemas del país e incluso a la minimización, desinterés y desconocimiento de asuntos de prioridad nacional (CONACYT, 2020, p.19). En este sentido, podemos entender que la directriz actual del CONACYT indica que se debe investigar algo relacionado con los problemas que se consideran importantes en una determinada agenda política, por lo que el investigador terminaría por trabajar temas incluidos en la agenda política y no lo que sus motivaciones intelectuales le indiquen. Esto, por supuesto, si desea cumplir con los criterios de evaluación de los programas de investigación.

Ahora revisemos lo que otros participantes tienen que decir con respecto a esta aparente falta de productividad de la investigación mexicana y su escasa utilidad para resolver los problemas nacionales:

Con frecuencia, las instituciones gubernamentales, y también algunos grupos, han demandado de los investigadores la obtención de resultados de aplicación práctica inmediata. No es raro todavía escuchar hablar de los "problemas

nacionales" o los regionales como eje necesario de los proyectos de investigación. Por otra parte, aunque hay proyectos que pueden ser inclusive importantes, como inventarios o estudios descriptivos de contaminación, o distintos enfoques hacia problemas de salud, les falta a menudo el componente real de investigación y creatividad. Nuestro gobierno ha descuidado también la realización de inventarios de los recursos o condiciones del país, y busca que los investigadores los lleven a cabo. Los investigadores deben ser parte de todo esto y hasta usuarios de la información, pero no los ejecutores de la labor rutinaria que nuestras agencias gubernamentales rechazan o descuidan (Peña, 1995, p.8).

Peña señala dos problemas con respecto a la utilidad de las investigaciones, por un lado, ciertamente se exige que tengan una utilidad práctica inmediata y, por otro lado, que sí existen los proyectos de investigación que intentan atacar los problemas más importantes pero su problema es que no cuentan con el componente de creatividad necesario para llevarlo a cabo.

Otro aspecto importante es que quizá se les está pidiendo a los investigadores que cumplan con una función que no les corresponde o, mejor dicho, existe una confusión entre las actividades que se espera que realicen los investigadores, es decir, lo que el aparato estatal espera de ellos y la actividad que efectivamente realizan. Peña señala que los investigadores son asignados a tareas que le competen al Estado y que este les intenta adjudicar. Ciertamente la investigación podría reforzar y complementar esos inventarios de recursos o de condiciones del país, pero, desde el punto de vista Peña, no es la labor que les compete en primera instancia. Además, cabría pensar si cuentan con los recursos necesarios para realizar las investigaciones que podrían ayudar a resolver los problemas del país.

Peña da las razones por las cuales no se produce el conocimiento que da solución a los problemas, pero, ¿de dónde viene la idea de que el conocimiento que sale de las universidades debe servir para solucionar los problemas del país? Mollis sostiene que, bajo los estándares neoliberales, las instituciones de educación superior “son herramientas prioritarias para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades públicas en el contexto de la mercadotecnia deben contribuir a “la salvación económica” de nuestros pobres países subdesarrollados de acuerdo con las proyecciones de las agencias internacionales” (Mollis, 2014, p.31).

Los investigadores son parte de esas instituciones públicas que están al servicio de la economía y, por lo tanto, cargan con una parte de la responsabilidad para el desarrollo de la nación latinoamericana en la que se encuentran. Esto respondería a la pregunta de por qué se debe producir un conocimiento que mejore la situación del país, pero queda por responder por qué los investigadores deciden fabricar conocimiento que tiene poco o nada que ver con las condiciones de país. A continuación, veremos una de las posibles respuestas.

Los índices y el factor de impacto del Instituto de Investigación Científica (ISI), creado en 1959, permitieron la generación de una idea de ciencia *mainstream* vinculada a aquellos artículos publicados en el *Science Citation Index* (SCI) y una ciencia periférica que incluía todo lo que estaba fuera de esa base de datos. Lo anterior provocó que lo local y lo internacional, “características inseparables de la producción científica, se volvieron divisibles en términos del proceso de reconocimiento académico: los científicos periféricos terminaron circunscritos a la circulación local, mientras que los académicos de las universidades centrales acumularon capital científico «internacional»” (Beigel, 2018, p.14).

En el caso de Argentina, Beigel encuentra que hay dos tipos de académicos: los que sólo escriben en inglés y publican en revistas *mainstream* y que de esta manera se integran así en redes internacionales, pero resignan poder local y los académicos que escriben en sus idiomas maternos, distintos del inglés, en revistas no indexadas pero que de esta manera que se recluyen en posiciones de poder en el terreno académico local (Beigel, 2018, p.14).

Usemos el caso argentino para pensar en México. Lo que me interesa no es la cantidad de investigadores pertenecientes al SNI que publican en inglés ni el capital científico que les proporciona publicar en esas revistas, sino que existen distintos circuitos de circulación del conocimiento. Esto nos da un punto de referencia para comprender porque los investigadores mexicanos no producen conocimientos “útiles”.

El documento de CONACYT no parece reconocer que hay más de un circuito de circulación de conocimiento y que cada uno de estos circuitos tiene exigencias distintas. Más arriba se vio que las publicaciones son una parte sustancial de la evaluación y que se recomienda publicar en revistas de alto nivel de impacto. Ahora, las temáticas de estas revistas no son necesariamente las que atañen a los problemas del país. En otras palabras, los investigadores mejor evaluados son aquellos que publican en revistas indexadas y/o de alto prestigio, que, a su vez, constantemente reciben trabajos relacionados con temáticas inscritas en el circuito internacional de conocimiento.

Los mejores investigadores, en términos de evaluación, son aquellos que se encuentran en la corriente principal de producción de investigación. Por lo tanto, se caería en una paradoja: los investigadores quieren publicar en el circuito de conocimiento más importante para ser bien evaluados, el circuito de mayor prestigio sólo acepta trabajos que, bajo su criterio, considera de excelencia científica, las temáticas más trabajadas y discutidas en esas revistas no necesariamente se ajustan al país de origen del investigador y como resultado se tiene una producción de “alta calidad” pero desligada del contexto nacional. Podríamos decir, con Elias, que el entramado internacional de producción de conocimiento no siempre es compatible con los entramados nacionales y locales. Con la información presentada en este apartado, puede verse que no toda la investigación ni todo el conocimiento se considera igual de valioso.

Cada uno de los gobiernos incentiva un tipo de investigación que se considera puede producir mejores resultados, se atienden políticas locales, pero también recomendaciones internacionales, aunque es necesario hacer una revisión profunda para conocer los aspectos particulares en los cuales los organismos internacionales influyen a la hora de fabricar de conocimiento y cómo es que lo hace cada uno de ellos. Así pues, tenemos la figuración del tercer momento de la producción de investigación (anexo 3).

3.4 Posibles caminos para ampliar o profundizar la temática de producción de conocimiento e investigación.

En las tres secciones de este capítulo se ha desplegado el entramado de interdependencias de la organización de la investigación y la producción de conocimiento, a partir del concepto de figuración de Norbert Elias y en este despliegue pueden observarse distintos elementos que la componen. De esta manera se hicieron visibles, en cuanto al investigador, la formación previa antes de incorporarse a la investigación, tanto la disciplina que elige para formarse inicialmente como el posgrado al que se adscribe posteriormente, donde podrá desarrollar un conjunto de habilidades que le van a permitir iniciar su carrera como investigador. Así mismo, se expuso que hay una serie de normativas en la producción, también una regulación, evaluación, vigilancia y remuneración en función del conocimiento producido.

Por otra parte, también se mostró que existen diferentes organizaciones al interior de los cuerpos académicos, que hay una discordancia entre los criterios de evaluación de los investigadores y las investigaciones que se espera que realicen, ya que, por ejemplo, las temáticas trabajadas en las revistas de alto impacto y los problemas nacionales no se corresponden. Además, la producción de conocimiento se ve afectada por los plazos que se otorgan, lo que tiene diversas consecuencias, por ejemplo, el esforzarse más por cumplir con los criterios de evaluación antes que por enfocarse en desarrollar temáticas nuevas.

Por último, se vio que el conocimiento se considera más o menos valioso en función del programa nacional de desarrollo del gobierno en turno. En términos generales, se hace patente que hay un entramado para realizar investigación y fabricar conocimiento y si se continua con la revisión de la bibliografía, podrían seguir incorporándose elementos. Asimismo, cada uno de los elementos del entramado expuestos en este trabajo podría tomarse y desarrollarse en una investigación particular.

La pregunta es cómo desarrollarla y con qué herramientas. Quedaría pendiente seleccionar una metodología que nos permitiera profundizar en la temática y responder a partir de un trabajo de campo y no solamente desde la revisión documental. Entonces, de todo el entramado de producción del conocimiento, se puede elegir uno de los tres “momentos”, por ejemplo, la formación de investigadores (primer momento) y una dimensión: la formación en posgrado.

A continuación, se podrían formular preguntas como las siguientes: ¿cuál es el capital cultural requerido para concluir satisfactoriamente un programa de posgrado? De manera más concreta, ¿cuál es el capital cultural necesario para concluir satisfactoriamente un posgrado en educación? Para ello habría que responder otras preguntas, por ejemplo, ¿cómo se adquiere el capital cultural? ¿La condición social es decisiva para la adquisición del mismo? De esta manera se pueden obtener las variables necesarias para avanzar en la investigación: el capital cultural y la clase social. Una revisión de las estadísticas permitiría establecer si hay o no, una correlación entre la clase social y la conclusión de los estudios de posgrado, además de qué tan fuerte es esa correlación. Si bien un trabajo ya ha sido realizado por Pierre Bourdieu, se trataría de pensar desde el contexto nacional y las condiciones del siglo XXI.

También podría analizarse la relación entre la disciplina inicial donde se forman inicialmente los aspirantes a investigadores y las dificultades a las que se enfrentan al realizar un posgrado orientado a la investigación. Como se vio en el segundo capítulo, la mayor parte de los investigadores en educación no tienen una formación inicial en el campo, aunque sus doctorados si corresponden a este.

¿Cuáles son las desventajas que tiene formarse en un posgrado en educación cuando se proviene de una disciplina ajena? ¿Cuáles son las ventajas que podría tener? ¿Esta formación previa proporciona alguna inclinación hacia los métodos cualitativos o cuantitativos?

Podría recolectarse la información mediante entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada no es ni enteramente abierta, ni se canaliza mediante un gran número de preguntas precisas. En general, el investigador dispone de una serie de preguntas-guía, relativamente abiertas a partir de las cuales recibe una información por parte del entrevistador. Las preguntas no se plantean en un orden forzoso, sino que se le permite al entrevistado hablar como desee y en el orden que le parezca más conveniente (Quivy & Carnpenhoundt, 2005, p.185). La entrevista semiestructurada tiene como ventaja la profundidad de los elementos de análisis recolectados y que respeta el lenguaje y las categorías mentales de los interlocutores, esto es, respeta su marco de referencia (Quivy & Carnpenhoundt, 2005, p.186). Así podría conocerse de manera directa cuál es la idea que tienen los aspirantes a investigadores con respecto a su propia formación.

Como tercer tema podría seleccionarse una temática relacionada con las condiciones materiales de producción de conocimiento. específicamente con la instauración de un circuito de investigación. A partir de la revisión de la literatura se observa que para comparar la producción y calidad de conocimiento se toma como referencia a los países de primer mundo, aunque sin detenerse en las condiciones de sus “fábricas” de conocimientos. En Latinoamérica y particularmente en México, es un tema recurrente la propuesta de aumentar la inversión en las universidades para mejorar la producción de conocimiento y de esta manera ajustarse a las demandas de la sociedad actual, pero no se habla de manera específica cómo deben ser distribuidos ni en qué podrían ser utilizados. Lo cierto es que en el contexto Latinoamericano y particularmente en México, no siempre existen las condiciones materiales para llevar a cabo una investigación del más alto nivel.

Un ejemplo de esto lo encontramos en el testimonio, ya mencionado, de Membrillo, que se enfrentó a diversas dificultades a la hora de escribir y presentar su artículo en una revista de alto impacto. Una de esas dificultades que debió superar fue la de no contar con los recursos materiales, concretamente un aparato, para que pudiera llevar a cabo ciertos experimentos necesarios para completar su estudio:

“los comentarios de los revisores fueron que estaba muy interesante, que se veía que tenía potencial mi investigación, y que necesitaba realizar una serie de experimentos para los cuales no tenía los aparatos necesarios, ni la infraestructura necesaria aquí en la UNAM. Me di cuenta de que los únicos que sí podían hacer lo requerido eran unos colaboradores españoles: le escribí a uno de ellos, me fui a hacer esos experimentos por alrededor de un mes [...]” (Membrillo, 2005, p.104).

Sin los recursos materiales necesarios el investigador es probable que el investigador termine realizando lo que puede y no lo que realmente podría hacer. El autor del fragmento citado no indica cómo consiguió realizar el viaje a España ni cómo solventó los gastos durante el mes que estuvo en aquel país. ¿Qué habría pasado si no hubiese conseguido los recursos y no hubiera concluido su artículo? Este trabajo le proporcionó cierta credibilidad, utilizando el término de Latour, lo que le dio cierto margen de maniobra para continuar con su carrera, pero no siempre se cuenta con los recursos necesarios. Este equipamiento no se limita a las ciencias duras, también en las ciencias sociales y el campo de la educación superior. Si bien estos campos no parecen precisar de materiales, reactivos y equipos costosos, eso no significa que no necesite de apoyos materiales, como bibliografía, bases de datos, material adecuado para el trabajo de campo, etc. Las preguntas a responder serían: ¿cuánto dinero sería necesario para equipar un laboratorio de ciencias sociales? ¿Cuánto dinero se necesita para equipar un laboratorio de investigación en educación superior? ¿Cuál es el material necesario para equipar y mantener un laboratorio en óptimas condiciones?

Aquí podría llevarse a cabo un trabajo de archivo, una revisión de los costos que tuvo “equipar” a un determinado laboratorio y las estrategias que le permitieron acceder a ese financiamiento. La entrevista semiestructurada sería útil si lo que se pretende es conocer qué es lo que entienden por condiciones materiales óptimas y qué tan cerca de esas condiciones se encuentran en la situación actual.

Una cuarta vía de ampliación o profundización sería llevar a cabo una revisión documental de las reformas hechas a los estatutos de producción de conocimiento para establecer la relación entre las recomendaciones internacionales hechas por instituciones como el Banco Mundial y el gobierno de México. De esta manera, se buscaría conocer la influencia de dichas instituciones no sólo en las políticas educativas (ingreso, matrícula, financiamiento de las universidades) sino también en la producción de conocimiento.

Como se mencionó en su momento, una investigación de este tipo se enfrenta a la dificultad de la falta de acceso a la información que permita establecer con precisión la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE. Este trabajo resultaría pertinente en tanto que porque podría aportar a la elaboración de una genealogía de la producción de conocimiento en México. Para un trabajo de este corte, se precisaría un trabajo documental. Aquí se recurriría a un análisis cualitativo de los documentos oficiales, tanto del gobierno federal como de las instituciones internacionales, artículos de prensa y publicaciones, así como la bibliografía existente al respecto, esto quiere decir, que la investigación se enfocaría en describir y establecer los cambios de valor de determinadas variables más que de medir o contabilizar numéricamente los valores que esas variables adquieren (Arióstegui, 2001, p.399). Se han dado algunos ejemplos de hacia dónde podría dirigirse una investigación posterior.

Finalmente, podría llevarse a cabo un análisis de la distribución de los investigadores en los distintos niveles del SNI, número que se reduce en los niveles dos y tres. La pregunta sería en torno a las condiciones que posibilitaron el acceso a los niveles más altos y en qué sentido acceder a esos niveles es una posibilidad real para quienes ingresan al sistema.

También podría revisarse si efectivamente es más sencillo mantener el nivel que acceder al nivel superior inmediato. Con independencia del tema que se elija, antes de poder verificar empíricamente las hipótesis se requiere de una profunda revisión documental y, en su caso, realizar un trabajo de campo que sólo podría llevarse a cabo en una investigación de largo aliento.

Conclusiones

La “producción” de conocimiento es una temática que ha sido trabajada, aunque de manera fragmentada y desde perspectivas que no permiten ver el panorama completo, como sucede en los trabajos de Colina (2012), Bolaños (2002), Lesmes (2019), Arechavala (2011) o Acosta (2013). El presente trabajo permitió identificar que el conocimiento es resultado de diferentes circuitos de investigación, por lo que, su vinculación con la sociedad es patente desde las condiciones mismas que habilitan producir, o no, investigación.

El análisis aquí expuesto utiliza la potencia de un planteamiento como el de Elias, que muestra las conexiones y acoplamientos que se llevan a cabo en la sociedad, compuesta de diferentes figuraciones, entre ellas la de la producción de conocimiento, que van embonando una con otra, a veces premeditadamente y a veces de manera azarosa, en ocasiones con resultados imprevistos y en otras con resultados planeados. El concepto de figuración permite ayudarnos a pensar que los fenómenos sociales son como un cubo Rubik, cada movimiento genera un reacomodo en una de las caras y termina por afectar la composición del resto del cubo. La organización de la producción de investigación se modifica también cuando se analiza desde el concepto de figuración, ya que se piensa como un entramado que a su vez es parte de otro entramado de mayor tamaño sin que esto signifique que dependa completamente del entramado de tamaño mayor.

A la luz de la teoría elisiana, también el individuo puede entenderse como una figuración, como el espacio donde confluyen distintas formas de ver y entender el mundo y, en su momento, de ver y entender la investigación. La configuración del individuo nunca proviene de una sola fuente ni de una sola causa, sino que se va configurando con base en el acomodo de las distintas fuerzas que, cada una con una cantidad de poder determinado, confluyen en él. Es esta figuración primordial, por así decirlo, la que se integra a otras figuraciones, donde se adapta a sus reglas o intenta cambiarlas.

¿Cómo afecta todo lo anterior la manera de pensar la investigación en México? Puede afirmarse que, desde el inicio de sus actividades hasta la presentación de sus resultados, el investigador está bajo la presión de variadas fuerzas, entre las cuales podemos identificar al menos tres: política, económica y social. Para responder a las diferentes normativas de las figuraciones en las que se inserta, se le exige al individuo una fragmentación, una multiplicación o quizá sea más preciso decir, una superposición de sí mismo, como al gato de Schrödinger, se le obliga a ser y no ser de manera simultánea. Porque es investigador, pero también partidario de cierta ideología política, de ciertos valores, de ciertas actitudes y creencias que, si bien no son contradictorias ni excluyentes, sí son incompatibles. Al realizar su trabajo debe hacer coincidir sus intereses económicos, sus intereses intelectuales, su interés por prestigio, pero también intereses ajenos de los que no siempre está al tanto, como los intereses institucionales o los intereses de cierto proyecto de gobierno.

A la hora de hacer investigación resulta indispensable tomar en cuenta al menos una parte del contexto que rodea a la temática que se trabaja. Podemos decir que en cualquier problemática que se trabaje desde una perspectiva cerrada, siempre habrá algo más, algo que se escapa. O para decirlo de otra manera, lo que se tiene son respuestas parciales que pasan como completas. Elias nos permite ver desde una visión panorámica pero también desde tan cerca como deseemos.

Aquí es donde podemos pensar lo que se “pierde” o, mejor dicho, las desventajas de trabajar con la propuesta de Elias y se puede decir que uno de los riesgos al hacer uso de la plataforma analítica de Elias es perderse en la especificidad de las relaciones o en la multiplicación de estas, ya que siempre se puede agregar una figuración más que entra en relación.

Más allá del trabajo del investigador, se hace manifiesta la relación entre saber y poder en la producción de conocimiento. Esta relación, sin embargo, constantemente es pasada por alto, como si existieran en esferas separadas que no se comunican o que sólo lo hacen de manera esporádica. Pareciera que el conocimiento está desvinculado del poder, de la cultura, de la economía, de la sociedad, que “aparece” en el momento justo y después vuelve a desaparecer, aunque en realidad lo que desaparece son las plataformas que les dan sustento. Tampoco parece tomarse mucho en cuenta que no importa tanto lo que se fabrica, sino que esté inscrito en el circuito que dice lo que resulta útil. ¿Se piensa en esto cuando recibimos las “novedades”, los nuevos conocimientos? ¿Se piensa que las temáticas responden más a modas que a un interés por el “progreso” del conocimiento humano? ¿Se reflexiona respecto a cuál y por qué es el conocimiento que resulta más redituable? También cabe preguntar por qué si se insiste tanto en que vivimos en la sociedad del conocimiento no hay una institución que lo regule. ¿Cómo se llega a definir lo que es conocimiento útil y lo que no lo es? No sólo se trata de pensar cómo se produce, también en las consecuencias y en la emergencia de una manera de pensar el conocimiento.

Por otra parte, no vendría mal una reflexión acerca del trabajo que lleva a cabo un investigador, preguntarse por qué algunos investigadores no pueden pensar otras cosas, por ejemplo, que lo que sucede en el campo de la educación no se decide ahí, que hay distintas racionalidades que circulan en la universidad y las sociedades, pero no siempre son visibles. Con Elias, vimos que los movimientos de los jugadores no se explican por lo inmediato, el movimiento de los individuos sólo es explicable por la totalidad del entramado, ¿cuántos investigadores son conscientes de que se encuentran dentro de un entramado?

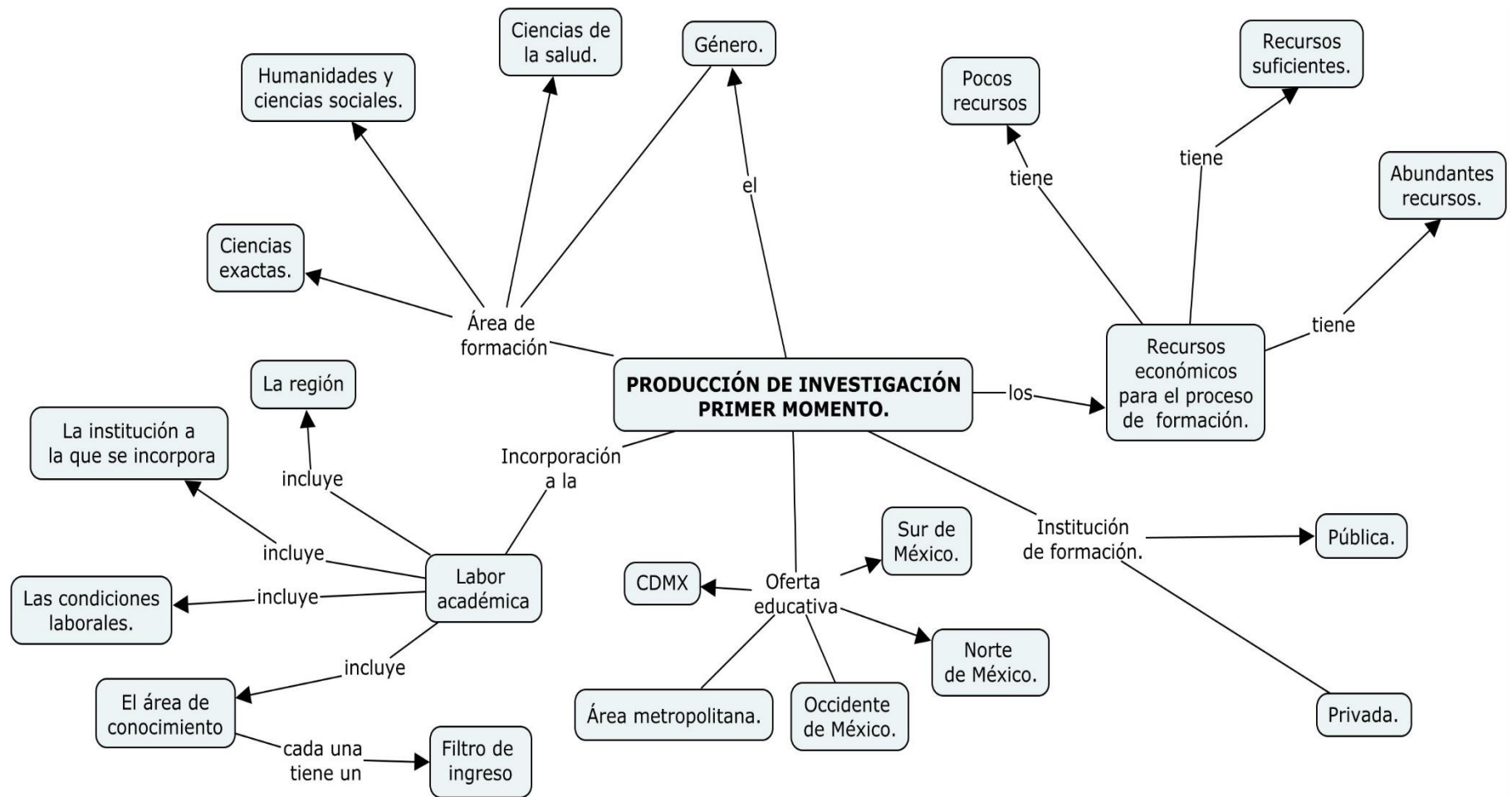
Podría hacerse una tipología de los investigadores, porque al igual que con los temas, se generaliza. Pareciera que todos los investigadores tienen una función igual, que producen el mismo tipo de conocimiento. Aunque arrojen resultados de sus investigaciones, no son del mismo tipo. Igual que el ejercicio de la filosofía es más que generación de textos filosóficos “originales” y se distribuye en comentaristas, historiadores, divulgadores o docentes³, el trabajo de investigación podría ser revisado para ver cuántas figuras participantes se encuentran en la producción de conocimiento.

Por último, ¿cuál podría ser el sentido de un estudio como este? Esta tesis se inscribe en la línea de aquellos trabajos que buscan evidenciar las condiciones de existencia de ciertas prácticas, no tanto para buscar una solución a sus dificultades o mejorarlas, sino cuestionar el supuesto de que lo hecho hasta el momento es lo único que se podría pensar. Se trata de pensar de otra manera o, dicho más precisamente, aplicar otra forma de pensamiento a un problema y así, más que abonar a lo ya dicho, atender aquello acerca de lo cual se ha guardado silencio, más que una nueva descripción de lo ya observado, poner la vista en lo ignorado, más que redundar en relaciones conocidas, mostrar otros puntos de contacto. Seguir y atender los procesos y procedimientos de la investigación no es, necesariamente, producir conocimiento; tanto como, resultados rigurosos y honestos en una disciplina o en una temática específica, aunque los resultados no conducen necesariamente, por sí mismos, a ingresar en los circuitos legitimados de la investigación.

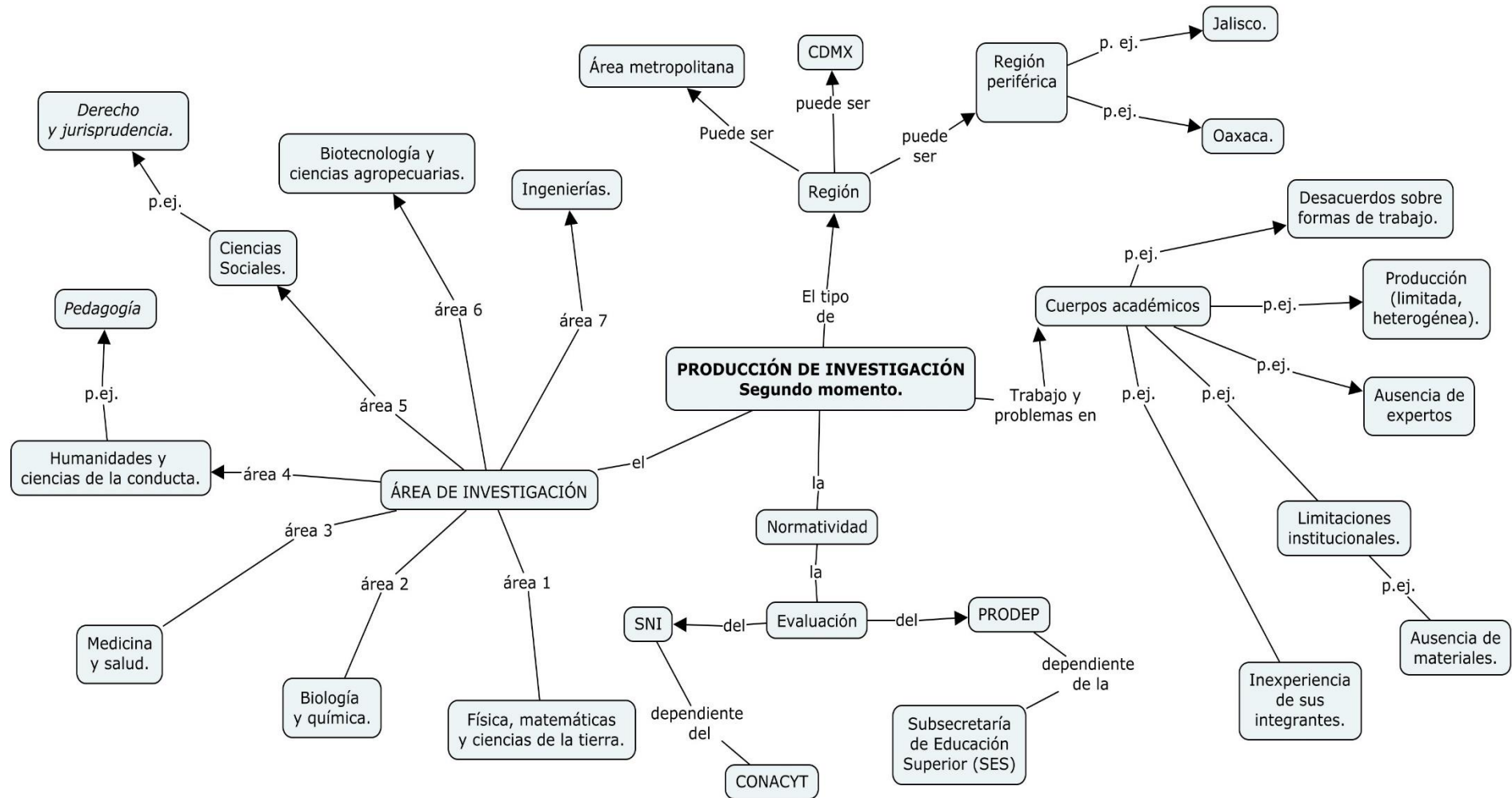
³ Ver. “Constitución de la filosofía”, tesis de licenciatura de Miguel Ángel Romero Méndez., UAEM, 2016, dirección Julieta. Espinosa.

ANEXOS

Anexo 1. Primer momento de la producción de investigación.



Anexo 2. Segundo momento de la producción de investigación.



BIBLIOGRAFÍA.

ACOSTA, W., Carreño, C. (2013). "Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones de la universidad de hoy". *Revista de la Universidad de La Salle* No 61, 67-87. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2013/iss61/4/>

ACUERDO número 21/12/16 [SEP]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017. 28 de diciembre de 2016. *Diario Oficial de la Federación*.

AGUILAR, J. (2020). "La epistemología social de Thomas Popkewitz". *Perfiles educativos*, No. 42, Vol 170, 154-168. Recuperado de <http://perfileseducativos.unam.mx/>

ALCÁNTARA, A. (2015). "Políticas recientes en la educación superior de México y Bolivia. Una comparación inicial" en *Revista argentina de educación superior*, No 11, 136-157. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280082392_Políticas_recientes_en_la_educacion_superior_de_Mexico_y_Bolivia_Una_comparacion_inicial

----- (2011). "La investigación educativa en el marco de las ciencias sociales en México" en *Revista de Sociología de la educación*, Vol. 4, No 1, 31-47. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8644>

----- (2008). "políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006" en *Revista iberoamericana de educación superior*, No 48, 147-165. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>

----- (2003). "Autonomía de la universidad pública en una era de globalización: el caso de la UNAM" en *EccoS Revista Científica*, Vol. 5, No 1, 77-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550105.pdf>

- ALCÁNTARA, A.; Navarrete, Z. (2014). "Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas educativas en México" en *Revista mexicana de educación superior*, Vol. 19, No. 70. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>
- ALVARADO, E.; Morales, D.; Aguayo, E. (2016). "Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey" *Revista de la Educación Superior*, No 180, 55-74. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>
- ÁLVAREZ, M.; Bernal, L.; Rengifo, C.; Cañaverl, D. (2017). "La racionalidad en la enseñanza y el aprendizaje de la economía y sus implicaciones en el progreso humano", *Revista Sophia*, Vol. 13, No 1, 99-108. Recuperado de: <https://scielo.org/>
- ALVIÁREZ, L.; Pérez, M. (2008). "Alternativas de los modos de producción y gestión del conocimiento" en *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación*, No 5, 163-170.
- ANUIES (1984) "Políticas y estrategias ante los problemas inmediatos" en *Revista de la Educación superior*, Vol. 13, No 49. Extraído de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/49> el 18 de junio de 2020.
- ANUIES (1991) "Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional e Institutos de Enseñanza Superior" en *Revista de la educación Superior*, Vol 20, No 77. Extraído de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/49> el 18 de junio de 2020.
- ANUIES (1995) "Propuestas para el desarrollo de la educación superior" en *Revista de la educación superior*, Vol 22, No 88. Extraído de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/49> el 24 de junio de 2020.
- ANUIES (1996). "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Educación media y superior" en *Revista de la Educación superior*, Vol 25, No 97. Extraído de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res097/txt7.htm> el 24 de junio de 2020.
- ARDANUY, J. (2005). Breve introducción a la bibliometría, Barcelona.
- ARECHAVALA, Ricardo. (2011). "Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación" en *Revista de la educación superior* , Vol 15, No 158, 41-57.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200003&script=sci_abstract

ARÓSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica. Teoría y método*, Crítica, Barcelona, 398-435.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona, 37-57.

BECERRA, A. (2017). "Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit". *Revista de la educación superior*, Volumen 46, No. 183, 105-121. Recuperado de Scielo.org

BEIGEL, F. (2018). "Las relaciones de poder en la ciencia mundial". *Nueva sociedad*, No. 274, 13-28. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/>

----- (2013). "Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento". *Nueva sociedad*, No. 245, 110-123. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/>

BOROTO, J.M. (2007). "La gestión de conocimiento en la nueva economía. Algunos apuntes" en *Ciencia en su PC*, No 5, 30-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181315033004.pdf>

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. (2001). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid.

BOURDIEU, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P., Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.

BRUNNER, J.J. (2015). "Charla con José Joaquín Brunner" en *Foro de educación* No. 18, 2015, 183-190. Recuperado de https://www.academia.edu/10976179/Charla_con_Jos%C3%A9_Joagu%C3%ADn_Brunner

----- (2014). "La idea de universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes" en *Educación XX1*, Vol. 17, No. 2, 2012, 17-34. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3071/La%20idea%20de%20la%20universidad%20p%C3%BAblica%20en%20Am%C3%A>

9rica%20Latina%20narraciones%20en%20escenarios%20divergentes.pdf?
sequence=1

----- (2012), “La idea de universidad en tiempos de masificación” en
Revista Iberoamericana de educación superior, Vol III, No 7, 2012, 130-143.

----- (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad
Veracruzana, Xalapa.

BUSCH, A., OLAYA, L., TAPIA Millán, M.A. (2013). “Indexación y exclusión. Una
mirada a la producción de saber” en *Desde el jardín de Freud*, No 13.
Recuperado de
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/40719>

CAIMARI, L. (2016) “Los historiadores y la cuestión criminal en América Latina.
Notas para un estado de la cuestión”. *Revista de historia de las prisiones*, No
2, 5-15.

CAMPOS, F (coord.). (2013). *Los cuerpos académicos en Iberoamérica. Gestión y
desarrollo*, Jalisco.

CARAÑA, J.P. (2012). “La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los
altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades” en
Nómadas, Vol. 34 No 2. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4205012>

COLINA, L. (2012). “La universidad en el contexto de los valores que la identifican”
en *Opción*, No 69, 546-560. Recuperado de
<https://biblat.unam.mx/hevila/OpcionMaracaibo/2012/vol28/no69/8.PDF>

----- (2007) “La investigación en la educación superior y su aplicabilidad
social”, *Laurus*, vol. 13, núm. 25, pp. 330-353. Recuperado de
<http://revistas.upel.digital/index.php/laurus/article/view/7694/4409>

COMAS, O. et al. (2014). “El PIFI en las universidades públicas: de la decisión
racional a la legitimidad institucional”. *Revista de la educación
superior*, Vol. 43, No. 169, 47-67

- COMIES. (2003). "La investigación educativa en México: usos y coordinación", Revista mexicana de investigación educativa, num. 19, 847-898. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>
- CONACYT. (2021). *Criterios específicos de evaluación. Área I: Físico-matemáticas y ciencias de la tierra.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021b). *Criterios específicos de evaluación. Área II: Biología y química.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021c). *Criterios específicos de evaluación. Área III: Ciencias médicas y de la salud.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021d). *Criterios específicos de evaluación. Área IV: Humanidades y ciencias de la conducta.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021e). *Criterios específicos de evaluación. Área V: Ciencias sociales.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021f). *Criterios específicos de evaluación. Área VI: Biotecnología y ciencias agropecuarias.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sin.html>
- (2021g). *Criterios específicos de evaluación. Área VII: Ciencias de la agricultura, agropecuarias, forestales y de ecosistemas* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021h). *Criterios específicos de evaluación. Área VIII: Ingenierías y desarrollo tecnológico.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021i). *Criterios específicos de evaluación. Área IX: interdisciplinaria.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2021j). *Criterios específicos de evaluación. Comisión transversal de tecnología.* Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- (2018). Listado de investigadores vigentes por Grado, Nivel, Adscripción, Entidad Federativa y Área de conocimiento 2018. Recuperado de <https://datos.gob.mx/>
- CORREA, G., Nuñez, R. (2013), Migración y exclusión en China. El sistema *hukou*. *Problemas de desarrollo*, No.172 (44), pp. 105-122. Recuperado de Scielo.org

- CRUZ, K.; Guzmán, S.; Loya, A.; Rivera, S. (2013). "Una experiencia en la integración de cuerpos académicos en las escuelas normales públicas de México", *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, No. 10, 1-20. Recuperado de <http://1-11.ride.org.mx/>
- DE LA CRUZ, J.(2012). "Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores en educación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, No. 8, Vol. 3. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/>
- DIAZ, J. L. (2007). "De la mente al conocimiento mediante la ciencia cognitiva". *Ciencias*, No 88, octubre-diciembre, 4-17. Recuperado de <https://www.revistaciencias.unam.mx/es/47-revistas/revista-ciencias-88/273-de-la-mente-al-conocimiento-mediante-la-ciencia-cognitiva.html>
- DIDRIKSSON, A. (2013). "La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento" en *RevIU*, Vol 1, No1, 47-62. Recuperado de <https://ojs.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/96>
- ELIAS, N. (2016) *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México.
- (2008) *Sociología fundamental*, Gedisa, Barcelona, 212 pp.
- (1995), *Mi trayectoria intelectual*, Península, Barcelona.
- (1994), *Conocimiento y poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, pp.167-195.
- (1983), *Compromiso y distanciamiento*, Península, Barcelona, 9-153.
- ESPINOSA, J (2014), "Modos y plataformas de pensamiento" en Espinosa, J., Robert, André (coord.), *Epistemología social y pensamiento crítico*, Juan Pablos EDITOR/ École Doctorale Epic Université Lyon, 13-38
- ESPINOZA, O.; González, L.; Loyola, J. (2011). "Relaciones entre las universidades públicas y los gobiernos para el fortalecimiento de la gestión pública en Iberoamérica" en *Revista del CLAD. Reforma y democracia*, No. 50, 1-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309493529_Relaciones_entre_las_universidades_publicas_y_los_gobiernos_para_el_fortalecimiento_de_la_gestion_publica_en_Iberoamerica_2011_-_0
- ESTRADA, I.; Cisneros, E. (2009). "Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México",

Congreso nacional de investigación educativa, COMIE, Veracruz.
Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/>

FLORES, J. (2018). "Retos y contradicciones en la formación de investigadores en México", *Educar en Revista*, Vol. 34, No 71, 35-49. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62554>

FOUCAULT, M. (2013). *Obras esenciales*, Paidós, Barcelona.

----- (2010). *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México.

----- (2006). *Defender la sociedad*, FCE, México.

----- (1991) "El juego de Michel Foucault" en *Saber y Verdad*, La piqueta, Madrid, 127-162.

----- (1980). "Nietzsche, la genealogía, la historia" en *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid, p.7-29.

FREIRE, M.J.; TEJEIRO, M; PAIS, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, *Revista de educación*, No 362, 13-41. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477119>

FRANYUTTI, A. (2013). "¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad?" en *Revista de la educación superior*, Vol. 42, No 167, pp.81-100. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/revista/167/2/1/es/que-son-hoy-las-humanidades-y-cual-ha-sido-su-valor-en-la-universidad>

FRESAN, M. (2004). "La extensión universitaria y la Universidad pública" en *Reencuentro*, No. 39, 47-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>

FUENTES, B. (2009). *La gestión del conocimiento en las relaciones académico empresariales. Un nuevo enfoque para analizar el impacto del conocimiento académico*. Tesis doctoral, Universidad politécnica de Valencia, Valencia.

GAGO, A.; Mercado del Collado, R. (1995). "La evaluación en la educación superior mexicana" en *Revista de la educación superior*, Vol. 24, No, 96, 2-22.

Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/revista/96/2/1/es/la-
evaluacion-en-la-educacion-superior-mexicana](http://publicaciones.anuies.mx/revista/96/2/1/es/la-evaluacion-en-la-educacion-superior-mexicana)

GALAZ, J.; Vilorio, E. (2014). "La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008", *Revista de la educación superior*, Vol. 43, No. 171, 37-65.

GARCÍA, G. (2018), "Universidad, supercomplejidad y deconstrucción" en *Revista de educación superior*, No 188, 11-38.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-11.pdf>

GARCÍA, J. (2015). "La ANUIES es un 65 aniversario. Tres espejos de representación", *Multidisciplina*, No 22, 119-137. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/>

GARCÍA, O.; Velasco, A.; Mendoza, E.; Barrera, N. (2011). "Las prácticas de investigación de los académicos en las universidades estatales en México" en Pérez, R.; Monfredini (coords.). (2011). *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas formas de producción intelectual*, Jalisco.

GARRITZ, A. (2011). "Actitudes hacia la enseñanza/aprendizaje de la química: La celebración del Año Internacional de la Química". *Educación química*, Vol. 22, No. 2, 86-89. Recuperado de Scielo.org

GARRITZ, A.; Rueda, C.; Robles, C. & Vázquez-Alonso, A. (2011). "Actitudes sobre la naturaleza de ciencia y tecnología en profesores y estudiantes mexicanos del bachillerato y la universidad públicos: Proyecto Iberoamericano de Evaluación de Actitudes Relacionadas con Ciencia, Tecnología y Sociedad". *Educación química*, Vol. 22, No. 2, 141-154. Recuperado de Scielo.org

GARCÍA, E. (1996). "Inteligencia y sistema cognitivo" en *Anales del seminario de historia de la filosofía*, No extra 1, 445-462. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2143885>

GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.

GIBBONS, Michael (1997). "La nueva producción de conocimiento" en *Tecnología y construcción*, Vol 28, No 2, 90-105. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260184714_La_nueva_produccion

del conocimiento La dinamica de la ciencia y la investigacion en las sociedades contemporaneas

- GIL, M. (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Eon, México, pp.89-123.
- GIROUX, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Herder, Barcelona.
- GOBIERNO FEDERAL. (2019) *Plan nacional de desarrollo 2019-2024*.
- GONZÁLEZ, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, CLACSO, Buenos Aires.
- GÓMEZ, L.; Jódar, F.; Bravo, M. (2015). "Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva" *Universitas Psychologica*, vol. 14, No. 5, 2015, pp. 1735-1749. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- GRAY, J. (2017). *Misa negra. La religión apocalíptica y la muerte de la utopía*, Sexto piso, México.
- GROS, B. (2016). "Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales en RED". *Revista de Educación a Distancia*, No. 50, 2016, pp. 1-13.
- GUMUCIO, R. (2001), "Grandezas y miserias de las universidades desde una perspectiva histórica" en *Polis. Revista latinoamericana*, No 1, 1-21. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/>
- GUZMAN, C. (2019). "Las experiencias de aceleración en investigadores sociales en América Latina". *Sociológica*, No 97, 115-144.
- HABERMAS, J. (1987), "La idea de universidad" en *Sociológica*, Vol. 2, No. 5, s.p. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx>
- HECKER, I. (2001) "La educación en nuestro continente, el tercer milenio y el desafío de un nuevo paradigma" en *Polis. Revista latinoamericana*, No 1, 1-8. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/>
- HECKHAUSEN, Heinz. (1976). "Disciplina e interdisciplinariedad" en *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación*

en las Universidades. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México.

HERNÁNDEZ Montaña, S., DÍAZ González, E. (2007), "La producción y el uso del conocimiento en México y su impacto en la innovación: análisis regional de las patentes solicitadas". *Análisis económico* Vol. 23, No 50, 185-217. <https://www.redalyc.org/pdf/413/41305010.pdf>

IBARRA, E. (2012). "Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el reconocimiento" en *Perfiles educativos*, Vol 34, número especial, 84- 92. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982012000500008

----- (2005). "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente de la universidad" en *Revista de educación superior*, Vol. 34 No. 134, 13-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602005000200013&lng=en&nrm=iso

----- (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM-UAM, México.

----- (2002). "Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada" en *Revista de educación superior*, Vol. 31 No, 122, 145-152. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000300017

----- (2001). "Estudios sobre la universidad: rasgos de identidad en comunidades académicas" en *Denarius*, No 3, Departamento de economía,

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500008

----- (1999). "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico" en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 41-59. Recuperado de <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/503>

IBARRA, E., Rondero, N. (2001). "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad" en *Revista de educación superior*, Vol. 30 No, 118, 1-16. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/118/3/3/es/la-gobernabilidad-universitaria-entra-en-escena-elementos-para-un>

IBARRA, E., Porter, L. (2007). "Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: lecciones mexicanas sobre las disputas de los mercaderes del templo del saber" en *Espacio abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, Vol 16, No. 1, 61-88. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26486180_Costos_de_la_evaluacion_en_escenarios_de_continuidad_Lecciones_mexicanas_sobre_las_disputas_con_los_mercaderes_del_templo_del_saber

JUARROS, M. (2005). "Nuevos patrones en la producción de Conocimiento. Los efectos de la vinculación entre los Principios del mercado y los valores Académicos", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 3, núm. 4, 117-132.

KANT, I. (2014), *Crítica del juicio. ¿Qué es la Ilustración?. El conflicto de las facultades*, Gredos, Madrid, 315-377.

[KUHN, T.S. \(2019\). *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México.](#)

LATOUR, B. (2013), *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*, Paidós, Barcelona.

----- (2008), *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, Manantial, Buenos Aires.

- LATOUR, B, Woolgar, S. (1995), *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Alianza, Madrid.
- LICEA de Arenas, J.; Santillán-Rivero, E. (2002) *Bibliometría ¿para qué?* Biblioteca Universitaria, vol. 5, núm. 13-10
- LLOYD, M. (2018). "El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías". *Revista de la educación superior*, Vol 47, No 185, 1-31.
- LÓPEZ, S. M & Edgerton, D. (2011). Las relaciones entre los investigadores científicos y la actividad económica, ArtefaCTOS. *Revista de estudios sobre la ciencia y la tecnología*, 4, 3-17. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/artefactos/article/view/8532>
- LÓPEZ, S. (2011) "Visibilidad del conocimiento mexicano. La participación de las publicaciones científicas en el ámbito internacional", *Revista de la educación superior*, Vol. 40, No. 158, 151-165.
- (2010) "Cuerpos académicos: factores de integración y producción del conocimiento", *Revista de la educación superior*, Vol. 39, No. 155, 7-25.
- LÓPEZ, R.; González, O.; Mendoza, J.; Pérez, J. (2010). "Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas", *Perfiles educativos*, No. 131, Vol. 33, 8-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>
- LUHMANN, N. (1991) *Sistemas social. Lineamientos para una teoría general*, Anthropos, Barcelona.
- (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, Barcelona, 137-158.
- MAHNER, M., BUNGE, M. (2000). *Fundamentos de biofilosofía*, Siglo XXI, México, 85-93
- MALDONADO, A. (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2001-2011*, ANUIES, México.
- MARÍN, F. (2017), "Problemática general de la educación por competencias" en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 107-120. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/610>

- MARTÍ, J.J.; LICANDRO, O.; GAETE-QUEZADA, R. (2018) “La responsabilidad social de la Educación Superior como bien común. Conceptos y desafíos” en *Revista de la educación superior*, Vol. 47, No, 186, 2-22. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/353>
- MARTÍNEZ-Freire, P. (1995). *La nueva filosofía de la mente*, Gedisa, Barcelona.
- MEMBRILLO, J. (2005). “La importancia de pertenecer al SIN para un investigador joven” en Foro consultivo científico y tecnológico, *Una reflexión sobre el sistema nacional de investigadores a veinte años de su creación*, México.
- MOLLIS, m. (2014). “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma”. *Revista de la Educación Superior*, Vo. 48 No. 169, 25-45. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>
- MORALES, C. (2014). “El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea” en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, 1-23
- MORIN, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Paidós, Barcelona.
- MUÑOZ, H.; García, S.; López, R. (2013). “La evaluación de los académicos”, *Perfiles educativos*, Vol. 36, No 146, 188-195.
- NIETZSCHE, F. (2011), *Obras completas. Volumen III*, Tecnos, Madrid, 995 pp.
 ----- (2006), *Fragmentos póstumos IV*, Tecnos, Madrid, 780 pp.
 ----- (2006b), *Fragmentos póstumos III*, Tecnos, Madrid, pp. 11-140.
- OBESO, M.; Sarabia, M.; Sarabia, J.M., (2014) “Gestionando conocimiento en las organizaciones. Pasado presente, futuro.” en *Intangible capital*, Vol 9, No. 4, 1042-1067. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54929516005>
- OSORIO-MADRID, R. (2012). “La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada”, *Revista Iberoamericana de educación superior*, Vol. 3, No 6, 100-116. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/>
- ORDORIKA, I; Lloyd, M. (2014). “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización” en *Perfiles educativos*, Vol 36, No 145, 122-139.

PÉREZ, R.; Monfredini (coords.). (2011). Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas formas de producción intelectual, Jalisco.

PEÑA, A. (1995). "La investigación científica en México. Estado actual, algunos problemas y perspectivas". *Perfiles Educativos*, No. 67, 1-10.

POPKEWITZ, T. (2014), "Epistemología social y "la razón" para la escolarización" en Espinosa, J.; Robert, A., *Epistemología social, pensamiento crítico*, Juan Pablos editor/UAEM/ Ecole Doctorale-Universitité Lyon, 41-69.

----- (2013). "PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia". *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 17, Nº 2 mayo-agosto. P. 47-64. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172ART3.pdf>

----- (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Morata, Madrid.

----- (2000). "El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales", *Revista perfiles educativos*, vol. XXII, núm. 89-90, 3a. época, 2000, julio-diciembre, PP. 5-33. Extraído de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n89-90/v22n89_90a2.pdf

----- (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación (s/trad.). *Revista de Educación*, no. 299, septiembre-diciembre España. p. 95-118. Extraído de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=POPKEWITZ,%20THOMAS%20S>

POPKEWITZ, T.; Friedrichs, D. (2008). Escuelas de Desarrollo Profesional: narrativas de democracia, tesis de redención, ¿y negación de la "política"? Trad. María Luisa Valencia. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50, enero-abril de 2008, p. 157-173. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309239497_Popkewitz_T_S_Friedricks_D_S_2008_Escuelas_de_desarrollo_profesional_Narrativas_de_democracia_tesis_de_redencion_y_negacion_de_la_politica_Revista_Educacion_y_Pedagogia_XX50_1

- QUINTAR, E. (2007) "Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina" en *Polis. Revista latinoamericana*, No 118, 1-21. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/>
- QUIVY, R.; Carnpenhout, L (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*, Limusa, Barcelona.
- RAMOS, M.; Sieglin, V; Coronado, M. (2013). "La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México", *Perfiles educativos*, Vol. 35, No 141, 26-45
- REYES, G.; Suriñach, J. (2012). "Las evaluaciones internas del SIN: coherencias o coincidencias". *Secuencia*, No. 83. Recuperado de scielo.org.mx
- RIFKIN, J. (2000), *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*, Paidós, Barcelona, 116-134.
- RINGER, K. F, (1995), *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, Ediciones Pomares- Corredor, pp. 7-132.
- RODRIGUEZ, R. (2014). "Educación superior y transiciones políticas en México". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 143, No. 171, 9-36. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>
- RODRIGUEZ, R. (2004), "La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del valle de México" en *Educação & Sociedade*, Vol 25, num 88, 1044-1068. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300019.
- RUSSEL, H. (1995). *Métodos de investigación en antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*, Altamira Press, California.
- SALINAS, C; Tinajero M. Sima, E. (2018) "¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas" en *Revista de la educación superior*, Vol. 47, No, 188, 139-156.
- SÁNCHEZ, B; GÓMEZ, I.; SABÁN, C.; SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B.; (2017), "Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 73, 109-130. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/290>

- SANTOS, G.; Tirado, F. (2019) "Transformando la educación: análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración" en *Revista de la educación superior*, Vol. 48, No, 189, 21-59.
- SEP. (2014). *Diagnóstico. Programa para el desarrollo profesional docente*. Consultado en línea el 04/04/2021 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64130/Diagnostico_del_P
- SURDEZ, E.; Magaña, D., Sandoval, M. (2015), "Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos", *Perfiles universitarios*, Vol. 37, No 147, 103-125.
- SCHILLER, F. (1981/1795), *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Aguilar, Buenos Aires, pp. 9-68.
- SEP. (2014). *Diagnóstico. Programa para el desarrollo profesional docente*. Consultado en línea el 04/04/2021 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64130/Diagnostico_del_P programa.pdf
- SOLAZ Portolés, JJ; San José López, V. (2008). "Conocimientos y procesos cognitivos en la resolución de problemas de ciencias: consecuencias para la enseñanza", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 1, julio- diciembre, pp.147-162
- TOLEDO, F. (2015) "La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elias y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas élites de prestigio". *Andamios*, Vol. 15, No 28, 215-39.
- TOSTADO, A. (2001) "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad" en *Polis. Revista latinoamericana*, No 1, 1-15. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/>
- UNAM. (2011), *Opciones de titulación en la UNAM*, Grupo San Jorge, México.
- UNAM. (1974). *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/256/75.pdf>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento*, Ediciones UNESCO, Paris.
- VELAZQUEZ, Y.; González, M. (2017). "Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 46, No. 184, 117-138. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>

- VÉLEZ, M.V., (1999). *Hidráulica de aguas subterráneas*, Universidad nacional de Colombia, Medellín. Extraído de <https://agua.org.mx/biblioteca/hidraulica-aguas-subterranas/> el 27 de agosto de 2020
- VAN DIJK, T. (2006), "Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso" en *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*, Ediciones universitarias de Valparaíso, 41-66.
- WALLERSTEIN, I. (2011) *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, Siglo XXI, 157-178.
- WEBER, M. (2000). "La educación y el proceso de burocratización", en Revista Colombiana de educación, No 40, 1-4. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7775>
- (1990), "El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica" en Revista Colombiana de educación, No 21, 1-66. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5261>
- WEISS, E. (coord.). (2003). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, Ideograma editores
- WITTRUCK, B. (1996) "Las tres transformaciones de la universidad moderna" en Rothblatt, S.; Wittrock, B (comps), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones en S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.)*, *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona: Pomares-Corredor