

Los avatares de la formación de investigadores en el campo pedagógico: tutor vs tutorado

Diana Romero Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)- SPINE

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de filosofía y letras. (UNAM-MX)

dromero@upn.mx

Resumen

La formación de investigadores resulta importante cuando hablamos de hacer ciencia, pues desde la concepción misma de cómo se estructura un grupo de investigación en un propio estilo de pensamiento, una adherencia epistemológica o un ethos específico, es desde donde se forma a los investigadores que son parte de dicho grupo y que se evidencian en su práctica de producción y consolidación científica. Esta exposición, tiene como propósito hacer un aporte al campo de la pedagogía desde un análisis hermenéutico de las estrategias didácticas de tutores a nivel de doctorado, en la universidad más importante de México, la UNAM, en el campo de la educación, para conocer las formas y las prácticas implícitas en la formación de investigadores y que dan por ende los elementos que conforman la genealogía constituyente de la práctica y el discurso científico.

Palabras clave: Ciencia, Didáctica, Episteme, Formación, Investigadores, Tutor

Abstrac

The formation of researchers is important when we talk about doing science, because from the very conception of how a research group is structured in its own style of thinking, an epistemological adherence or an specific ethos, is from where researchers, who are part of that group are formed, and which are evidenced in their practice of scientific production and consolidation. The purpose of this exhibition is to make a contribution to the field of pedagogy from an hermeneutic analysis of the didactic strategies of tutors at the doctoral level, in the most important university in Mexico, UNAM, in the field of education, to know the forms and practices implicit in the formation of researchers and that give therefore the elements that make up the constituent genealogy of scientific practice and scientific discourse.

Keywords: Science, Didactics, Episteme, Training, Researchers, Tutor

Introducción

A través de la historia han existido diversos debates teóricos epistémicos que ponen de manifiesto la importancia del quehacer pedagógico y su práctica; algunos de estos debates siguen vigentes debido a la necesidad de centrar la atención pedagógica y educativa en áreas de pertinencia social actual, pues es evidente la falta de conciencia y análisis para resolver problemáticas actuales, o sea, es necesaria una actualización del saber y la práctica pedagógica desde el conocimiento de frontera.

El artículo presente, está fundamentado a partir de una investigación doctoral llevada a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que actualmente es considerada una de las mejores universidades de América Latina y la mejor de México, según datos globales del QS World University Rankings 2022. Si bien el estudio no generaliza en cuanto a las condiciones y elementos constituyentes de la formación de investigadores en todas las áreas del conocimiento, es una representación significativa en el área de las humanidades. El propósito es hacer un aporte al campo de la pedagogía desde un análisis de las prácticas de formación, a través del estudio y comprensión de las dinámicas entre alumnos y tutores de posgrado en pedagogía de la UNAM, para conocer las formas y las prácticas implícitas en la formación de investigadores.

Cada año, la UNAM forma a miles de estudiantes que se titulan en diversas áreas profesionales, incluyendo el campo de las humanidades donde se encuentra inserta la pedagogía, disciplina que es parte fundamental para lograr un análisis en relación con la formación de investigadores en México (Servino, 2020). El posgrado en pedagogía, concretamente a nivel de doctorado en la UNAM, “forma al alumno para que desarrolle investigación original de frontera y le proporciona una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico en el campo de la Pedagogía y de la Educación.” (“:POSGRADO EN PEDAGOGÍA: - UNAM”) (UNAM, 2020). Si bien la finalidad del doctorado es proporcionar al estudiante técnicas avanzadas de investigación, así como generar un trabajo de investigación original a partir de un estricto recorrido didáctico y epistemológico convirtiendo al alumno en experto sobre el dominio en su área de investigación, es necesario resaltar que es un proceso de refinamiento en la estructuración de formas de pensamiento e interpretación de la realidad educativa, a partir de la cual se hace investigación y se genera conocimiento.

Contenido

Producir conocimiento sobre la formación de investigadores

Actualmente, la sociedad mexicana y el mundo están en un proceso de transformación política y social que necesariamente obliga a replantear el papel del investigador y de la ciencia en la producción del conocimiento dentro de las universidades del país y el mundo, pues la tendencia neoliberal al sobre reconocimiento de la producción científica que está alineada a las condiciones capitalistas —o sea, investigación con un sentido extractivista, de inmediatez de producción por necesidad de reconocimientos monetarios—, tiene mayor relevancia sobre el conocimiento que esté mayoritariamente enfocado al análisis de aplicación social y al beneficio colectivo.

Si bien, el análisis sobre las instituciones de educación superior ha sido basto y abarca diferentes áreas de conocimiento, la producción epistemológica se concentra mayoritariamente en el contexto áulico, en el campo de la gestión, en la didáctica, el currículum, etc., y de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria se trabajan problemáticas educativas dentro y fuera de las instituciones, evidencia de ello son las temáticas en torno a las cuales giran los congresos de investigación educativa actual; pero la formación de investigadores es un tema que aún se queda en el marco del análisis educativo, dejando fuera las implicaciones y la relevancia que tiene en su expresión más inmediata: la producción de conocimiento.

Fortes y Lomnitz (2005) señalan que “...la ciencia en México se desarrolla en un marco histórico y social propio de una sociedad periférica, dependiente, con una tradición de desarrollo relativamente reciente y poco sostenida. Aún existe, por lo tanto, escaso apoyo, simpatía y apreciación social por el científico y lo que representa para la sociedad.” (p. 32)

Los sistemas de evaluación académica institucionales regidos por fundamento neoliberales y capitalistas, han obligado a la comunidad de investigadores a perfilar su trabajo en vías de alcanzar estándares de producción académica que desvinculan el trabajo del investigador de la realidad y las problemáticas sociales, centrando su atención en cumplir con requisitos de evaluación sobre la cantidad de producción; lo que llamarían Slaughter, y Leslie (1997), “capitalismo académico” (p. 276).

Así mismo, el capitalismo académico puede asociarse a los elementos que recupera P. Bourdieu en sus aportes alrededor del capital académico institucionalizado que se caracteriza por la obtención de títulos que garantizan la formación, conocimientos o habilidades del individuo y le permiten convertir sus posesiones en capital cultural o económico (Bourdieu, 2011). Es por ello por lo que el estado objetivado del capital hace referencia a aquellas posesiones que se encuentran en estado material o características simbólicas que refieran la posibilidad de ser utilizadas por el individuo dentro del campo. Hacer referencia al estado objetivado del capital académico implica identificar aquellos bienes que se representan en bienes materiales o simbólicos y son efecto del trabajo que como académico realiza y que implican el conocimiento y capacidad para desarrollarlo. El capital en estado incorporado contiene una carga transferida por su origen social debido a que existe la posibilidad de que ha sido ahí donde ha adquirido los primeros hábitos de su vida, sin embargo es una propiedad ligada al individuo y supone un trabajo de “inculcación y asimilación que consume tiempo que debe ser invertido por el inversor” (Bourdieu, 2011, p. 215).

Entonces, si bien existen diferentes elementos alrededor de los cuales un investigador decide la orientación y alcances de su trabajo, así como los objetivos de formación o especialización, no se puede dejar de lado el considerar el nivel de impacto que el capitalismo académico y los elementos alrededor de él pueden llegar a tener en la producción de conocimiento y la formación de nuevos investigadores; pues sin duda alguna, académicamente nos seguimos rigiendo por medio de las evaluaciones institucionales y de las instancias de gobierno que nos dan acceso a mejores ingresos, donde estas evaluaciones miden y se centran principalmente en el nivel de producción del capital académico.

Otra problemática que deja ver la necesidad de poner atención en la formación de investigadores la expresa Sánchez (2014), el cual nos dice que alrededor de la formación de investigadores se han adoptado medidas pedagógico didácticas que están enfocadas en los cursos, seminarios y técnicas de investigación para el acopio y tratamiento de los datos, donde los trabajos escritos se convirtieron en indicadores académicos para evaluar y acreditar dichas asignaturas, así como la elaboración de la tesis. Por lo cual, la enseñanza de la investigación está dentro de una didáctica instrumentalista y documental que gira alrededor del discurso del quehacer científico, que no ha formado más y mejores investigadores, ni tampoco ha hecho crecer el interés por la investigación, sino que ha provocado bajos índices de eficiencia terminal y la presión sobre las instituciones de educación superior para estructurar métodos alternativos de titulación.

De ahí, que el estudio sobre la formación de investigadores debe ser capaz de encontrar puntos de reflexión entre diversos elementos que aporten a la mejora de la producción de conocimiento, en este caso, desde el análisis de las prácticas tutelares, permitiendo entonces, el desarrollo y aplicación de mejoras que inciten la creatividad y motivación del investigador más allá de la producción científica por demanda neoliberal capitalista, pudiendo tal vez, desarrollarse profesionalmente, así como mejorar su intelectualidad y consolidación científica.

El hábitat de la antropología de la ciencia

Como menciona Geertz (2006), si se desea entender lo que es ciencia, en primer lugar, debemos prestar atención a lo que hacen los que la practican; y en este sentido, no solamente prestar atención a lo que hacen, sino dónde y cómo lo hacen, pues influye en los resultados de su práctica, en este caso, su práctica académica.

La Antropología de la Ciencia ha desafiado y remodelado los cánones tanto de la Epistemología y de la Historia de las Ciencias tradicionales como de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Se ha diferenciado, por ejemplo, de los enfoques interaccionistas e instrumentales propios de los primeros estudios de laboratorio, al proponerse dar cuenta de la producción científica y tecnológica en su dimensión sociocultural y en configuraciones de espacio y tiempo específicas. (Hidalgo y Stagnaro: 2016)

La atención etnográfica ha puesto en primer plano la diversidad de las prácticas y la variabilidad de la experiencia científico-tecnológica. Dirigida primero hacia los lugares donde se desarrolla la investigación científica, pronto se orientó a los estudios comparativos de las formas de organización social de la ciencia en campos disciplinares diversos: laboratorios, centros académicos universitarios, empresas biotecnológicas, ciudades de la ciencia, etcétera.

Siguieron los análisis de los debates públicos sobre las tecnologías comunicacionales, reproductivas y genéticas, los aspectos ambientales, ecológicos, éticos y políticos de la investigación agrícola, nuclear, biomédica o química. En base a esos aportes, la mirada se extendió hasta abarcar la descripción de formas organizativas que traspasan los límites de la academia para incluir a agentes sociales extra-científicos, tanto gubernamentales como no gubernamentales. (Hidalgo y Stagnaro: 2016)

Al intentar interpretar, significar o dar sentido a las prácticas de los investigadores consolidados y aquellos que están en formación, han salido a relucir factores que permiten comprender dichas prácticas científicas desde elementos que están lejos de ser solamente parte de un proceso operativo o metodológico del hacer ciencia o de formación curricular en investigación, sino, son elementos constituyentes de la identidad y la cultura académica, pues el hacer ciencia opera desde una estructura integral sobre los intereses y saberes de la persona, así como su contexto de formación y filiación académica, social e individual.

La profundización en el análisis sobre la producción del conocimiento que se estructura en la práctica científica, no solamente puede ser comprendido desde el conocimiento mismo como un ente independiente, sino vinculado a lo que constituye al investigador integralmente, con una cultura académica definida tal vez desde la red de significados y simbolicidades compartidos que se construyen en la interacción con los miembros de un grupo de investigación, que forman a su vez, el entramado social y ecológico contextual de un espacio determinado de investigación. La identidad, como parte de la personalidad, si bien es una construcción de orden singular, opera desde una consideración de lo simbólico y en la relación con los otros, por lo que considerar a la persona de manera integral es fundamental en la estructuración y aplicación de formas de organización académica.

En este sentido, la antropología de la ciencia, desarrollada por la Dra. Larissa Adler Lomnitz, específicamente en su trabajo *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad (1991)* realizó una “contribución a la sociología de la ciencia en América Latina”, y estableció los principios de la antropología de la ciencia al estudiar la relación de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la formación de científicos a través del seguimiento al Programa de Licenciatura en Investigación Biomédica Básica ofrecido por la UNAM.

Lomnitz señala que cuando los participantes de un grupo de intelectuales comparten significados, creencias, aparece lo que denomina “sistema de normas culturales” a partir de intercambios que operan entre quienes pertenecen a dicho grupo y que pueden ser observados desde “vínculos de ayuda”. (Lomnitz, 2004: 27)

Por lo tanto, para poder comprender el contenido simbólico y significativo existente dentro de las prácticas de formación científica, los aportes de corte antropológico funcionan como un eje fundamental para significar las formas en que opera la formación de investigadores desde lo que ocurre dentro del proceso establecido institucionalmente y su contraparte en la dinámica propia de la relación entre tutor y estudiante.

La antropología social es un referente para percibir los procesos de socialización y atribución de identidades en la dinámica de tutoría y el proceso de formación del investigador (Fortes y Lomnitz, 2005), pues las simbolicidades que se expresan dentro de dichos momentos de formación, son parte de lo que configura el *ethos*, líneas de producción y campos de conocimiento.

La teoría decolonial: un aporte a la resignificación de la formación de nuevos investigadores

La educación comprendida en un sentido extenso abarca en el pasado y en el presente procesos distintos de interpretación y práctica, si bien la educación puede ser un acto de apropiación (Primerio, 2010), al mismo tiempo es y no deja de ser una construcción social, ya que, una construcción social tiene en sí misma una carga histórica que contextualiza la manera en que interpretamos un concepto en diferentes momentos y condiciones históricas.

Los matices de los empleos de la definición y de la práctica educativa y pedagógica en diversos momentos históricos, hacen de esta, un instrumento problemático para estructurar un discurso que abone de manera consistente a la realidad actual; señalar lo que pasa con la formación de los investigadores en el contexto histórico en el que nos encontramos, nos da elementos para comprender la variación y consiguiente pluralidad de interpretaciones en función de los cambios históricos y los sistemas conceptuales, donde va evolucionando de modo paralelo al desarrollo de la propia práctica. La práctica pedagógica actual reconoce en el mito educativo la conceptualización de educación clásica que nos pone en condiciones de comprender cuales son las carencias y circunstancias con las que cuentan los márgenes epistémicos educativos y pedagógicos actuales. Como consecuencia, se impone la necesidad de enriquecer la práctica pedagógica mediante la consideración de la interpretación o comprensión de la realidad educativa en términos decoloniales y/o postcoloniales.

No se trata únicamente de significar los procesos y las teorías pedagógicas y educativas en la aplicación teórica de los desarrollos epistémicos del sur o del pensamiento decolonial, sino en realizar en primera instancia una identificación crítica de características o factores de colonialidad vigentes en las prácticas de formación y producción científica, para después

generar propuestas acorde a los contextos en donde nos encontremos, en consideración igualmente de la historicidad de nuestros referentes formativos.

Una crítica en sentido de un ejercicio de lectura atenta del proceso y dinámicas de formación, buscando argumentaciones que den estructura a los discursos y prácticas pedagógicas actuales, sin dejarnos reducir epistemológicamente en el proceso de interpretación por nuestra propia concepción occidentalizada del mundo. Ese trabajo de interpretación habrá de entenderse entonces, como una reconstrucción y un acto de resistencia sobre los propios márgenes epistémicos. Ser crítico es ser consciente de la ficción y reproducción en la práctica educativa actual, es incomodar con la crítica y la práctica misma, es desestabilizar los signos y símbolos impuestos en una tradición de formación; es un acto de autocuestionamiento y hermeneutización del sí, y es un acto de desplazamiento conceptual que se concreta en la práctica misma.

Por ello, es necesario establecer una línea de resistencia frente a la moda neoliberal y capitalista, para reclamar una reconstrucción de virtudes y otros modos de ejercer una relación cognoscitiva con los procesos de formación intelectual, con las artes, con los sentimientos, con la naturaleza y con la vida misma. Formarse como investigador no supone entregarse al trabajo sin sentido en una dinámica de producción en serie, sino sostener narrativas que representen e incorporen una ecología de saberes en una lógica de discurso y práctica pedagógica (De Sousa: 2009).

Si bien los estudios pedagógicos han sido impregnados por una pluralidad de disciplinas, el discurso colonial ha sido centralizado, y en algunos casos se ha logrado una hibridación, negociación o resistencia a ellos. La perspectiva decolonial y/o poscolonial confronta y renueva la forma de comprender la realidad en su conjunto, la historia global, los orígenes, para entonces, comprender la pluralidad de experiencias y conocimientos, así como el cruce entre las narraciones. Se trata de desconfiar de las interpretaciones y prácticas de formación rígidas, sobre todo en su implicación con la expansión colonial y su función constitutiva en los presupuestos epistémicos actuales. Comprendiendo que se tienen consecuencias precisas tanto en términos historiográficos, teóricos, prácticos y sociales.

“Los estudios postcoloniales, o por lo menos algunos estudios postcoloniales, invitan a complejizar el propio marco analítico, ... y, por lo tanto, afinando nuestra mirada sobre el movimiento inverso, de «retroacción» desde lo propio sobre el centro del sistema (primero sobre Europa, luego sobre Occidente), mostrando el carácter constitutivamente híbrido de éste.” (Mezzadra: 2008, 19).

De ahí que sea tal vez un proceso radical —y no radical en términos de violencia o extremismo—, sino de significar los procesos desde la raíz, desde donde emerge y se construye la relación e interacción de los elementos que están alrededor de las prácticas de formación de investigadores. A partir de ahí, es de donde podemos cuestionar cómo deconstruir o poner en tensión las concepciones o prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo, cuáles son las nuevas modalidades y formas de viejas prácticas colonialistas, así como la reaparición o intensificación de lógicas y dispositivos de explotación y dominio que caracterizan el proyecto colonial globalizador.

Considerar el desarrollo y surgimiento histórico de las universidades acentúa la comprensión de los procesos sociales y su relación con la producción de conocimiento y sus prácticas. A partir de dicha consideración se puede perfilar que el alumno como sujeto pedagógico, se encuentra atravesado por el currículum cursado, la organización y políticas institucionales, las cuales buscan cumplir con el estándar de formación y eficiencia terminal que el sistema educativo actual demanda. Entender los contextos, los procesos y formas de organización pueden ser evidencia para la comprensión de las dinámicas sobre la cultura académica desde donde se construye una identidad y un ethos como investigador.

La importancia de formar investigadores que piensen y actúen más allá del predominio hegemónico de saberes, y de producción académica constituidos e instaurados por el capitalismo y la globalización imperante, nos remite a estructurar alternativas sobre las prácticas pedagógicas de formación de investigadores y comprender el proceso, en el mejor de los casos, de generación de conocimiento de una forma no extractivista.

Entonces, proporcionar dentro de la formación elementos epistémicos que lleven al doctorante a replantearse sus necesidades teóricas y académicas, servirá para repensar su práctica y producción científica. Con lo dicho, no se trata de limitar la producción científica desde un nuevo horizonte teórico de pensamiento, sino de proporcionar los elementos suficientes que le permitan cuestionar las implicaciones de las formas de producción científica actual.

Los avatares de la formación de investigadores: tutor vs tutorado

Actualmente desde diferentes posicionamientos teóricos y áreas del conocimiento, se busca hacer investigación de otros modos y hacia otros horizontes de comprensión, en función de tener mejores interpretaciones y alcances, que logren problematizar y transformar las prácticas tradicionalmente asumidas en los procesos de investigación. Si bien, en primera instancia se pensaría que las temáticas y áreas de aplicación del conocimiento que se produce están íntimamente relacionadas con la forma en que se hace y se enseña a investigar, hay que tener en cuenta que no funciona de una manera independiente del contexto histórico social, o sea la época.

Los métodos reductivistas y positivistas de investigación ampliamente difundidos, cada vez son más obsoletos, y pocos investigadores consolidados recurren a estos, para entonces, dirigirse a una nueva conceptualización de lo que es el hacer ciencia como producto de la construcción de conocimiento en comunidades científicas o grupos de investigación (Primero & Beuchot, 2015b).

El desarrollo de perspectivas de investigación realmente críticas se encuentra, por tanto, en un serio dilema al enfrentar la colonialidad de las relaciones de poder presentes en la producción de conocimiento puesto que dicha tradición maximiza todas aquellas aportaciones coherentes con el pensamiento hegemónico, dificultando un pensamiento crítico y reflexivo sobre su praxis (Slaughter y Leslie: 1997).

La investigación es un proceso complejo en el que diferentes elementos intervienen y se relacionan, no hay un camino directo para llegar a una conclusión en un proceso investigativo; las ideas, los planteamientos y las mismas intenciones se ven modificadas por elementos que no siempre son parte del investigador mismo, sino de las condiciones en las cuales se lleva a cabo la investigación; el aprender a hacer investigación, por lo tanto, está ligado a estos mismos elementos que se modifican constantemente.

Ricardo Sánchez Puentes (2014), en su trabajo *Cómo Enseñar a Investigar* determinó como los principales elementos que intervienen alrededor del proceso formativo del investigador los siguientes:

- Las características institucionales; pues dan las singularidades de las dependencias y régimen de la investigación.
- El trabajo directo del tutor; dependiente de sus particularidades como ser humano, cognitivas, epistemológicas, del campo, de planeación estratégica, de formación, etc.
- Las condiciones históricas y/o sociales de demanda de formación de investigadores.
- El currículum y orientación de los cursos de investigación; que representan una parte de la formación conceptual del investigador.

Con los elementos descritos por Sánchez Puente (2014), se puede comprender la implicación que tiene la dinámica y los elementos que componen el trabajo directo con el tutor, así como en las actividades que realiza el alumno para su proceso de formación (producción académica), pues a través de los seminarios y su expresión en la práctica académica, es como se da evidencia de la conformación de la identidad y el proceso de transmisión de un ethos o cultura científica, así como una preferencia epistémica o herencia intelectual.

A partir de ello, es que la investigación se centró en analizar la dinámica de formación de investigadores desde la relación entre tutor y tutorado, conociendo así su experiencia de formación, lo que enseña y cómo lo enseña el tutor y como se modifica la configuración de los elementos y características que hacen al investigador en formación dar estructura a su conocimiento. Pues estos elementos tienen implicaciones en el proceso de articulación de la realidad, con su historia, con el posicionamiento teórico al cual se adhiere, la propia percepción del tutorando frente a su referente de investigación, su perfil académico y campo de trabajo, consolidando o no su carrera como investigador.

Para la obtención de la información se llevó a cabo una serie de entrevistas a tutores consolidados (investigadores que tuvieran tiempo completo dentro del doctorado en pedagogía en la UNAM y que ejercieran actividades de docencia, investigación y difusión cultural), y que tuvieran estudiantes de posgrado dentro de los últimos semestres del doctorado en pedagogía, pues la entrevista se realizó igualmente a uno de sus estudiantes activos. La entrevista fue a profundidad en una perspectiva de entrevista no extractivista, sino de entrevista como elemento de construcción epistémica, (aquella entrevista que considera las implicaciones y distanciamiento con el referente de investigación J. Ardoino (1980), la vigilancia epistemológica entre teoría y referente (Bourdieu y Passeron:2002), y la consideración de la vida cotidiana en la reflexión e interpretación de las preguntas (Berger y Luckmann:2003), pues hacer un análisis sobre ella revela diversas estructuras de significación que intervienen en la comprensión de la realidad misma).

Las preguntas estuvieron enfocadas a identificar la práctica (el hacer) y significado (lo simbólico) dentro de la relación entre el tutor y el tutorado. Las categorías e indicadores fueron cuatro elementos (construcción y deconstrucción epistémica, identidad y cultura académica, cotidianidad académica y ser humano) que son la base de la comprensión de la formación de los investigadores en un sentido más allá del análisis de la formación institucionalizada, que se verifica y se evalúa desde los estándares de cumplimiento del trabajo de investigación. Dichos elementos propuestos centran la atención en indagar sobre la construcción de la episteme del doctorando y como se constituye el ser u ordenamiento didáctico del tutor frente al alumno, a partir de la recuperación de sus experiencias significativas, para después lograr la relación con su área de producción de conocimiento.

A partir del procesamiento de la información obtenida en las entrevistas a profundidad se encontraron cuatro ejes de análisis que son los elementos a partir de los cuales se pueden comprender los elementos implicados en la dinámica entre tutores y tutorados para la formación de nuevos investigadores en el campo pedagógico.

1.- La gnoseología vinculada a la formación de los investigadores: esto es, como conocemos o conocen los investigadores consolidados y en formación, vinculación directa con sus estilos de investigación, filiación epistémica/intelectual, y estilos de pensamiento. Expresiones que dan evidencia de su saber tácito, es decir, sus presupuestos como investigador y su capacidad de articularlo a un uso. En este sentido, existe una clara relación entre las líneas teóricas y las áreas de producción de conocimiento del tutor y las elegidas por el tutorando. Que, si bien pueden ser afinidades previas a la vinculación tutor / tutorando, se consolidan, se construyen y deconstruyen en sintonía a la dinámica de trabajo, proyectado un campo consolidación profesional. Involucra el recuperar y comprender los significados y transformación epistémica del pensamiento de investigador a través de su historicidad.

2.- La ciencia centrada en prácticas: ¿cuáles son las prácticas en la cotidianidad de la formación de investigadores?, ¿cuáles son las didácticas explícitas o no en el proceso y como impactan en la formación del tutorado?, ¿cómo es que se aprende a ser investigador y por qué se replican las formas de enseñar?, identidad y cultura académica como elementos que el tutor puede proporcionar más allá de la simple tutoría para potenciar el crecimiento académico del tutorado, tales son como inclusión es espacios académicos de investigación, congresos, publicaciones, apertura de campos laborales, etc. al existir estas características de trabajo con el tutor, el tutorando encuentra mayor empatía e interés por su formación, encontrando en la investigación académica una forma de vida y un sentido a su quehacer profesional.

3.- Epistemología y emociones: esto es la implicación que tienen las emociones en el proceso del conocer y producir conocimiento científico, la importancia de la relación entre lo referencial y lo cognitivo como constitutivo del saber.

4.- Epistemología y sociedad: Contradicciones entre el ideal del ser investigador y lo que implica realmente hacer ciencia. Las expectativas vs las implicaciones de la consolidación como investigador, realidades a las que se enfrentan los investigadores tanto consolidados como en formación. Y así mismo, la influencia de la época en la producción y validación del conocimiento a partir de su expresión practica-social.

Entonces, a partir de lo expuesto, podemos denotar que la crisis que enfrentamos no es solamente de carácter educativo, pues el sistema de vida completo que conocemos hasta ahora está desapareciendo y cambiando vertiginosamente. Hay un cambio completo en las formas de pensamiento, de relacionarnos social y afectivamente; en la salud pública, la psicológica, los sistemas de gobierno y las instituciones; junto a las formas y estilos de vida, así como con las nuevas estrategias de migración en masa y por supuesto, el ecosistema ecológico y natural del cual dependemos para subsistir. Por ello es importante estructurar alternativas que nos lleven a encontrar soluciones y reflexiones pertinentes ante dichos cambios, que nos lleven a pensar en un buen vivir y a disfrutar de lo que hacemos desde una concepción de alteridad y prudencia.

Cuestionar la praxis del docente frente a la enseñanza que desempeña, es una tarea que resulta mejor si se lleva a cabo desde la introspección que puede realizar cada docente sobre su trabajo diario. La necesidad de repensar el trabajo de enseñanza es necesario desde la consideración de los elementos con los que la educación y la sociedad se enfrentan en la época actual. La educación y el sistema de enseñanza están en crisis, en parte debido a una pérdida del carácter formativo real, pues la enseñanza versa sobre un carácter de capacitación para enfrentar la competencia mundial desde la concepción capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

La labor de la didáctica sobre la enseñanza de la investigación no es entonces solamente concretar los objetivos de enseñanza en la práctica, mejorar las metodologías y el aprendizaje, sino que también implica la renovación de la labor y la concepción

del docente, incluso en sus configuraciones intelectuales, cognitivas y psicológicas, que le permitan comprender a la enseñanza desde características y necesidades actuales de formación, sin perder la visión de su praxis en conjunto con las sensibilidades que estructuran al ser humano. Por lo tanto, la didáctica es de por sí un acto que exige un proceso hermenéutico de reflexión, pues se necesita de una interpretación del contexto, los instrumentos, las teorías y los alcances que se busca lograr, entre otros elementos; de aquí que la reflexión sobre la didáctica y su tendencia por un lado a recuperar de forma tácita la teoría y aplicarla de manera descontextualizada o relegar totalmente la teoría para centrar la atención en la práctica acorde a las exigencias institucionales, necesita de una conceptualización analógica y con aportes decoloniales que la lleven a una reestructuración de sus objetivos de crecimiento y aplicación prudente, integral y ecológica.

Conclusiones

Con lo dicho no se busca desprender un manual de como formar investigadores, sino lograr identificar elementos de análisis que aporten a una formación de investigadores y aprendizajes a partir de las experiencias vertidas. Se trata de enriquecer el proceso y la práctica misma de formación en el posgrado dando apertura a nuevas formas de pensamiento e intervención pedagógica. Se busca también una reflexión de lo que hacemos y cómo lo hacemos; y como a partir de ahí se construye un estilo de pensamiento y un posicionamiento epistémico, que, de ser viable, nos lleve a otras formas de saber y de conocer, incluso a nosotros mismos como investigadores. Pues existe un ideal de lo que es ser investigador, por el cual se busca ingresar al campo académico, pero que se difumina conforma el hacer ciencia se inserta en la realidad de la época.

Referencias

- Adler Lomnitz, Larissa (1994). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericanas*; Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 97 pp.
- Adler Lomnitz, Larissa et al. (2004) *Simbolismo y ritual en la Política Mexicana*, Siglo XXI Editores, México, ISBN: 970-32-1833-4 (UNAM), ISBN: 968-23—2542-0, UNAM/IIMAS, 312 pp.
- Adler Lomnitz, Larissa. (1976). “La antropología de la investigación científica de la UNAM”, en *Deslinde*, Cuaderno de Cultura Política Universitaria (folleto) No. 78, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, junio de 1976, 21 pp.
- Berger y Luckmann (2033). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Argentina.
- Beuchot Puente, Mauricio y José Luis Jerez (2014). *Dar con la realidad*, “Hermenéutica analógica, realismo y epistemología”. Neuquén: Círculo Hermenéutico, Argentina, ISBN 978-987-28635-5-5 pp. 216
- Beuchot, M. (2006). *Filosofía política*, México: Ed. Torres.
- Bourdieu, P. (1999). “La economía de los bienes simbólicos.” En: Bourdieu, P., *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buendía, J. (1998). *Estrés laboral y salud*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Cabrera, M. (2018). “Psicología organizacional y Gestión del Talento Humano”. En: *Comportamiento Organizacional*. México: Impulsa Internacional.
- Casassus, J. (1999). “Marcos conceptuales de la gestión educativa” En: *La Gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO Orealec.
- Castro-Gómez, S. Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. "Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global."* Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Chanlat, Jean François (1994) “Hacia una antropología de la Organización”, en *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm. 2, segundo semestre pp 317-364
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México D.F.: Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2015). *La Universidad en el siglo XXI*. México D. F.: Siglo XXI.
- Díaz- Barriga, A. & Colina, A. (2019). *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*. México, Gedisa.
- Eagleton, T. (2011). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós.
- Echeverría, B. (2002). *La clave barroca de la América Latina*. Quito. Recuperado De: <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/La%20clave%20barroca%20en%20America%20Latina.pdf>
- Escolano, B. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia memoria y arqueología*. SP, Brasil: Alinea.

- Fortes J. y Lomnitz L. (2005). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México, Siglo XXI editores.
- García Quintanilla Magda (compiladora) (2007) *Voces y Paradigmas en la Educación*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Geertz, Clifford (1994). "El modo en el que pensamos ahora: hacia una etnografía del pensamiento moderno". En: *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, L. (2002). Trabajo e identidad. Argentina: Diario Clarín. Fecha: 26/05/02. Recuperado De: <http://edant.clarin.com/suplementos/economico/2002/05/26/n-01402.htm>
- Hidalgo Cecilia y Stagnaro Adriana. *Antropología de la Ciencia y la Tecnología* en Cuadernos de Antropología Social, núm. 43, pp. 9-11, 2016. Universidad de Buenos Aires
- J. Ardoino (1980). Education et relation. UNESCO- Gauthier- Villars- Paris.
- M. de Certeau. (2006). La escritura de la historia. Universidad iberoamericana. Departamento de historia.
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. EN: Castro-Gómez, S. Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Maturana, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen
- Mezzadra, S. (2008) "Introducción", En: Mezzadra, Sandro (comp.): *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid: Editores Traficantes de Sueños,
- Miranda, F. (2001). *Las Universidades como Organizaciones del Conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. ("Francisco López Miranda. Las universidades como organizaciones del ...") México: COLMEX-UPN.
- P. Bourdieu y J. Passeron (2002). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI editores. Argentina.
- Porter, L. (2003). *La Universidad de Papel*. México: CEIICH-UNAM, en: <http://www.udual.udg.mx/observatorio/libros/PORTER.pdf>
- Primero Rivas, Luis Eduardo. (2013a) "Informe final del Proyecto de investigación *Conocer el conocimiento científico a comienzos del siglo XXI*, México, diciembre-2013, 84 pp.
- Primero, L. & Beuchot, M. (2015a). *La filosofía de la educación en clave postcolonial*. Buenos Aires Argentina: Circulo Hermenéutico.
- Primero, L. (2002). *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Publidisa.
- Primero, L. (2010). *Filosofía y Educación desde la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Torres Asociados.
- Primero, L. (2014). "Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el Siglo XXI." ("Filosofía y filosofía de la educación en la vida cotidiana iniciando el ...") Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario N°23, año IX, febrero.
- Primero, L., & Beuchot, M. (2015b). *Desarrollos de la Nueva Epistemología*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Sahlins, M. (2011). *La Ilusión Occidental de la Naturaleza Humana*. México: FCE.
- Sánchez Cota y Luca Sebastiani (2020). Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M. En: *Investigación en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO, España.
- Sánchez, R. (2014) *Enseñar a Investigar*. México: UNAM IISUE
- Servino, A. (4 de julio de 2020). *La UNAM se posiciona entre las 100 mejores universidades del mundo*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-UNAM-se-posiciona-entre-las-100-mejores-universidades-del-mundo-20200704-0024.html>
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8 (2), 154-161.
- UNAM (2020). Posgrado en Pedagogía. <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/docto.php>

Weber, Max (1991), *Escritos políticos*. Madrid: Alianza.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.