

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL**



**DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES
EN CIENCIAS SOCIALES A NIVEL DOCTORAL
Los casos de las Universidades Nacionales de México y Colombia**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
P R E S E N T A
DIEGO ANDRÉS GONZÁLEZ CARDONA**

DIRECTOR DE TESIS: DR. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA

TOLUCA, MÉXICO

DICIEMBRE, 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL**



**DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES
EN CIENCIAS SOCIALES A NIVEL DOCTORAL
Los casos de las Universidades Nacionales de México y Colombia**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
P R E S E N T A
DIEGO ANDRÉS GONZÁLEZ CARDONA**

DIRECTOR DE TESIS: DR. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA

TOLUCA, MÉXICO

DICIEMBRE, 2016

**Este trabajo de investigación fue realizado con una beca otorgada por el
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACyT**

CONTENIDO

ÍNDICE DE GRÁFICAS	8
ÍNDICE DE TABLAS	10
LISTADO DE SIGLAS	11
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	13
i. Presentación del problema	14
ii. Un posicionamiento arqueogenealógico	29
iii. Reconstrucción de las significaciones	35
iv. Organización de la tesis	46
CAPÍTULO 1	49
CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	49
1.1. Entre la <i>formación investigativa</i> y la <i>investigación formativa</i>	50
1.2. Las múltiples miradas sobre los investigadores	54
1.3. Acercamientos a los programas de doctorado	59
1.4. Balance de la revisión bibliográfica	61
CAPÍTULO 2	64
LAS DISCIPLINAS Y LOS INDISCIPLINADOS: CAMPOS DE LUCHA POR LA VERDAD	64
2.1. De las Ciencias morales y políticas a las Ciencias Sociales inter y transdisciplinarias	64
2.1.1. La situación de las Ciencias Sociales en el siglo XXI	65
2.1.2. La preocupación por lo social	71

2.1.3. Profesionalización de las ciencias sociales	78
2.2. Hacia apuestas Inter y Transdisciplinarias	91
2.3. Las producciones del Yo en las relaciones con los saberes	99
2.3.1. La elección del camino de las Ciencias Sociales	101
2.3.2. Las relaciones con los saberes disciplinados sobre lo social	106
2.3.3. Los movimientos de estabilización - desestabilización subjetiva	111
CAPÍTULO 3	120
LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: MÁS ALLÁ DEL SABER HACER	120
3.1. Las implicaciones institucionales, oficiales y políticas del acto de investigar	122
3.1.1. Políticas gubernamentales sobre la investigación: “los funcionarios de la academia”	125
3.1.2. Los sujetos y sus posiciones frente a las políticas de investigación científica	130
3.1.3. Objetividad y subjetividad: Tensiones políticas y la posibilidad de escandalizar	134
3.1.4. La comunicación científica ¿publicar qué, para quién y para qué?	141
3.2. Combates en el proceso metodológico	144
3.2.1. Metodología: la confianza excesiva en el método científico	147
3.2.2. Las fuentes: ¿a partir de qué “actos de fe” empezar a investigar?	153
3.2.3. Escoger un tema: ¿Qué se apuesta?	155
3.2.4. Investigación como transgresión de fronteras del conocimiento	158
3.3. Subjetivaciones de la curiosidad	160
3.3.1. Relaciones con la verdad	160
3.3.2. Inquietud permanente, vivir en actitud investigadora: emociones y pasiones	162
3.3.3. Lineamientos para la investigación en Ciencias Sociales como profesión	165
CAPÍTULO 4	168
EL NIVEL DOCTORAL: CONFIGURACIONES DE MODOS DE SABER, HACER Y SER	168
4.1. La institucionalidad de la formación doctoral	168
4.1.1. Contexto del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales en la UN de Colombia	169
4.1.2. Contexto del doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM	172
4.1.3. Doctorado como requisito de carrera académica	174
4.2. La operativización de los saberes	180
4.2.1. Actualización, profundización y validación del conocimiento	180
4.2.2. Escolarización y flexibilización: entre la endogamia y la transversalización	186

4.3. Prácticas de subjetivación en los doctorados en Ciencias Sociales	190
4.3.1. Transformaciones en las relaciones con la verdad	191
4.3.2. Las relaciones con “sí mismo” y con los “otros”: exclusividad, compromisos, rigurosidad, autodomínio y expectativas sociales	193
CAPÍTULO 5	201
REFLEXIONES FINALES. LA UNIVERSIDAD PRODUCTORA DE CONOCIMIENTO	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
ANEXOS	220
ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE DOCTORADO	221
ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVO-ADMINISTRATIVO DE DOCTORADO	222
ANEXO 3. CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	223

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 0. 1. Comparativo de Doctores en Ciencias Sociales en algunos países de América Latina	15
Gráfica 0. 2. Doctores por área de conocimiento en Colombia 2000-2010	18
Gráfica 0. 3 Doctores por área de conocimiento en México 2000-2010	18

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 0. 1. Elementos que configuran la formación I	28
Ilustración 0. 2. Niveles de comprensión	33
Ilustración 0. 3. Momentos del proceso metodológico	45
Ilustración 2. 1. Organigrama de la Universidad Nacional de México -actual UNAM-	85
Ilustración 2. 2. Organigrama de la Escuela Nacional de Altos Estudios –actual Facultad de Filosofía y Letras-	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 0. 1. Doctorados en Ciencia Sociales en Bogotá y Ciudad de México	26
Tabla 2. 1. Concepciones sobre lo social en Colombia y México	90
Tabla 2. 2. Tipos de habitantes en los territorios de significación	118
Tabla 5. 1. Subjetivaciones de investigadores formados en programas de doctorado en Ciencias Sociales	206

LISTADO DE SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLASE	Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
LATINDEX	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
MOST	Management of Social Transformations (Programa de gestión de las transformaciones sociales)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCYT	Observatorio de Ciencia y Tecnología
OEA	Organización de Estados Americanos
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
RICYT	Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología
SciELO	Scientific electronic library online
ScienTI	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
SNCyT	Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNIES	Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior
UN	Universidad Nacional de Colombia
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

A través de un posicionamiento arqueogenealógico se realiza un seguimiento analítico a las condiciones bajo las cuales se han venido formando y transformando los enunciados sobre las Ciencias Sociales, la investigación, los posgrados y la universidad en un contexto caracterizado por el auge de políticas educativas de carácter neoliberal.

Arqueológicamente se reconstruye los discursos sobre la investigación, los posgrados y la inter y transdisciplinariedad llegaron a constituirse en eje central de las acciones de la universidad; y genealógicamente, se analiza quién o quienes, qué y porqué se dispusieron estos discursos sobre la formación de investigadores en Ciencias Sociales y no otros.

En este sentido, la investigación indaga por las tensiones del saber, el poder y la subjetivación en los dispositivos de formación de investigadores en los programas de doctorado en Ciencias Sociales de las Universidades Nacionales de Colombia y México.

Se pudo identificar que estas tensiones se manifiestan en cinco nodos analíticos: 1) la relación entre la formación investigativa y la investigación formativa; 2) las discontinuidades entre el ordenamiento de los saberes en disciplinas y las apuestas por la inter y la transdisciplinariedad; 3) los cuestionamientos sobre el lugar del investigador en los procesos de investigación y la configuración de sistemas de evaluación de la investigación; 4) las rupturas en los saberes y en las subjetividades que se generan en la formación doctoral respecto a otros niveles de formación; y 5) las disposiciones gubernamentales cuyo propósito es que la universidad deje de ser una organización social y se convierta en una empresa prestadora de servicios.

Se muestra cómo, en medio de estas relaciones tensionantes, se llevan a cabo diferentes procesos de subjetivación en cuanto a las relaciones de los sujetos con la verdad, con los otros y consigo mismo.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones que establecemos con los saberes y con lo que socialmente consideramos verdad, definen una serie de prácticas¹ que nos constituyen como sujetos relacionados con instituciones y con conjuntos de enunciados, creadores de valoraciones sobre el mundo de la vida. Allí, la sospecha, como actitud crítica, se convierte en un gran faro para guiar los procesos de investigación. En el trabajo que se presentará a continuación, la sospecha permitió preguntarnos: ¿por qué somos como somos?, ¿por qué se llevan a cabo ciertas prácticas y no otras?, ¿qué pasaría si fuéramos de otras maneras?

Complementariamente, varias preguntas se fueron construyendo a partir del ejercicio docente: ¿qué provocó el paso de una exigencia hacia los docentes universitarios de solo una formación profesional, a exigirles una formación doctoral? ¿Por qué en los discursos gubernamentales se hace la vinculación directamente proporcional entre cantidad de doctores y desarrollo de un país? ¿A qué se debe que se le endilgue a la universidad la tarea de producir investigación útil? ¿Qué papel juegan los campos disciplinares? ¿Tienen todos los campos disciplinares el mismo estatus en esta nueva perspectiva? ¿Cómo se llevan a cabo las construcciones inter y transdisciplinares? ¿Qué subjetividades se construyen en los procesos formativos de estudiantes de doctorados en Ciencias Sociales?

Estas y otras preguntas guiaron la presente investigación, así como la preocupación por llevar a cabo una metodología que contraste categorías teóricas, empíricas y analíticas, que dé cuenta de las apropiaciones que los sujetos hacen de diferentes significaciones en sus prácticas y que permita abrir horizontes

¹ Por práctica puede entenderse el marco de racionalidad o de regularidad que organiza lo que los sujetos hacen y la manera en que lo hacen, considerando los saberes, las relaciones con los otros y consigo mismo que intervienen en la actuación de los sujetos y constituyen una experiencia y un conocimiento. (Véase Castro, E., 2006: 425; Foucault, M., 2011 [1976]; Foucault, M., 2014 [1984]); Foucault, M., 2013b [1984])

analíticos sobre los efectos que el modo de vida capitalista tiene sobre los ordenamientos sociales, políticos y subjetivos.

i. Presentación del problema

La investigación, como función social de la universidad, en las tres últimas décadas ha venido ocupando un papel central en los planes nacionales de desarrollo, en las políticas educativas y en las reformas a la educación superior. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (en adelante UNESCO) en la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, resalta la importancia de la investigación en la educación superior, la innovación y las formas de vinculación de las disciplinas, señalando que:

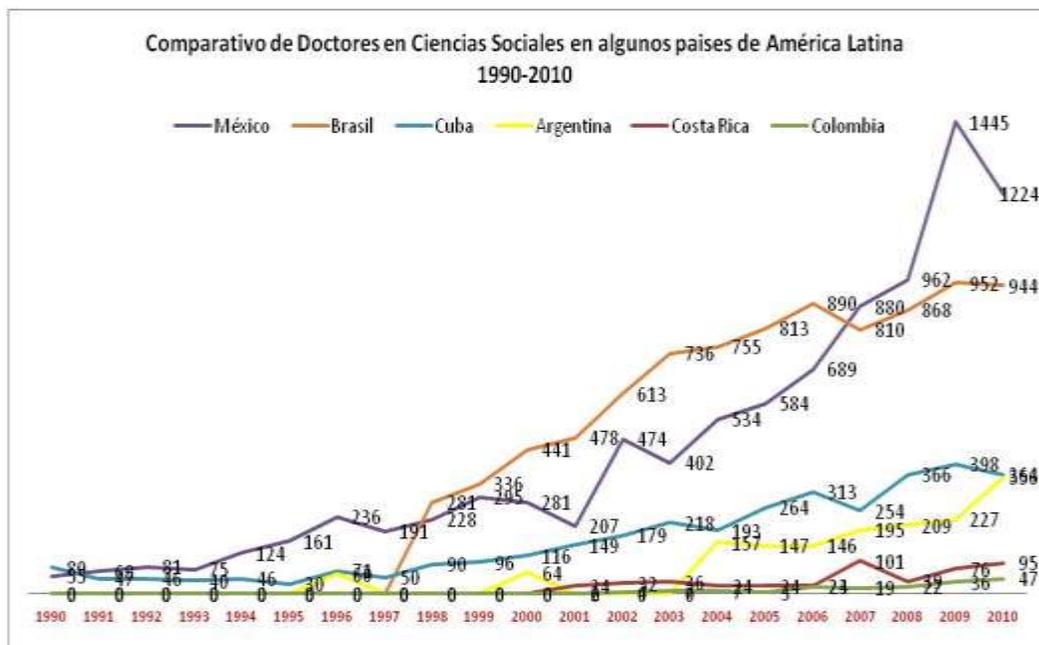
Art. 5: “El progreso del conocimiento mediante *la investigación* es una función esencial de todos los *sistemas de educación superior* que tienen el deber de promover los estudios de *postgrado*. Deberían fomentarse y reforzarse *la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad* en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos” (UNESCO, 1998: 24) [*La cursiva es mía*].

Este enunciado refleja la formación de un objeto llamado investigación, que tiene como correlato la aplicación del conocimiento para los problemas del desarrollo, principio rector que fue ratificado en 2009 en la conferencia mundial sobre educación superior titulada *la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*:

En su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico [...] La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación Para Todos (EPT). (UNESCO, 2009: 2)

La educación superior, especialmente a nivel de posgrado, empezó a ser designada para llevar a cabo las tareas para el avance del desarrollo a través de la innovación.

En este sentido, en América Latina, durante los últimos 25 años, es considerable el aumento de egresados de programas de doctorado en las áreas de las Ciencias Sociales, respecto a décadas anteriores. Este proceso es liderado por México y seguido de Brasil, que son los países donde se gradúan mayor número de doctores en estas áreas. En tercer lugar se encuentra Cuba, en cuarto lugar Argentina, en quinto lugar Costa Rica y en sexto lugar, muy próximo a los indicadores de Costa Rica, está Colombia², tal como se muestra en la gráfica 0.1.



Gráfica 0. 1. Comparativo de Doctores en Ciencias Sociales en algunos países de América Latina (Elaboración propia con datos de RICYT -Red interamericana de Ciencia y Tecnología)

Al observar este crecimiento, despierta interés el hecho que en México y Brasil (según los datos proporcionados por la RICYT) finalizando los años 90, aumenta casi al doble el número de egresados de Programas de Doctorado en áreas de Ciencias Sociales. En los casos de Cuba y Argentina se observa un crecimiento

² Según los datos presentados por la RICYT Colombia sería equiparable numéricamente con Chile.

del número de estos egresados, aunque no tan acelerado como en México y Brasil, sí es constante. Por su parte, en Costa Rica y Colombia, junto a otros países latinoamericanos (que no se presentan en la gráfica) como Chile, Guatemala, Venezuela y Ecuador, posterior al año 2000 empieza a haber un interés por generar programas de doctorado en áreas de Ciencias Sociales, proceso que no se evidenciaba en la década de 1990.

Llama la atención el creciente interés en formar doctores en las áreas de Ciencias Sociales, bien sea duplicando año a año el número de egresados en países con una tradición en la formación de doctores en dichas áreas, o bien creando programas doctorales en países donde no existían.

Otro aspecto que llama la atención es que en esta primera década del siglo XXI, se han incrementado los espacios de enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en instituciones de educación superior. El número de estudiantes, conferencistas, congresos, profesores e investigadores en las Ciencias Sociales se ha incrementado rápidamente, así como el número de libros y artículos escritos en diferentes idiomas y que circulan en diversas redes de divulgación (SCIELO, REDALYC, LATINDEX, CLASE, etc.). Como resultado de este auge, un gran número de científicos sociales no sólo trabaja como docentes e investigadores, sino también como expertos y asesores en administración pública y de los gobiernos en cada uno de sus países. Existe, por lo tanto, un mayor intercambio de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales procurando una internacionalización de las mismas.

Lo que se problematiza en esta investigación es que, en este contexto, la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral no depende solo de elementos cognitivos³, sino que existen una serie de tensiones que se

³ Entendemos por cognitivo aquello relacionado con procesos como aprendizaje, razonamiento, inferencia, deducción, memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje; procesos que según Humberto Maturana (1999) y Francisco Varela (2005) no son procesos descorporizados

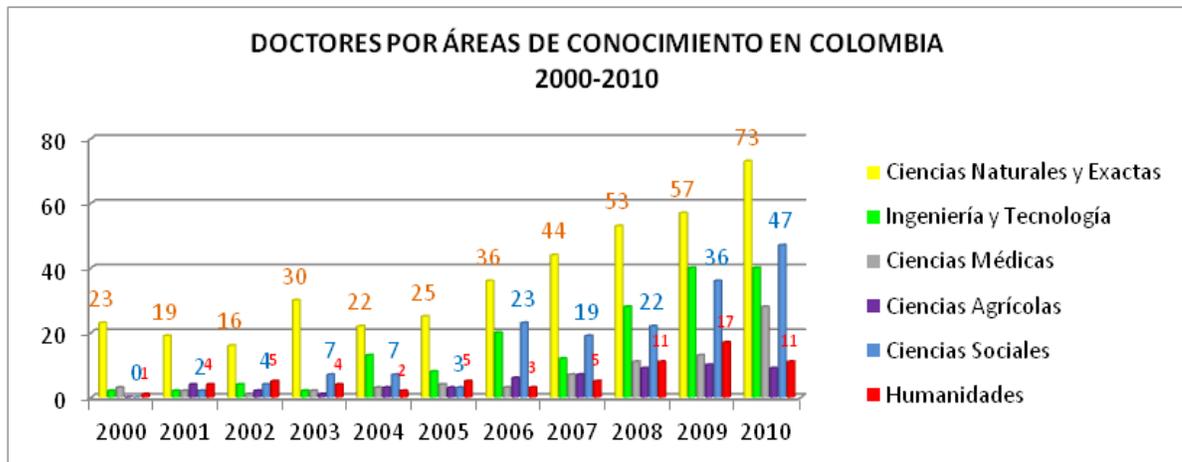
presentan entre las condiciones de posibilidad del saber, las dinámicas que configuran la formulación y circulación de discursos sobre la investigación en las Ciencias Sociales y los tipos de subjetividades que se producen en los programas de doctorado.

Uno de esos aspectos que intervienen en la formación de investigadores y en la producción, circulación y apropiación social del conocimiento es lo que ha sido llamado colonialidad del saber⁴ (que a la vez contempla una colonialidad del ser y del poder) por varios autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel y Boaventura de Sousa Santos, sosteniendo que “el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (Santos, 2010: 8)

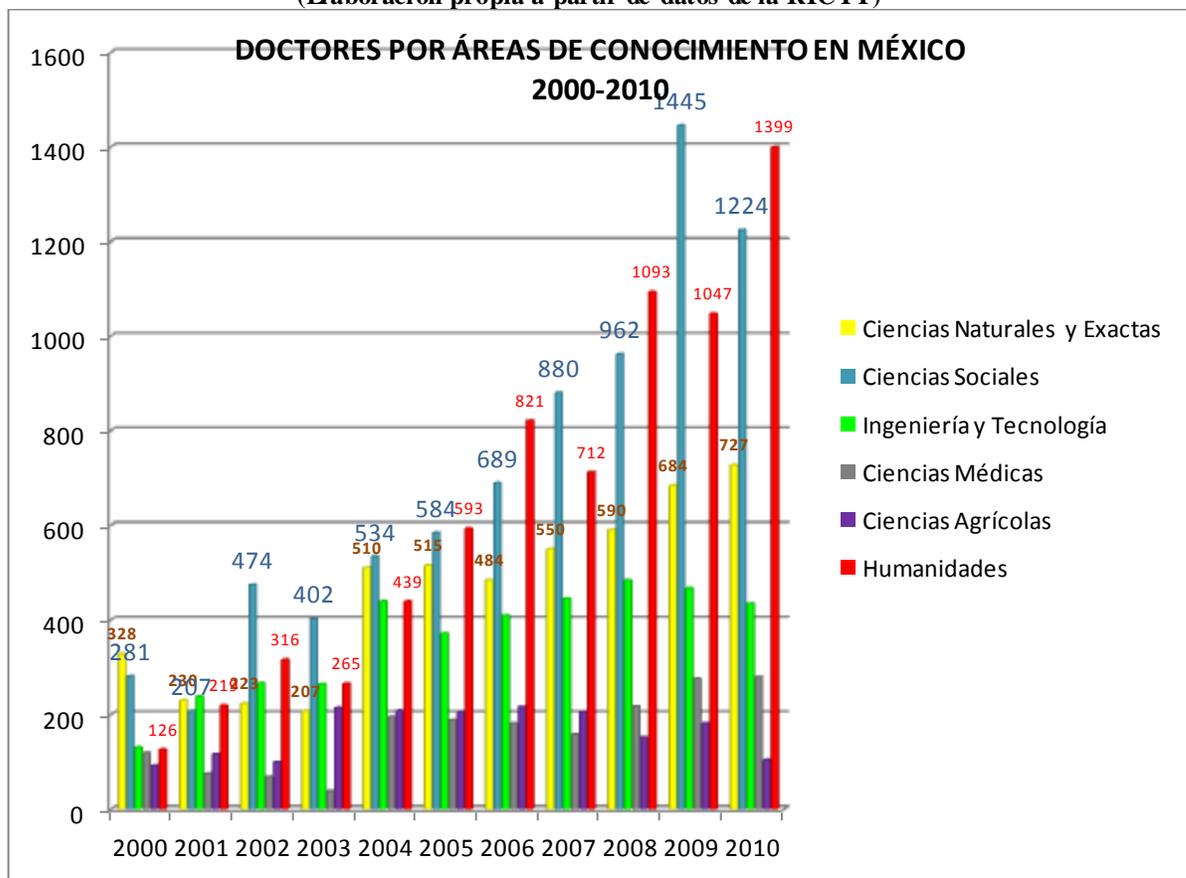
Para identificar estas tensiones, se tomará el caso de México, país con una amplia trayectoria en programas doctorales, presentando altas cifras en cantidad de doctores, y será contrastado con Colombia en donde es apenas en los últimos 10 años cuando se empiezan a consolidar programas doctorales en áreas de Ciencias Sociales, como se puede apreciar en las gráficas 0.2. y 0.3.

y abstractos, es decir, no existen como algo externo a la percepción sensorio-motriz y a la interacción con su entorno.

⁴ Para ampliación del tema podemos remitirnos a Castro-Gómez y Grosfoguel (2007: 17-19) en donde se plantea, por ejemplo, que “Quijano usa la noción de ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural”. También se plantea que “la primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas”.



Gráfica 0. 2. Doctores por área de conocimiento en Colombia 2000-2010 (Elaboración propia a partir de datos de la RICYT)



Gráfica 0. 3 Doctores por área de conocimiento en México 2000-2010 (Elaboración propia a partir de datos proporcionados por RICYT y CONACyT⁵).

⁵ ver el Anexo estadístico del informe general del estado de la ciencia y la tecnología, 2011. Capítulo II: Recursos humanos en Ciencia y Tecnología.

Comparativamente, en el caso mexicano el número de doctores en áreas de las Ciencias Sociales es mayor al de las otras áreas del conocimiento, sólo superado por doctores en las áreas de Humanidades, especialmente frente a las Ciencias Naturales y Exactas. Tomando la división “tradicional” de las ciencias en *Naturales y Exactas* y *Sociales y Humanas*, hay una preponderancia de las segundas. Por ejemplo, en el año 2010, último año con registros, sumando las Ciencias Sociales y Humanas alcanzan los 2623 doctores triplicando en cantidad a las Ciencias Naturales que llegan a 727 doctores.

Por su parte, en el caso colombiano se evidencia una preponderancia de doctores en Ciencias Naturales y Exactas, aunque con un significativo interés a partir del año 2001 cuando se empiezan a formar doctores en áreas de las Ciencias Sociales.

El uso de estos datos estadísticos es de índole argumentativa, con el fin de mostrar cómo se ha dado el crecimiento de los programas doctorado, específicamente en el campo de las Ciencias Sociales. Aunque es evidente la diferencia abismal entre las cifras, para efectos del presente trabajo, la cuantificación no es central, puesto que no se pretende evaluar las correlaciones entre variables directa o indirectamente proporcionales, sino que se indaga por las circunstancias históricas, las disposiciones institucionales, la ordenación de las disciplinas y las estrategias de subjetivación en medio de las cuales se desenvuelve la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral.

Toda esta dinámica ha llevado a discutir sobre los efectos de esta internacionalización de las Ciencias Sociales, en torno a “si refuerza la hegemonía Occidental heredada desde los orígenes europeos de las Ciencias Sociales o si más bien las renueva y crea mayor apertura, pluralidad” (UNESCO, 2011:43) y posicionamientos críticos. Igualmente, la búsqueda de la intensificación de la relación entre Ciencias Sociales y políticas públicas, esto es, entre conocimiento y realidad, o si se prefiere, entre teoría y práctica, puede estar continuando con la

reproducción de una segregación cognitiva, ya que sería un escenario en donde únicamente tendría cabida el conocimiento científico especializado, dejando de lado los conocimientos populares (de campesinos, indígenas, movimientos sociales, etc).

Las políticas sobre ciencia y tecnología y de fomento a la investigación y la innovación reflejan en gran medida estas tensiones y las relaciones entre condiciones globales, locales y subjetivas.

Se puede identificar en las leyes de Ciencia y Tecnología de México y Colombia (tomados como casos de estudio), una serie de acoples entre las estructuras jurídica, de finanzas públicas, productiva y educativa, con el fin de poner en marcha la “máquina”⁶ productora de conocimiento y en la cual los sujetos constituyen una pieza clave para su funcionamiento.

Este acoplamiento se hace principalmente a través de cuatro enunciados identificados en primera instancia:

- a) rompimiento de las fronteras geográficas y epistemológicas del conocimiento para lograr su internacionalización y el trabajo inter y transdisciplinar.
- b) vinculación del sector educativo con el sector productivo y de servicios para la apropiación social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación a partir de la producción y aplicación de conocimiento útil para el desarrollo.

⁶ En palabras de Lazzarato (2008) “interpretando el punto de vista de Deleuze y Guattari se podría afirmar que el capitalismo no es un “modo de producción”; ya no es un sistema, sino un conjunto de dispositivos de servidumbre maquínica y a la vez un conjunto de dispositivos de sujeción social. Los dispositivos son máquinas, no obstante, como Gerald remarca siguiendo a Deleuze y Guattari, las máquinas ya no dependen de la techné. La máquina tecnológica es sólo un caso de maquinismo. Hay máquinas técnicas, estéticas, económicas, sociales, etcétera. Uno puede vivir sometido a “servidumbre” o puede estar “sujeto” a una máquina (técnica, social, comunicativa, etcétera). Estamos bajo la servidumbre a una máquina en tanto constituimos una pieza, uno de los elementos que le permiten funcionar. Estamos sujetos a la máquina en tanto que somos sus usuarios, en tanto que somos sujetos de acción de los que ella se sirve. La sujeción actúa sobre la dimensión molar del individuo (su dimensión social, sus roles, sus funciones, sus representaciones, sus afectos), mientras que la servidumbre maquínica actúa sobre la dimensión molecular, preindividual, infrasocial (los afectos, las sensaciones, los deseos, las relaciones aún no individualizadas, no asignables a un sujeto)”.

- c) formación de recursos humanos para el desarrollo de la investigación y la divulgación y apropiación del conocimiento.
- d) consolidación de la institucionalidad de Sistemas Nacionales de Investigación para realizar evaluaciones y control de la calidad del conocimiento producido.

En estos *enunciados* propios de las políticas gubernamentales nacionales y supranacionales, puede verse cómo se va configurando un objeto, es decir, la sustantivación⁷ de una actividad, perteneciente al ámbito educativo de la universidad: el investigar, la investigación. Esta, tiene como correlato la aplicación del conocimiento para los problemas del desarrollo.

Igualmente, en el sentido de acoplamiento y engrane de dispositivos⁸ para la producción, en este caso, de conocimiento, en la Ley de Ciencia y Tecnología (2002) de México se entiende por

desarrollo tecnológico, el uso sistemático del conocimiento y la investigación dirigidos hacia la producción de materiales, dispositivos, sistemas o métodos incluyendo el diseño, desarrollo, mejora de prototipos, procesos, productos, servicios o modelos organizativos (Cap. 1, Art. 4, Num. 10).

Está implícita allí una concepción de racionalización y tecnificación de las relaciones tanto materiales como sociales y organizacionales, es decir, se procura, a través del apoyo a la investigación científica y tecnológica, por una tecnificación de la vida cotidiana y de los procesos productivos nacionales.

⁷ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, gramaticalmente sustantivar es nominalizar, convertir en nombre una palabra o un grupo de palabras. Filosóficamente, significa considerar algo como sustancia, es decir, otorgarle una realidad que existe por sí misma y es soporte de sus cualidades o accidentes. (Ver Diccionario de la Lengua Española: Sustantivar).

⁸ Se adopta el concepto de dispositivo que, siguiendo a Deleuze (1995: 155), se entiende como “una especie de madeja, un conjunto compuesto por líneas de diferente naturaleza que forman procesos siempre en desequilibrio pero relacionados”. Estas líneas pueden ser: del régimen de verdad que atañen a los saberes hechos explícitos gracias al análisis del campo discursivo; b) de las relaciones de fuerza que se refiere a los poderes puestos de manifiesto en las prácticas, las interacciones y el discurso; y c) de experiencias de subjetivación.

Esta dinámica tiende, por lo tanto, a que la universidad, especialmente con su principal actividad que se la ha endilgado – la de investigar -, se convierta en una empresa que deba buscar sus propios recursos, compitiendo con otras instituciones, así como la competencia a la cual se ven abocados los investigadores para encontrar financiamientos para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias, lo cual se constituye en un mercado de competitividad alrededor de la producción de conocimiento. Del mismo modo que se promueve la articulación de las universidades con las empresas para obtener recursos externos.

Así queda explícito en la Ley de Ciencia y Tecnología (2002) en México:

vincular a los sectores educativo, productivo y de servicios en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación” (Cap. 1, Art. 1, Núm. 5).

Incorporar el desarrollo tecnológico y la innovación a los procesos productivos y de servicios para incrementar la productividad y la competitividad que requiere el aparato productivo nacional” (Cap. 1, Art. 2, Núm. 3).

Y en la Ley de Ciencia y Tecnología de Colombia (Ley 1286 de 2009, por la cual se modifica la ley 29 de 1990), se enuncia como objetivo general:

fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional (Cap. 1; Art. 1).

Promover y evaluar la alianza estratégica universidad-empresa, en función de desarrollar conjuntamente la ciencia, la tecnología y la innovación en sectores estratégicos para el desarrollo económico y social del país (Art. 17; Num. 9)

Lo mismo ya estaba explicitado en la Ley 29 de 1990 de Colombia:

corresponde al Estado promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano

como para el largo plazo. Así mismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos (Cap. 1; Art. 1).

Todo lo anterior ha provocado la modificación de las prácticas institucionales en las universidades, llevando a reestructurar la organización curricular y las relaciones entre docencia e investigación, por ejemplo en la distribución de cargas laborales para el ejercicio de lo uno y de lo otro, así como la obligación de los docentes, en el caso de México, de formar parte del Sistema Nacional de Investigadores. Esta relación entre la Investigación y la Educación es abordada en la Ley de Ciencia y Tecnología (2002) de México de la siguiente manera:

con el objeto de integrar investigación y educación, los centros públicos de investigación asegurarán a través de sus ordenamientos internos la participación de sus investigadores en actividades de enseñanza. Las instituciones de educación superior promoverán, a través de sus ordenamientos internos, que sus académicos de carrera, profesores e investigadores participen en actividades de enseñanza frente a grupo, tutorío de estudiantes, investigación o aplicación innovadora del conocimiento” (Cap. 8, Art. 43).

Para el caso colombiano, como lo señala Hernán Jaramillo (2009: 133)

la integración de la ciencia y la tecnología al desarrollo colombiano demanda la existencia de una sólida base de profesionales y técnicos, en todos los niveles de formación, pero muy especialmente a nivel de doctorado, debido a que el país adolece de investigadores altamente calificados. Para afrontar este reto se fueron combinando dos estrategias, a saber: (a) formación de investigadores en programas doctorales y de maestría en el exterior y (b) formación de investigadores en programas doctorales nacionales, para lo cual se requería el apoyo institucional y la consolidación de la infraestructura de doctorados nacionales.

De igual manera que en la Ley de Ciencia y Tecnología de Colombia del 2009, se estipula que el estímulo y fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación, estarán orientados, entre muchos otros propósitos, por la promoción de:

la calidad de la educación formal y no formal, particularmente en la educación media, técnica y superior para estimular la participación y

desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores (Art. 3; Núm. 6).

Sin embargo, para el caso colombiano esta formación de recursos humanos se hace a través de la estrategia de financiación crediticia, ya que no cuenta con un programa consolidado de becas para el posgrado, diferencia relevante con México. Así, “las alternativas para la formación de talento humano de alto nivel que ofrece COLCIENCIAS, tanto en Colombia como en el exterior, son créditos educativos condonables” (COLCIENCIAS, 2008: 124).

Sin embargo, aunque el aparato jurídico intenta prescribir las prácticas institucionales e individuales, existen tensiones heterogéneas que dinamizan las relaciones en torno a la investigación, en este caso en los programas de doctorado. Es por ello que en el presente trabajo se plantea como pregunta de investigación la siguiente:

¿Cómo son las tensiones del saber, el poder y la subjetivación en los dispositivos de formación de investigadores en los programas de doctorado en Ciencias Sociales de las Universidades Nacionales de Colombia y México?

Delimitación temporal y espacial,

A partir de la idea que la investigación social, y más específicamente la formación de investigadores sociales, no sólo se da a nivel de doctorado, la delimitación se empezó a hacer teniendo en cuenta los programas de posgrado, y los programas intergubernamentales de apoyo a la formación de investigadores como es el caso del *Management of Social Transformations - MOST*⁹ (Gestión de las

⁹ Las Escuelas MOST son actividades de creación de capacidades centradas en reforzar las competencias de los Estados Miembros para una toma de decisiones basada en la evidencia científica. Concebidas sobre la

Transformaciones Sociales, que es el programa científico intergubernamental de la UNESCO para las ciencias sociales), los grupos de Semilleros de investigación creados en los últimos años en las instituciones académicas y los centros de investigación universitarios, gubernamentales e independientes.

La gran oferta encontrada en los dos países desbordaba las capacidades materiales y técnicas para ser analizada en la presente investigación, por lo que, luego de revisar la información sobre programas de educación superior en Colombia y México, se focalizó la mirada en los programas que se ofrecen de Doctorado en Ciencias Sociales, guiados por el interés de analizar las perspectivas epistemológicas multi, inter y transdisciplinarias. Estos casos permitían una comparación de las dinámicas académicas, institucionales y gubernamentales relacionadas con la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral en Bogotá y Ciudad de México.

Según los datos del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad -PNPC- del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (en adelante CONACyT), de 25 programas de Doctorado en Ciencias Sociales que hay en México (de un total de 475 programas de Doctorado a nivel nacional), 4 se ofrecen en Ciudad de México. Por su parte, para el caso de Colombia, según los datos ofrecidos por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (en adelante COLCIENCIAS) a través del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior –SNIES- de 9 programas de Doctorado en Ciencias Sociales

base que forman las propuestas surgidas de necesidades específicas en contextos concretos, las Escuelas MOST darán prioridad a las intervenciones encaminadas a desarrollar la capacidad de los investigadores y decisores políticos para convertir el conocimiento en acción, sobre todo en países de renta media y baja. Su objetivo principal es apoyar el desarrollo sostenible a largo plazo en contextos donde la insuficiencia de capacidades pueda ser una restricción importante para la traducción de conocimiento en acción. El principal objetivo de las Escuelas MOST es ampliar el grupo de profesionales jóvenes y cualificados provenientes de diferentes ámbitos (mundo académico, gobierno y sociedad civil) que puedan ayudar a reforzar la interfaz entre investigación y políticas públicas en el contexto de los desafíos de la implantación de la agenda 2030 de desarrollo internacional. (Tomado de la página web de la UNESCO, <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/schools/>)

[Recuperado el 25/03/ 2016, 12:30]

(de un total de 228 programas de doctorado a nivel nacional), 4 se ofrecen en Bogotá D.C. Estos son:

BOGOTÁ D.C – BOGOTÁ		CIUDAD DE MÉXICO – MÉXICO	
PROGRAMA	UNIVERSIDAD	PROGRAMA	UNIVERSIDAD
Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales	Universidad Nacional de Colombia 	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM 
Doctorado en Estudios Sociales	Universidad Distrital Francisco José de Caldas 	Doctorado en Ciencias Sociales	Universidad Autónoma Metropolitana-XOCHIMILCO 
Doctorado en Ciencias Sociales Y Humanas	Pontificia Universidad Javeriana 	Doctorado en Ciencias Sociales y Políticas	Universidad Iberoamericana-CAMPUS SANTA FÉ 
Doctorado en Estudios Sociales	Universidad Externado de Colombia 	Doctorado de investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología o Ciencia Política	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO 

Tabla 0. 1. Doctorados en Ciencia Sociales en Bogotá y Ciudad de México
(Fuente: SNIES y CONACyT)

Así mismo, se debe tener en cuenta que la mayoría de estos programas de doctorado se encuentran vinculados a los centros universitarios de investigación como son los casos del *Centro de Investigación sobre Dinámica Social-CIDS*- de la Universidad Externado de Colombia; el *Centro de Estudios Sociales –CES-* de la Universidad Nacional de Colombia; el Instituto de Investigaciones sociales -IIS- de la UNAM, característica que resalta las trayectorias investigativas de las

universidades, representadas por dichos institutos, pero que en ciertas épocas estuvieron separadas de las facultades dedicadas a la docencia¹⁰.

En el abordaje de estos programas se tuvo en cuenta las publicaciones, las redes de investigadores, la relación investigadores-docencia, los planes de estudio, las experiencias y los contextos de los investigadores en formación.

De estos 9 programas de doctorado en Ciencias Sociales que se ofrecen en universidades de Bogotá y Ciudad de México, se decidió tomar como casos de estudio¹¹ las universidades nacionales de Colombia y México: UN y UNAM, por estar en las ciudades capitales, por ser de carácter nacional y público y porque plantean sus programas de doctorado desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, Políticas y Humanas inter y transdisciplinarias

OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender las tensiones en torno al saber, el poder y la subjetivación en los dispositivos de formación de investigadores en los programas de doctorado en Ciencias Sociales de las Universidades Nacionales de Colombia y México.

¹⁰ La relación entre docencia e investigación es uno de los ejes constitutivos de esta investigación y se aborda con mayor énfasis en el capítulo 3.

¹¹ Siguiendo a Stake (1999: 11- 16) El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...] El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.

Objetivos específicos

- **Identificar** los aspectos disciplinares, institucionales y subjetivos que intervienen en la formación investigativa en los programas doctorales en Ciencias Sociales de las universidades nacionales de Colombia y México.
- **Indagar** por las experiencias y significaciones de los sujetos investigadores en formación de los programas de doctorado en Ciencias Sociales de las universidades nacionales de Colombia y México.
- **Comparar** los objetivos, los enfoques, los perfiles y planes de estudio de los doctorados en Ciencias Sociales de las universidades nacionales de Colombia y México.
- **Analizar** los procesos de formación investigativa en Ciencias Sociales a nivel doctoral en universidades nacionales de Colombia y México



Ilustración 0. 1. Elementos que configuran la formación en investigación social
(Elaboración propia)

Tenemos, entonces, que la formación en investigación social, como se muestra en la ilustración 0.1., se encuentra influenciada por la interacción permanente entre los sujetos investigadores, las instituciones y el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, mediada por prácticas y discursos que circulan permanentemente entre uno y otro.

ii. Un posicionamiento arqueogenealógico

La idea que se desarrolla en el presente trabajo es que la formación doctoral como elemento para el desarrollo de los países se consolida como formación discursiva en un contexto de ordenamientos socio-culturales llamado neoliberalismo¹², constituyendo dispositivos, es decir, conjuntos de reglas que hacen que funcionen juntas determinadas prácticas en momentos específicos y en cuyo marco se llevan a cabo diversos procesos de subjetivación¹³, de distribución de los saberes, de realización del ejercicio investigativo y de organización de la universidad.

De tal manera que un posicionamiento arqueogenealógico nos permite seguirle el rastro a las condiciones bajo las cuales se han venido formando y transformando los enunciados sobre las Ciencias Sociales, la investigación, los posgrados y la universidad. En esta línea de pensamiento, el saber es

¹² Podríamos usar también la expresión de Felix Guattari de «Capitalismo Mundial Integrado» (CMI) que, ya en la década de 1960, Guattari propone como alternativa a «globalización», término según él demasiado genérico y que oculta el sentido fundamentalmente económico, y más precisamente capitalista y neoliberal del fenómeno de la mundialización que entonces se instalaba. En las palabras de Guattari: «El capitalismo es mundial e integrado porque potencialmente ha colonizado el conjunto del planeta, porque actualmente vive en simbiosis con países que históricamente parecían haber escapado de él (los países del bloque soviético, China) y porque tiende a hacer que ninguna actividad humana, ningún sector de producción quede fuera de su control» (Citado en Guattari, F; Rolnik, S., 2006: 16). Sin embargo, utilizamos el concepto de Neoliberalismo por ser un concepto mayoritariamente trabajado en la literatura consultada.

¹³ La categoría de subjetivación se define como los modos y las prácticas a través de las cuales se constituyen los sujetos, en las que intervienen las relaciones entre los conocimientos y los poderes. Así, el sujeto se convierte en objeto de estudio para un campo del saber, como por ejemplo para la pedagogía como sujeto educable, y establece relaciones consigo mismo del orden de lo moral: las reglas, prohibiciones y valores que apropia, así como las prácticas de transformación de sí. Hay, entonces, un doble juego entre lo interno y lo externo; entre el adentro y el afuera. (cfr. Castro, E, 2006: 517; Deleuze, G., 2016 [1986])

concebido como una experiencia social, es decir, como un conjunto de enunciados que dinamiza unas prácticas sociales, de lo cual es posible hacer una reconstrucción a partir de las líneas de visibilidad y de enunciación.

Sin embargo, las reglas de formación y regulación del *saber* no son posibles de comprender sin tener en cuenta el papel del *poder* en dicha experiencia social, esto es, poder comprender los regímenes de verdad de un tiempo y lugar que determinan de qué se puede hablar y de qué no, cuáles discursos pueden circular y cuáles se precinden, cuáles son válidos y cuáles invalidados, quiénes los hacen circular y a través de qué mecanismos.

Esta estrategia metodológica no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades y por ello no resulta relevante para el análisis arqueológico la veracidad de los documentos sino las condiciones de su aparición; “pues lo que interesa es ver cómo estamos constituidos, desde qué mecanismos; ya que aquello que damos por verdadero tiene un cierto efecto en qué somos y cómo somos” (Murillo, 1996: 39).

Así, los saberes y los discursos ordenados a través de prácticas políticas y éticas, pueden ser reconstruidos por medio de un rastreo de los efectos que producen, de tal manera que en la presente investigación se hace un análisis de lo que llamaremos el *Dispositivo de formación doctoral inter y transdisciplinario*.

En esta dirección, nos interesa estudiar el discurso en su materialidad en tanto producto de prácticas sociales concretas entramadas en dispositivos concretos en donde, a su vez, los sujetos son fabricados.

Es decir, que **arqueológicamente** se busca poder reconstruir cómo los discursos sobre la investigación, los posgrados y la inter y transdisciplinariedad llegaron a constituirse en eje central de las acciones de la universidad; y **genealógicamente**

poder comprender quién o quienes, qué y porqué se dispusieron estos discursos y no otros dentro de los posibles.

De tal manera que no existe el interés de hacer una analítica de la verdad (saber qué es cierto y qué es falso), sino el de comprender por qué algo es considerado verdadero o falso en un momento histórico determinado y los efectos que esto ha tenido sobre lo real. Por ello, el interés de mirar las prácticas y las experiencias para reflexionar sobre lo que hacemos, no para pretender hacer una teoría de lo que es.

Abordemos ahora lo que se entiende por *formación discursiva*. Michel Foucault en *La Arqueología del saber* (2010) está interesado en comprender las condiciones históricas de cómo ha sido posible que ciertos enunciados existan y no otros, es decir, analizar los enunciados como acontecimientos discursivos que se presentan en un determinado momento y lugar, a través de reglas que delimitan lo que se dice y lo que no.

Así, *formación discursiva* y *enunciado* son categorías recíprocas, en donde este segundo, no debe ser entendido como una frase o como una proposición, ya que no se trata de hacer un análisis lógico o sintáctico para determinar la referencialidad o el valor veritativo de lo que se dice; sino que el enunciado remite a un referencial constituido por las reglas que definen: a) las condiciones históricas de aparición de los objetos, b) quién puede proferirlo y a partir de cuáles condiciones, c) los dominios asociados, es decir, las relaciones con todo un campo adyacente, colateral de formulaciones enunciativas, y d) la materialidad en tanto conjunto de instancias que posibilitan y rigen su repetición (Foucault, 2010: 116-138).

Para el tema aquí abordado, estas herramientas de análisis brindadas por Foucault permiten reconstruir las condiciones históricas en que la *formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral* se perfila y se transforma a

través de: i) *las superficies de emergencias*, es decir, los lugares donde se producirá el conocimiento; ii) *las instancias de delimitación*; esto es, los diferentes estamentos sociales que designan, nombran o instauran las formas de producción de conocimiento; y iii) *las rejillas de especificación*, o sea los sistemas según los cuales se separan, se oponen, se reagrupan, o se derivan unas de otras las diferentes tipificaciones que se haga de la producción de saber¹⁴.

Tenemos, así, que los objetos se construyen a través de enunciados, con sus funciones enunciativas, que constituyen formaciones discursivas a partir de condiciones históricas específicas. Este conjunto de características del saber lo aborda Foucault (2010: 249) a través del concepto de *episteme*:

por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias, eventualmente a sistemas formalizados; el modo según el cual, en cada una de estas formaciones discursivas, se sitúan y se operan los pasajes a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización; la repartición de estos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre las figuras epistemológicas o las ciencias, en la medida en que ellas provienen de prácticas discursivas vecinas, pero distintas.

Este dominio del saber, será el objeto de estudio de la Arqueología. Sin embargo, el concepto de *episteme* será ampliado al de *Dispositivo*, en tanto que las formaciones discursivas sobre el saber no pueden estar separadas del poder. Así, el análisis de los *Dispositivos*, como ensamblaje de estrategias de poder, “unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber” (Foucault, 1985: 130), será objeto de la Genealogía.

Al respecto Foucault (1985: 130) nos dice:

he dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de una cierta manipulación de relaciones de

¹⁴ Estas reglas que determinan la configuración de los objetos, son desarrolladas por Foucault en su libro *Historia de la locura*. (ver: Castro, 2004: 219).

fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. [...] En Las palabras y las cosas, al querer hacer una historia de la episteme, me quedaba en un impasse. Ahora, lo que querría hacer es tratar de mostrar que lo que llamo dispositivo es un caso mucho más general de la episteme. O mejor que, la episteme es un dispositivo específicamente discursivo, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos.

En este orden de ideas, las consideraciones sobre el saber no pueden estar desligadas de las relaciones de poder, de tal forma que el saber/poder será abordado desde una historia de las condiciones espacio-temporales de posibilidad del saber y desde una ontología del presente que dé cuenta del saber cómo estrategia y táctica del poder y de sus formas de ejercicio. De tal manera que “las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2004: 141).

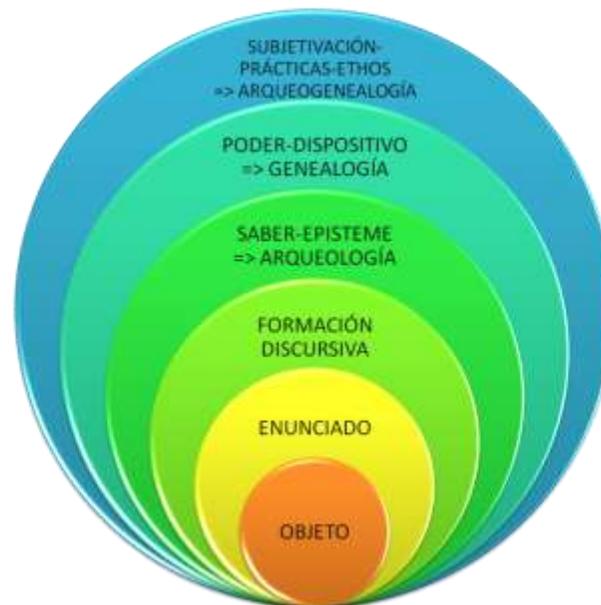


Ilustración 0.2. Niveles de comprensión a partir de los planteamientos de Michel Foucault (elaboración propia)

Abordar el problema de la *formación de investigadores en Ciencias Sociales* como un tapiz sobre el que se cruzan diferentes líneas de fuerza, nos lleva hacia cuestionamientos sobre ¿cómo somos? ¿por qué somos de esta manera en este momento preciso de la historia? ¿qué podemos saber? y ¿qué podemos hacer?, teniendo en cuenta que las relaciones constitutivas de estos modos de ser, saber y poder, no han sido homogéneos ni constantes en la historia. En esta problematización se considera, además, que las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con otros sujetos, con los saberes y con las instituciones, hacen parte de sus procesos de subjetivación.

Por lo tanto, los sujetos que hacen investigación social se encuentran inmersos en los vaivenes macro y micro políticos, pues son los que movilizan los procesos llevados a cabo en la Universidad, y son quienes pueden decidir si defienden el *statu quo* conformista y oportunistamente, se amoldan al mismo cínicamente, o procuran creativamente buscar otros mundos posibles. Es en este ir y venir en donde se van produciendo las subjetividades de los investigadores sociales, lo cual provoca una reflexión en dos *segmentaridades: una molar y otra molecular*¹⁵, que se entrecruzan y afectan mutuamente. Es decir, una reflexión tanto de las relaciones entre lo que pasa a nivel global como a nivel subjetivo.

Sirva también tener claro, siguiendo el planteamiento de Guattari y Rolnik, (2006: 155), que

oponer una política molar de las grandes organizaciones, presentes en cualquier nivel de la sociedad (micro o macro), a una función molecular que considera las problemáticas de la economía del deseo, igualmente presentes en cualquier nivel de la sociedad, no implica una apreciación en

¹⁵ Es importante aclarar que lo molar y lo molecular no son excluyentes entre sí, pues a nivel subjetivo se vivencia lo global. Al respecto Deleuze y Guattari (2004) afirman que “toda sociedad, pero también todo individuo, están atravesados por dos segmentaridades a la vez: una molar y otra molecular. Si se distinguen entre sí es porque no tienen los mismos términos, ni las mismas relaciones, ni la misma naturaleza, ni el mismo tipo de multiplicidad. Y si son inseparables es porque coexisten, pasan la una a la otra [...]. En resumen, todo es política pero toda política es a la vez macropolítica y micropolítica”.

la cual lo molecular sería lo bueno y lo molar, lo malo. Los problemas se plantean siempre y al mismo tiempo en los dos niveles.

Esto, para efectos de comprensión del tema abordado en el presente trabajo, nos permite agudizar la mirada crítica entorno a las políticas globales que se han venido instituyendo sobre la Universidad, las Ciencias Sociales y la Investigación como producción de conocimiento, así como en torno a las prácticas de los sujetos que hacen investigación.

A partir de lo dicho hasta acá, podemos plantear que las prácticas de producción de conocimiento en la universidad son un campo de lucha frente a la colonialidad, entendida como el conjunto de herencias coloniales que quedaron intactas a nivel ontológico, epistémico y cultural luego de los procesos de descolonización jurídico-administrativos, y que son los sujetos inmersos en los *dispositivos* quienes reproducen la colonialidad o bien provocan agenciamientos colectivos, micropolíticos, hacia otras formas posibles de producir conocimiento.

iii. Reconstrucción de las significaciones

La investigación analiza comparativamente las dinámicas académicas e institucionales de los dos casos escogidos, partiendo de la recolección empírica y la construcción de datos (indicadores nacionales sobre programas de doctorado en Ciencias sociales, leyes, decretos, discursos y programas rectorales, planes de estudio y narraciones) sobre la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel de doctorado.

La elección metodológica no se hace para establecer su validez o invalidez, sino en cuanto a la pertinencia para la comprensión del mundo de las interacciones sociales. Es por eso que en el presente trabajo se indaga las significaciones y resignificaciones ¹⁶ que los sujetos construyen en sus prácticas así como

¹⁶ La pregunta por las condiciones de posibilidad, permite analizar la actualidad ontológica de las categorías y enunciados y los efectos que tienen sobre cada uno de nosotros. Es allí donde hay procesos de

comprender el porqué de lo que sucede en contextos espacio-temporales específicos.

En el momento en que pretendemos hacer una reconstrucción de la oralidad en un proceso investigativo se trenza una relación problemática entre la constitución de enunciados, la experiencia que se produce en el mundo de lo dado y la apropiación subjetiva de lo que acontece.

El abordaje sistemático de lo que consideramos *realidad* está atravesado por la reflexión sobre el contexto, las condiciones de posibilidad y los límites del *conocimiento* que se establecen a través de la investigación y de sus relaciones con el *conocimiento* de la vida cotidiana. En este sentido, siguiendo a Berger y Luckmann (2006: 13), se entiende por realidad “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición”, es decir, aquellas dimensiones de los fenómenos externos a nuestra subjetividad y que no podemos eliminar puesto que están dadas y estamos dados en medio de ellas; y por conocimiento, “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”.

Esta “certidumbre” de la que nos hablan Berger y Luckman (2006), está constituida por los conceptos, las palabras, que justamente tienen la función de provocar la impresión de ser reveladores de la realidad tal como es. Sin embargo, nos dice Nietzsche (1970: 546):

comparando los distintos idiomas, se comprueba que lo que en las palabras se busca no es jamás la verdad, sino una expresión adecuada, o si no, no habría tal diversidad de lenguas. La "cosa en sí" (que tal sería la verdad pura, sin consecuencias) es también para el hacedor de la lengua

significación y resignificación, es decir de apropiación y reflexión del lenguaje objetivante. “El orden del mundo es preexistente al sujeto e independiente de él y, por ello, la única actividad del sujeto, del ego cogito, es la de alcanzar la claridad de los conceptos y la certeza de las representaciones” (Castro, E., 2006:143). Sin embargo, en el proceso vivencial de adaptación de los signos y los conceptos por parte de los sujetos, hay una nueva forma de entenderlos y, por lo tanto de ponerlos en práctica, lo que provoca nuevos efectos sobre la subjetividad. De ahí que el discurso actúe como objetivación del sujeto.

algo del todo inconcebible y en modo alguno apetecible. Él se limita a denominar las relaciones en que se hallan las cosas con respecto al hombre, y para expresarlas recurre a las más audaces metáforas.

Así las cosas, tendremos que las verdades que captamos de la realidad son sólo las que nosotros aportamos, las sumas de nuestras experiencias, es decir, de aquello que acontece en prácticas, lo que significa que las formas en que el sujeto enuncia lo que le ocurre, proviene de las circunstancias en que las cosas dadas le afectan.

Por lo tanto, adentrarse en la perspectiva epistemológica de indagar al otro sobre sus experiencias y sus prácticas, acarrea alejarse de la pretensión de adecuar lo que el indagado nos dice a las categorías y estereotipos definidos de antemano. Por el contrario, nos permite comprender los actos individuales, lo que quiere decir desiguales, de producción de los enunciados que los sujetos hacen a partir de su estar en el mundo, a lo cual se le puede llamar *significaciones*.

Esto quiere decir que respecto al tema de la *formación de investigadores en Ciencias Sociales*, la reconstrucción de la oralidad por medio de la entrevista posibilita encontrar múltiples significaciones de lo que ha sido la experiencia de *formación* y de *investigación*, por lo cual ya no hablaríamos de ¿qué es la investigación? O ¿qué es formación? sino hablar de actos y prácticas de investigación, de actos y prácticas de formación.

Por otro lado, los procesos metodológicos, a partir de esta ruptura epistemológica con la pretensión de querer adecuar la realidad a los estereotipos conceptuales, requieren ser pensados. Así, la construcción del cuestionario de la entrevista abrió las posibilidades de reconstruir y resignificar las categorías pensadas desde los marcos teóricos, al igual que abrir la investigación a la emergencia de otras categorías propias de la significación que se da con la experiencia y con el análisis.

Esto es contrario a un proceso de verificación de un significado categorial fijo e invariable, establecido arbitrariamente, ante lo cual dictaminamos si corresponde o no corresponde, pues no hay nada de glorioso en buscar y encontrar “cuando uno esconde una cosa tras un arbusto y luego la busca y, en efecto, la encuentra allí” (Nietzsche, 1970: 548).

Uno de los problemas que se presenta al abordar las significaciones del “otro” a través de una entrevista, es la construcción de las preguntas, ya que se encuentran guiadas por la búsqueda de una categoría, ante lo cual opera una “dictadura del significante” (Guattari, 2013: 22), es decir, un moldeamiento arbitrario de las significaciones. Sin embargo, en el proceso analítico de la investigación, se puede atenuar este proceso al hacer reflexiva la construcción categorial de los enunciados.

En este orden de ideas, los enunciados constituyen la forma en que los sujetos creen tener certidumbre de sus actos que suceden en medio de elementos dados con múltiples variabilidades a lo largo de una trayectoria temporal.

Ahora bien ¿cómo se constituye el sujeto en relación con lo dado? A través de la experiencia, entendida, siguiendo a Foucault (1986: 8), como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”. Este planteamiento foucaultiano, centra la atención en los procesos dentro de los cuales han estado involucrados los sujetos: procesos de formación, procesos de normalización y procesos de subjetivación.

Al respecto, se esboza un constante movimiento de configuración de los sujetos a través de la afectación por parte de acontecimientos permanentes de encauzamiento, acomodación, reflexión y reacomodación frente a los regímenes de saber, poder y producción de sí.

Siguiendo esta línea argumentativa, podemos decir que trabajar investigativamente la experiencia, abstraída a través de actos enunciativos en la narración oral, nos lleva, entonces, a propender por una construcción teórico-reflexiva de aquello que hacemos, y no por una teoría de lo que es. Esto puede ser entendido como una intención dialógica entre la teoría y la práctica, es decir entre, la categorización del entrevistador y la experiencia enunciativa del entrevistado. Al respecto nos dice Deleuze (2007: 11):

para Hume, se trata de sustituir una *psicología del espíritu* por una *psicología de las afecciones del espíritu* [...] En este sentido, Hume es un moralista, un sociólogo, antes de ser un psicólogo: el *Tratado [de la naturaleza humana]* ha de mostrar que las dos formas bajo las cuales el espíritu es afectado son, esencialmente, lo *pasional* y lo *social*.

Tenemos pues que una reconstrucción de la oralidad implica comprender las afectaciones experienciales que ha tenido el sujeto interrogado en sus secuencias de actos (líneas), que constituyen el movimiento de las relaciones consigo mismo, es decir, que constituyen su experiencia y sus modos de subjetivación, que es ante todo una acción ética en tanto relación del sujeto consigo mismo y con los otros.

Podemos plantear, pues, que el sujeto es actividad y en tanto tal no es ni pasivo ni activo: es proceso. Por lo cual, la investigación entretijada con elementos de reconstrucción de la oralidad implica hacer un inventario relacional de los diferentes momentos de ese proceso.

La forma en que nos va narrando el sujeto indagado a través de la entrevista, nos permite armar las múltiples experiencias que éste ha configurado en prácticas y en enunciados valorativos, y que lo han constituido como un sujeto en una trayectoria. Así, la experiencia no está afuera del sujeto, sino que lo constituye.

Esto, nos podría llevar a pensar la subjetividad, ya no en el sentido de que *el hombre es la medida de todas las cosas* (característica por ejemplo en el cartesianismo e incluso en la fenomenología), es decir, que el conocimiento parte del yo cognoscente centralizado - actitud considerada por Nietzsche (1970) como *arrogante y vanidosa* -, sino como un *siendo con* aquello que está dado¹⁷.

Por ello, hablaríamos de subjetivación y más específicamente de experiencias de subjetivación, ya que los diferentes sujetos construyen la experiencia de sí mismo de acuerdo en las condiciones del mundo particular en que vive, en relación con las cosas dadas de ese mundo y con los *“modos históricos de subjetivación”* (Foucault, 1986: 30), es decir la articulación de las relaciones de poder propias de cada momento histórico.

De esta manera, Deleuze (2007: 91), siguiendo a Hume, plantea que “el sujeto se define por un movimiento y como un movimiento, movimiento de desarrollarse a sí mismo. Lo que se desarrolla es sujeto. Ese es el único contenido que se le puede dar a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia”.

A partir de ahí, podríamos decir que en el acto de entrevistar hay un doble movimiento en la experiencia de subjetivación: movimiento de la experiencia de subjetivación en el entrevistado, ya que al ser interrogado es obligado a conceptualizar en enunciados sus experiencias traducidas en prácticas; y movimiento de la experiencia de subjetivación en el entrevistador, ya que aquello que busca, es resignificado por la experiencia del otro, no hay seguridad en lo que se va a encontrar. Así, quien pregunta y quien responde entran en un juego de intercambio de significaciones y resignificaciones.

¹⁷ Esta perspectiva anularía la separación entre sujeto y objeto, ya que los coloca en un mismo plano de movimiento algo dado. De ahí que ya no hablemos de subjetividad y objetividad (que hacen énfasis gnoseológico en uno o en otro lado) sino de objetivación y subjetivación (que hace alusión a los modos en que cada momento histórico permite aprehender lo dado).

Una herramienta metodológica que participa en el análisis de las formaciones y prácticas discursivas, las significaciones y las experiencias de subjetivación es el *Análisis Crítico del Discurso (ACD)*, que si bien coincide con las corrientes que tienen interés por los instrumentos lingüísticos y lo funcional del discurso – denominadas en algunos textos solamente como Análisis del Discurso-, presenta la particularidad de su propósito ideológico y del compromiso político en analizar discursos que configuran y reproducen estructuras de poder. Sin embargo, autores como Wodak y Meyer (2003) sostienen que si el análisis del discurso no es crítico entonces no es análisis.

Bajo esta idea, el análisis del discurso permite tener una mirada más dinámica sobre la realidad a partir de la intertextualidad e interdiscursividad, situando el objeto de estudio no en la estructura de la oración y del lenguaje, sino en las actividades y funciones del discurso. Por ello, entendemos el discurso y su análisis como el “conjunto de los enunciados que provienen de un mismo sistema de formación, y así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (Foucault, 2010 [1969]: 141), y que es susceptible de ser abordado como archivo para establecer los nexos simbólicos entre prácticas de una misma época.

Recatamos también la etnología entendida como el proceso de comprensión basado en la comparación, a diferencia de la etnografía que parte de la observación sin requerir en su análisis ejercicios comparativos.

La recolección de discursos para su análisis se llevó a cabo a través de búsquedas y sistematizaciones bibliográficas, de análisis de documentos oficiales en matrices y de la reconstrucción de las experiencias por medio de entrevistas. Para ello, se tomaron elementos de los métodos de Análisis Crítico del Discurso para analizar las apropiaciones, intereses y experiencias tanto de los sujetos investigadores como de las instituciones universitarias.

Igualmente, llevó a un abordaje de la relación entre los discursos y las prácticas (*texto*), los intereses y las apropiaciones de los sujetos y las normas institucionalizantes (*pretexto*) y las condiciones estructurales y estructurantes en que se desarrolla la formación de investigadores en Ciencias Sociales (*contexto*). Es así que constantemente el proceso de investigación se vio obligado a ir y venir de lo general a lo particular, de lo colectivo a lo individual.

Las categorías centrales de la presente investigación las identificamos en tres grupos:

Categorías Teóricas	Categorías empíricas	Categorías analíticas
Dispositivo	Transgresión	Subjetivación –Construcción de sí
Formación	Autodominio	Homo Clausus
Investigación	Investigación formativa	Práctica
Disciplinas	Indisciplinar	Inter y transdisciplinar
Posgrado	Flexibilización	Experiencia

Tabla 0.2. Categorías Teóricas, empíricas y analíticas

Un aspecto metodológico a tener en cuenta, consistió en combinar análisis documentales, interpretaciones de la oralidad y construcción del aparato crítico, para organizar el cuerpo general del trabajo de investigación.

En este camino, recorrido para la construcción metodológica, se pueden destacar seis momentos, que no necesariamente fueron lineales, sino que existió un ir y venir entre cada uno de ellos. Uno de ellos, el planteamiento del problema de investigación teniendo en cuenta, por un lado, información de las condiciones *molares* en que se desenvuelven los programas de posgrado y la investigación, y por otro, las experiencias personales (*moleculares*) de cómo se viven esas condiciones en una institución de educación superior.

Un segundo momento fue la revisión de literatura sobre formación de investigadores e historia de las disciplinas Sociales, de donde resultó pertinente la categoría de *Dispositivo* que permitía articular, analíticamente, las relaciones entre el saber (las disciplinas de las Ciencias Sociales), el poder (las instituciones universitarias y sus programas de posgrado) y las subjetivaciones (los procesos de formación).

Como tercer momento se puede destacar el levantamiento de un inventario de los antecedentes de investigaciones sobre formación de investigadores y formación doctoral para identificar aspectos no abordados, es decir, detectar las ausencias o invisibilidades respecto a la formación doctoral de investigadores en Ciencias Sociales.

El cuarto momento lo constituyó el análisis discursivo de los documentos que organizan y distribuyen los saberes y las prácticas en la formación de investigadores en los posgrados (aspecto también de orden *molar*), como lo son las agendas internacionales de educación e investigación, las leyes de ciencia y tecnología, las reformas a las universidades públicas, los lineamientos para los posgrados, etc.

La construcción de los guiones de entrevista para estudiantes y para docentes-administrativos (con 15 preguntas cada uno; ver anexos 1 y 2) de los dos doctorados en Ciencias Sociales estudiados, constituye un quinto momento. En dicha construcción se plantearon preguntas sobre los contextos de referencia y sobre las definiciones y apropiaciones que los sujetos hacen de sus prácticas.

En cuanto a la implementación de las entrevistas, los estudiantes fueron contactados por correo electrónico gracias a la intermediación de los coordinadores de programa, realizando trabajo de campo en la UNAM durante el periodo comprendido entre agosto de 2014 y mayo de 2015; y en la UN de Colombia en el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2015 (ver anexo

3, cronograma). De la interpretación analítica de las entrevistas emergieron categorías que corrieron los límites de comprensión que las categorías teóricas implantan.

El sexto momento está constituido por el ordenamiento de los capítulos de tal manera que se articularan las categorías teóricas con las categorías empíricas y así construir las categorías analíticas por medio de la codificación, la clasificación y la agrupación de conceptos por niveles de inclusión. Estos tres procesos – codificación, clasificación y agrupación- estuvieron presentes a lo largo de todo el proceso de categorización, entendiéndola como aquella reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de los elementos que permitieron formular los títulos genéricos para cada capítulo y apartado. De esta manera, se logró una triangulación entre: 1) las concepciones teóricas sobre los dispositivos de formación, la actividad investigadora, las disciplinas de las Ciencias Sociales y los posgrados; 2) los ordenamientos molares representados por las leyes, decretos, planes de estudio y políticas sobre la educación superior, el posgrado y la investigación y 3) la oralidad de los sujetos entrevistados.

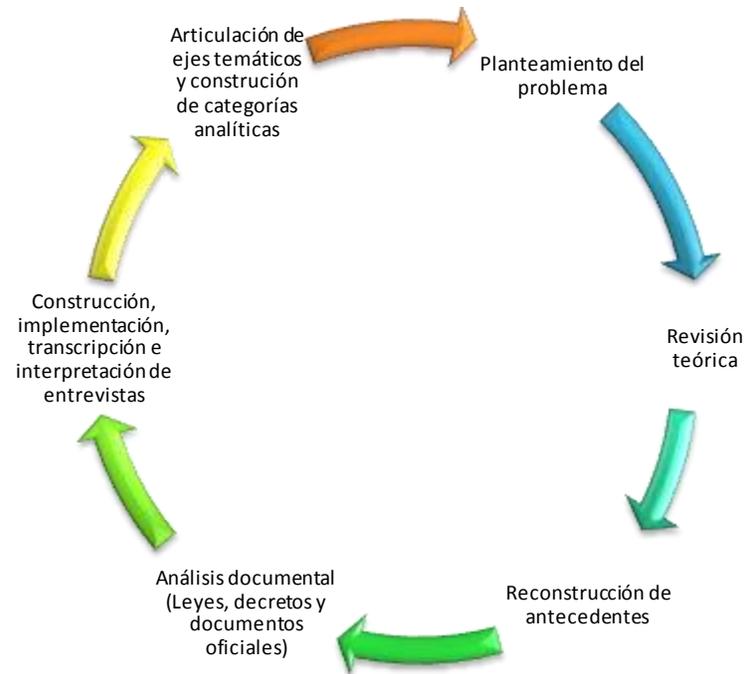


Ilustración 0.3. Momentos del proceso metodológico

Respecto a la codificación de las fuentes orales se asignó de la siguiente manera:

E – D = Indica si el informante es Estudiante o Directivo

Número = indica el orden en que fueron entrevistados los informantes

M – H = Indica si el informante es Mujer u Hombre

Fecha = aparece indicando en su orden día, mes y año (dd/mm/aaaa)

MEX – COL = Indica en qué país se realizó la entrevista.

Si aparece, por ejemplo, un fragmento de oralidad referido con el código *E3M22032015MEX: 11*, indicará que es una entrevista a estudiante, la tercera, que es mujer, realizada el 22 de marzo del año 2015 y reside en México; luego de los dos puntos se señala el número de página de la entrevista en la cual se encuentra el fragmento.

iv. Organización de la tesis

A partir de lo recabado en la fase empírica, los tres grandes ejes identificados como aquellos que configuran las prácticas formativas de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral son: las disciplinas, la investigación y el doctorado. Cada uno de ellos constituye un capítulo respectivamente que nos permite reflexionar críticamente sobre las nuevas prácticas que se están llevando en la universidad.

En cada uno de los capítulos se entrecruzan las tensiones existentes en los saberes, las relaciones de poder y la multiplicidad de subjetividades. También se muestra en cada uno de los capítulos las continuidades y discontinuidades que han implicado el paso de un *modo universitario basado en el ejercicio de la docencia formativa para la profesionalización disciplinar* a un modo universitario en donde el vínculo docencia - investigación tenga un impacto en el desarrollo de los países, para lo cual se requiere la interrelación e integración de las disciplinas.

El capítulo 1 sintetiza las concepciones encontradas en la literatura existente sobre la formación y su relación con la investigación, los investigadores y los estudios doctorales en diferentes investigaciones durante las últimas décadas, mostrando sus alcances, limitaciones, aportes y vacíos metodológicos, teóricos y conceptuales.

El capítulo 2 analiza las configuraciones de las disciplinas de lo social, las apuestas por la inter y la transdisciplinariedad y las experiencias de los sujetos en el campo de las Ciencias Sociales que muestran las trayectorias entre la disciplinariedad y las fragmentaciones y desestabilización como sujetos cognoscentes propios de los procesos formativos.

El capítulo 3 muestra los cambios en la concepción de la investigación. En primer lugar, las condiciones del saber en las que se lleva a cabo los procesos

metodológicos como las luchas entre posturas epistémicas, las construcciones sobre el otro legítimo de investigar y el asidero y los tipos de fuentes. En segundo lugar, se analizan los requerimientos oficiales y los sistemas de evaluación de la investigación. Y por último, las condiciones cognitivas, pasionales y éticas para reconocerse como sujetos investigadores.

El capítulo 4 aborda las particularidades del nivel doctoral respecto a los otros niveles de formación en educación superior. Dichas particularidades están relacionadas con la forma en que: a) son organizados los saberes (su flexibilización, escolarización, evaluación y posesión), b) circulan las relaciones de poder en la institucionalidad universitaria y en el mundo académico (acceso, legitimación, respaldo y vigilancia) y c) se llevan a cabo los procesos formativos del sujeto investigador (disciplina, responsabilidad, autodominio, autonomía, dedicación exclusiva y conducta ética).

Finalmente, en el capítulo 5 se contemplan los cambios de la universidad respecto a su autoridad cognitiva, la configuración de los saberes académicos y las condiciones de formación de la comunidad académica. Igualmente, se reflexiona sobre la correlación de fuerzas en la constitución de lo público desde la universidad, su función crítica, la injerencia de las leyes sobre educación superior en cada país y la articulación de institutos de investigación y facultades para nuevos tipos de universidad. Por último, se aborda los perfiles que se quieren formar desde una universidad que combina la docencia, la investigación y la extensión.

Se realiza un cierre general sobre las condiciones que demarcan la construcción de las experiencias de sí de los sujetos en formación en las que se entrelazan las disputas disciplinarias, las tensiones investigativas, las especificidades doctorales y las pugnas académicas por la función de la universidad. También se presentan unas reflexiones donde se abren posibilidades de investigación en próximos trabajos.

CAPÍTULO 1

CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

La idea de la construcción social del conocimiento nos sitúa ante un panorama en el cual nos hacemos conscientes que el conocimiento es, ante todo, un producto histórico, aunque no necesariamente en un sentido acumulativo, sí lo es en un sentido deliberativo. Así, la idea de un *Estado del Arte* resulta ser una herramienta de balance histórico, o mejor *historiográfico*, para establecer los insumos, marcos referenciales, contrastar concepciones y perspectivas bien sea sobre el objeto de estudio, las formas de abordarlo y el tipo de respuestas al que se ha llegado. Se puede hablar así de una *investigación de la investigación*, que con un carácter hermenéutico hace del texto un elemento válido de estudio en relación con un problema definido y delimitado (Jiménez Becerra, 2004:35).

El acercamiento interpretativo que se muestra en las siguientes líneas intenta plantear elementos que sirvan de base hacia la construcción de un Estado del Arte sobre las formas en que se ha conceptualizado, abordado y problematizado *la formación de investigadores*, especialmente a nivel doctoral. Este proceso está guiado por el interés de comprender los *dispositivos de formación* a los cuales responde la formación de investigadores.

Lo anterior implica *historizar* la investigación, esto es, comprender los intereses, mecanismos, procesos, epistemes, lógicas, *dispositivos* en los que se construye el conocimiento sobre lo social y en los que se forman quienes participan en dicha construcción.

De esta manera, la revisión bibliográfica sobre *la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral*, permitió identificar algunos ejes desde los que se han planteado categorías, metodologías y concepciones sobre la relación entre formación e investigación y sobre el sujeto investigador.

Dichos ejes son: 1) entre la formación investigativa y la investigación formativa; 2) las múltiples miradas sobre los investigadores; y 3) los acercamientos a los programas de doctorado.

En la búsqueda de referentes sobre la formación de investigadores a nivel doctoral se tuvieron en cuenta artículos de revistas, ponencias y tesis de posgrado que hicieran mención a la formación de investigadores a nivel general o bien a la formación de doctores.

1.1. Entre la *formación investigativa* y la *investigación formativa*

Varios de los trabajos consultados, discuten la idea de cómo se forman los investigadores y se podrían clasificar en dos tendencias de acuerdo a la concepción que tienen de la relación entre *formación* e *investigación*. Así lo hacen diversos autores (Menin, 2000; Von Arcken, 2007; Ossa, 2002, Hernández, 2003) que han abordado la temática.

En primer lugar, tendríamos la tendencia conceptualizadora que antepone la *formación* a la *investigación*. Desde esta primera tendencia se concibe una división entre el investigador experto (el docente) y el investigador novato (estudiante), en donde el primero conducirá por los caminos de la “investigación” al segundo. De esta manera se considera que los docentes, como “expertos”, deben generar estrategias de formación sistemáticas que les permitan a los “novatos” desarrollar las habilidades pertinentes para iniciar procesos investigativos (Cabra, 2009).

Así mismo, “la actividad central del proceso inicial de formación posgradual debe estar centrada en la adquisición de las habilidades y el conocimiento requerido para ser investigadores [...] Estas habilidades son prerrequisito para poder incrementar la sofisticación metodológica y por tanto mejorar la utilidad de la investigación realizada” (Cabra, 2009: 2). Esto muestra la relación vertical en la

producción del conocimiento en donde el aprendiz va adquiriendo las habilidades gracias a la dirección de un especialista.

Del mismo modo, se concibe a la formación de investigadores como “un quehacer artesanal” (Sánchez, 1987: 9) que consiste “en el acompañamiento real, por parte del maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante que se inicia en la investigación. Por eso, se sostiene que en la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el *traspaso* directo e inmediato de conocimientos prácticos y la aplicación concreta de saberes particulares”. En virtud de ello, aunque hay un descentramiento de la discusión netamente teórica de conceptos en función de una búsqueda de soluciones prácticas, se concibe al maestro como el poseedor del conocimiento transmisible al estudiante-aprendiz, relación que reflejaría una autoridad basada en el saber.

Igualmente, se identifica que, en varios trabajos, la formación en investigación se resalta como el principal objetivo de los posgrados, y que para lograr su propósito “se requiere de distintos factores, tanto de lo propiamente institucional como de las características del estudiante. Adicionalmente, se hace evidente que el papel de la tutoría en posgrado es determinante para el logro de estos objetivos, por lo cual es un momento propicio para pensar en las condiciones del docente que realiza esta función en el proceso de formación de posgrado” (Cabra, 2009: 6).

En esta primera tendencia, en consecuencia, habría una combinación entre formar *para* la investigación, que pensaría la formación investigativa como una adquisición de los conocimientos de forma vertical por parte de los expertos que le brindan las herramientas metodológicas para investigar; y formar *en* la investigación, que sugeriría un involucramiento al campo investigativo acompañado del tutor.

Respecto a la segunda tendencia, la investigación formativa, ha surgido como crítica a una concepción vertical de formación de investigadores, pues se

considera que en la primera tendencia no se le da espacio a la pregunta, ni al asombro, ni a la reflexión. “La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que *se las sabe todas* (todas las situaciones presentes y futuras) y, por lo tanto, el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo. En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes” (Ossa, 2002: 27).

Por lo tanto, los autores que definen las estrategias de una *investigación formativa* (Figuroa, *et al.*, 2009; Restrepo, 2003a-b; Hernández, 2003; Parra, 2004) se sitúan en enfoques constructivistas de la enseñanza y aprendizaje y en los tipos de aprendizaje por descubrimiento y basado en problemas, a través de la estrategia de conformar semilleros de investigación. Se aborda, en efecto, “el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento” (Restrepo, 2003a: 5).

Los semilleros de investigación han sido la estrategia fundamental de esta tendencia, especialmente en las universidades colombianas (Quintero-Corzo, *et al.*, 2008), conociéndose en México, a partir de los documentos consultados, experiencias sólo en la universidad de Veracruz (Figuroa, *et al.* 2009). Esta iniciativa pedagógica ha permitido generar cambios en la concepción y en las estrategias educativas de la formación de investigadores, puesto que los grupos de semilleros de investigación “buscan provocar y convocar espacios para el desarrollo de nuevas competencias que promuevan el quehacer investigativo, complementando y trascendiendo los modelos tradicionales del aprendizaje” (Molineros, 2009: 5).

Como se mencionó más arriba, esta segunda tendencia de la relación investigación-formación busca romper con una concepción vertical de la transmisión de conocimientos, buscando una mayor horizontalidad constructivista,

a fin de que “la investigación formativa se constituya en un espacio en el cual se inter-reflexiona, se aprende, se reconstruye y construye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales” (Figueroa, et al. 2009: 4). De esta manera se descentraliza el papel del tutor – experto, ya que el trabajo de la construcción de conocimientos se realiza de forma colegiada, es decir, un trabajo grupal y participativo que involucra el intercambio de planteamientos, ideas y limitaciones en la construcción de conocimientos.

Tenemos entonces que

los semilleros han actuado como capital semilla de la formación investigativa, mediante la investigación formativa, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje de la investigación, mediante la deconstrucción y reconstrucción del método o de los métodos de investigación, mediante el estudio de problemas contextualizados, mediante la participación en redes que amplían el alcance de los problemas y de sus soluciones, y mediante la potenciación del mismo desarrollo humano de los investigadores formados en el proceso de la metacognición que permite autorregular, para optimizarlos, los procesos de pensamiento (Moliner, 2009: 8).

Así las cosas, la investigación formativa busca propiciar diferentes estrategias pedagógicas para una apropiación más autónoma de la investigación.

Ahora bien, aunque muchos de los trabajos encontrados a propósito de la conceptualización sobre formación de investigadores apelan al carácter pedagógico de la universidad, también estipulado en las legislaciones educativas (por ejemplo en Colombia la Ley 30 de 1992), algunos distinguen la *investigación en sentido pedagógico* de la *investigación en sentido estricto* (Restrepo, 2003b; Hernández, 2003). Al respecto Bernardo Restrepo (2003b: 196) afirma que “la primera hace alusión al ejercicio de [...] utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o

generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto”.

De esta manera, se destaca que la universidad tiene una función social tanto pedagógica, como científica en sentido estricto. Al respecto, Carlos Augusto Hernández (2003) llama la atención sobre la confusión que se puede generar entre investigación formativa e investigación en sentido estricto, ante lo cual existe la “necesidad de distinguir entre el estudio orientado a la apropiación de un saber consolidado o de parte de él y la producción de conocimiento universalmente válido y reconocido como nuevo por la correspondiente comunidad académica” (Hernández, 2003: 184).

Resulta así un campo problemático sobre la relación entre formación e investigación, que además debe ser abordado sobre las variables que intervienen en esta relación: los sujetos, las instituciones y los campos del saber.

1.2. Las múltiples miradas sobre los investigadores

Los diferentes trabajos que abordan el tema de la formación de investigadores tienen explícita o implícitamente una conceptualización del sujeto investigador y una aproximación dirigida por la mirada de algún campo académico. A continuación se presentarán aquellas que fueron halladas en los textos consultados.

- *El investigador como un sujeto ético*

Desde esta concepción del investigador, se plantea que, al ejercer su profesión, “se enfrenta a importantes dilemas éticos que solo pueden ser sorteados a través de la reflexión y pensamiento crítico que lo lleve a desempeñarse profesional y éticamente comprometido con la realidad social en la cual se desenvuelve” (Araujo, et. al., 2006:174). Los trabajos en esta perspectiva (Araujo, et.al., 2006; Márquez, 2001; Cubides y Durán, 2002) generalmente presentan una discusión

teórica y prescriptiva sobre la importancia de los valores éticos en el ejercicio profesional del investigador.

Proponiendo que “para que el investigador se conduzca éticamente en el ejercicio de su profesión, no basta con el establecimiento de normas y códigos, sino que su actuación esté basada en valores éticos-morales, comprendiendo además, las implicaciones de sus acciones, en cuanto al impacto positivo o negativo reflejado en su contexto” (Araujo, et. al., 2006:174), lo que aboca a las propuestas de desarrollar las diferentes éticas profesionales en cada uno de los campos del conocimiento.

Igualmente, se reflexiona sobre la relación de la ética con la responsabilidad moral de las acciones. “Eso nos sirve, [se dice], de base para justificar un razonamiento que permita emitir juicios validos sobre las prácticas valorativas, buenas o malas, tanto de los ciudadanos como de los miembros de una comunidad científica. En ese contexto es que debe situarse nuestro interés por la práctica o ética aplicada del investigador, sobre todo cuando se violentan o lesionan los derechos de autor de alguien que ha producido una obra o conocimiento original e inédito (Márquez, 2001). De esta forma, se considera la importancia del cumplimiento de las normas como un bien para la vida en común.

Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos decir que la formación ética también es atravesada por los diferentes *dispositivos de formación*, que van configurando la práctica investigativa en los diferentes escenarios. El investigador debe preguntarse: “¿Qué clase de valores y qué posibilidades de futuro son alimentados o menguados por el conocimiento que se crea?” (Cubides y Durán, 2002), además de tener en cuenta que, al igual que la verdad, el campo de lo ético que reflexiona sobre lo favorable y lo desfavorable, como se ha venido mencionando, se encuentra imbuido en las luchas que se dan por su legitimación social, manteniendo presente que la ética no se agota en el fomento de valores y en el cumplimiento de las normas morales, sino que va incluso hasta la reflexión sobre qué es el ser humano y cuál es el sentido de su existencia.

- *El investigador es un metodólogo*

Desde esta concepción el investigador es un especialista, o tal vez un artista, en el manejo de métodos y metodologías, es decir, que domina el arte de planificar, proyectar y diseñar una investigación científica. Los diferentes trabajos que pueden inscribirse en esta concepción centran la atención en estudiar las posibles dificultades que los investigadores afrontan al dirigir un estudio e interpretar sus resultados y la forma en que los investigadores obtienen herramientas para superarlas. “Estas dificultades dependen del compromiso ético, de la tradición de estudio (paradigma post-positivista, constructivista, crítico, o post-estructuralista) y de las formas de investigación preferidas (metodología asociada). Estos aspectos controvertidos, al estar siempre presentes, necesitan ser controlados” (Tillema, *et.al*, 2009). Para ello los diferentes trabajos buscan brindar herramientas conceptuales para superar los obstáculos (Araya, 2013).

La formación de investigadores se relaciona con la enseñanza, generalmente a través de la tendencia de formar *en* y *para* la investigación, de formulación de preguntas, aplicación de métodos, sistematización de datos y presentación de resultados, es decir, como la dotación de un conjunto de herramientas que con su uso desarrollarán habilidades para la investigación.

- *El investigador como productor de conocimiento*

Desde esta concepción, se parte de la necesidad de consolidar sistemas de educación superior en favor de la innovación en ciencia y tecnología, en cuyo escenario juega un papel fundamental la formación de investigadores puesto que “potencia las capacidades para generar nuevos conocimientos y la consolidación de estas capacidades actualiza los conocimientos que nutren los programas de educación superior y como consecuencia se incrementa la calidad de la

enseñanza y finalmente, de manera indirecta, concurre en mejorar la calidad de los resultados de investigación” (Ortiz, 2010: 14). Esto también se piensa que ocurrirá en el desarrollo económico y social, en tanto incremento del capital humano capaz de crear conocimiento socialmente útil y práctico.

Así, el investigador, doctor en alguna especialidad, como parte de contingentes de personal altamente calificado podrá aportar a la producción de conocimiento, innovación y desarrollo (Rivas, 2005) de acuerdo a las demandas y necesidades de la sociedad en pos de buscar mayor bienestar para la sociedad. También se resalta la importancia de la relación entre investigación y transformación social (Cubides y Durán, 2002), desde donde se insiste en la “necesidad de crear alternativas al desarrollo convencional desde la aceptación de las diferencias culturales y de las circunstancias propias de nuestros países; para superar el intervencionismo irreflexivo”, por lo cual los investigadores sociales deben comprometerse con pensar futuro posible para la región.

Esta mirada podría caracterizarse como socio-económica. También es importante señalar que esta concepción del investigador tiene mucha relación con la tendencia de la formación investigativa donde un investigador experto guía al investigador novel.

- *El investigador, las tribus y la cultura investigativa.*

Varios de los trabajos revisados pueden ser catalogados como pertenecientes a una concepción sobre el investigador como miembro de una comunidad, o como lo define Tony Becher (2001), de una *Tribu académica*. Desde esta concepción se hace un acercamiento a las costumbres colectivas, valores y creencias profesionales, y a las tradiciones de trabajo en las que participan, como parte de una cultura investigativa o cultura de las disciplinas.

Esta visión de estudiar rasgos culturales, “remiten a los modos en que se desarrollan consensos y disensos en un espacio contextual e histórico, así como las acciones cotidianas a través de las que se instituyen símbolos comunitarios que consolidan los intercambios para aprender el oficio. Por lo tanto, al estudiar la formación de investigadores como una cultura se pueden apreciar al menos dos dimensiones que componen sus procesos, por una parte están *las acciones de las y los académicos para constituirse profesionalmente*, por lo que se incorporan ciertos rasgos de sus trayectorias, sus creencias, sus funciones y sus valoraciones respecto al oficio” (Jiménez García, 2009: 2).

Consecuentemente, podemos observar que desde una concepción del investigador como perteneciente a una comunidad o tribu con una cultura investigativa, que puede ser considerada una mirada antropológica, se busca caracterizar las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos, las interacciones y las reglas que confluyen en sus comportamientos.

- *El investigador docente*

Esta concepción sobre el investigador se encuentra estrechamente vinculada con la tendencia de *investigación formativa*. Parte de una perspectiva sobre la universidad como una institución en donde conviven la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza. De esta manera, “el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza: es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble” (Ossa, 2002: 29).

Esta concepción surge como crítica a la tradición dentro de la universidad de hacer la “división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo, los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación” (Ossa, 2002: 29). Lo que se busca, por el contrario, es lograr vincular

las dinámicas y las actividades de investigación desarrolladas por los docentes con los procesos de formación de los nuevos investigadores.

1.3. Acercamientos a los programas de doctorado

En este apartado se hace mención de los trabajos encontrados sobre los sistemas de Educación Superior, el papel de los posgrados y las condiciones de las instituciones para la formación de investigadores. Estos trabajos abordan principalmente cómo ha sido la evolución de los programas de posgrado para la formación de investigadores y la importancia de los posgrados para el desarrollo de los países.

En primer lugar, se puede hacer mención del trabajo de Villa y Pacheco (2004) que examina “el curso que ha seguido la formación de nuevos investigadores de ciencias y humanidades en México a través de los programas de educación superior durante el periodo de 1990 a 2002. De manera específica se examina el flujo de estudiantes hacia los estudios de posgrado, que ha sido la vía tradicional para formar nuevos investigadores, buscando identificar los factores que explican el ritmo de crecimiento que ha tenido el número de científicos y tecnólogos en el país en dicho periodo”. En efecto, la reflexión gira alrededor de la idea que la formación de investigadores potencia las capacidades de generar nuevos conocimientos e incrementa la calidad de la enseñanza, por medio del vínculo entre el sistema de Educación Superior y el sistema de Ciencia y Tecnología.

Luis Arturo Rivas (2005), por su parte, analiza “las tendencias internacionales en materia de políticas de investigación y desarrollo (I+D), y revisa con detalle la formación de investigadores en México; se estudian las políticas científicas impulsadas por la agencia gubernamental mexicana, CONACyT, y se evalúan con particular detenimiento las características del sistema universitario en el que se forman la mayoría de los investigadores en México. El trabajo concluye con una propuesta de cambio en algunas de las políticas científicas que, tras 18 años de

operación, no han dado los resultados esperados”. Esta mirada, muestra un balance de las vinculaciones entre el sistema de Educación Superior y el sistema de Ciencia y Tecnología dirigidas a la potenciación del desarrollo nacional. Esto devela las expectativas sobre la influencia de los programas de posgrado en las necesidades de los países.

Otro trabajo que realiza aportes para la reflexión sobre el sistema de Educación Superior es el Estado del Arte presentado por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior – ICFES (Martínez y Vargas, 2002: 12) que realiza un “análisis de los estudios que tienen como objeto de investigación la *educación superior*, para identificar los diferentes paradigmas y enfoques investigativos que guían el trabajo de los académicos y obtener una visión panorámica que permita saber qué tipo de estudios se han realizado y cuáles son los problemas que más interés despiertan como objetos de investigación, en el ámbito de las instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas en Colombia”.

Este trabajo analiza la producción intelectual sobre educación superior en el periodo 1990-2001, el cual tiene dos puntos coyunturales: uno, la promulgación de la nueva Constitución en 1991 que redefinió las finalidades de la educación superior, exigiéndole nuevos compromisos, acordes con la naturaleza del Estado Social de Derecho que se aspira a construir; otro, la promulgación de la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza la educación superior, la define como un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”, y los servicios públicos, según la Constitución Política, son el medio por el cual el Estado realiza los fines esenciales de la sociedad (Martínez y Vargas, 2002: 12). Este aspecto refleja cómo los trabajos sobre Educación Superior han girado alrededor de la misión que la sociedad les señala a éstas instituciones en cada momento histórico.

La mayoría de los abordajes se hacen partiendo de la identificación como problema el escaso número de investigadores y, especialmente, de doctores, así como los bajos índices de producción bibliográfica respecto a los países europeos,

Estados Unidos, Japón y Corea principalmente, teniendo en cuenta indicadores como los de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el GIDE (Gasto Interno en Investigación y Desarrollo Experimental) y de ISI (International Scientific Indexing). Lo anterior refleja una ausencia de reflexión en torno a las implicaciones que subyacen a las dinámicas de expansión de la formación de doctores y del fuerte énfasis que se hace en las políticas educativas sobre la investigación, mostrándola como un *a priori* incuestionable.

Finalmente, es importante mencionar el énfasis que algunos trabajos (ver por ejemplo Mejía, 2008) ponen sobre los cambios epistemológicos que se vienen llevando a cabo en la investigación en América Latina sustentados en el paradigma de la complejidad. En esta dirección Cubides y Durán (2002: 11) “plantean tres entradas epistemológicas para reconocer la producción de conocimiento, que coinciden con posiciones distintas del sujeto investigador: una relación unidireccional sujeto-objeto; una relación interdependiente sujeto-objeto; y una relación dialogal e intersubjetiva sujeto-sujeto”. Así las cosas, conceptos como Sistemas sociales *autopoiéticos*, reflexividad, crítica al eurocentrismo abren la posibilidad de comprender las difíciles relaciones entre sujeto y sociedad en nuestro continente, donde cada sujeto es una parte de la sociedad y la propia sociedad está inscrita en los individuos.

1.4. Balance de la revisión bibliográfica

Los diferentes textos sobre *formación investigativa* e *investigación formativa*, nos muestran un panorama a partir del cual podríamos concluir que tanto la una como la otra ofrecen elementos para pensar el deber ser de la investigación en la universidad y que la relación tutor-estudiante genera interacciones con el conocimiento por medio del auto, co y hetero aprendizaje, en donde no habría necesidad de supeditar la investigación en la formación y viceversa.

Existe, también, una fuerte discusión en torno a que el desarrollo de la investigación no se limite a los niveles de posgrado, sino que se puedan desarrollar estrategias desde el pregrado, por lo cual se recalca el papel de la *formación* no como una mera adquisición instrumental de conocimientos, sino como dar forma a la capacidad de generar cambios; “nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar, pensamos en una infraestructura cognitiva?” (Ossa, 2002: 28).

Ahora bien, lo que no se encuentra en esta discusión sobre la relación entre formación e investigación, es la reflexión sobre los orígenes y los intereses que existen en el establecimiento de esta relación: ¿por qué empieza a ocupar un lugar importante la *investigación* en las agendas de las instituciones educativas para ser incluida como objetivo de *formación*? ¿Por qué se considera que es la universidad aquella institución que debe llevar a cabo el proceso de *formación de investigadores*?

En este aspecto, también podríamos considerar que la mirada desde el esquema de producción, circulación y consumo de conocimiento seguiría respondiendo a una visión elitista o vanguardista de la producción del conocimiento, ya que ésta hace alusión a un grupo de expertos que producen algo que consideran socialmente útil desde una perspectiva vertical; contrario a una visión de la construcción del conocimiento que implica una horizontalidad no especializada de lo que se considera socialmente útil.

Sin embargo, se evidencia que ambas tendencias de la relación entre formación e investigación giran en torno a la discusión sobre las condiciones de posibilidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación.

Respecto a la noción de investigación como acto generador de conocimiento válido y reconocido como nuevo (Figuroa, *et.al.* 2009; Restrepo, 2003b,

Hernández, 2003), se podría reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de generar (dar origen a) nuevos conocimientos, o si más bien lo que se hace desde la investigación es resignificar permanentemente los conocimientos bajo la dinámica, en palabras de Foucault (1980), de los “combates por la verdad”.

Es posible afirmar, también, que las diferentes concepciones abordadas hasta acá, buscan centrar, por un lado, la formación de investigadores, en el tutor que *transmite*, en los contenidos y las metodologías efectivas o en el conocimiento práctico; y por otro lado, centran el problema de la subjetividad del investigador, en el ejercicio docente, en su compromiso ético, en su condición identitaria o en su situación sociopolítica, siempre desde una discursividad prescriptiva, del deber ser, sin tener en cuenta las experiencias propias de los sujetos inmersos en las prácticas de formación.

Por lo tanto, una mirada que tenga en cuenta las dinámicas *macro y microfísicas del saber-poder* (Foucault, 1980), puede permitir un acercamiento desde diferentes ángulos, aislando cualquier mirada desde un centro específico. De ahí que una aproximación a través de los *Dispositivos* moviliza una mirada multidimensional de la formación de los investigadores.

CAPÍTULO 2 LAS DISCIPLINAS Y LOS INDISCIPLINADOS: CAMPOS DE LUCHA POR LA VERDAD

La consolidación de las disciplinas objetivadoras del mundo social y de las relaciones humanas, constituye un campo donde confluyen condiciones de producción y distribución social de los saberes, relaciones de poder en torno a las formas de representación de lo social y procesos de formación subjetiva de aquellos que devienen en medio de las disciplinas y las apuestas inter y transdisciplinarias.

Este devenir es el que nos interesa analizar en el presente capítulo, analizando las continuidades y rupturas manifiestas en los procesos de estabilización y desestabilización epistémica y ontológica. De esta manera, el espacio de constitución subjetiva es atravesado por segmentaridades molares (tradiciones disciplinares, políticas gubernamentales, contextos socio-económicos, institucionalidades disciplinares y construcciones inter y transdisciplinares) y por segmentaridades moleculares (trayectorias personales y experiencias vitales, laborales y profesionales).

2.1. De las Ciencias morales y políticas a las Ciencias Sociales inter y transdisciplinarias

La temporalidad, como elemento simbólico que se acumula en la trayectoria de vida, estructura los modos de ser, esto es, las subjetividades atravesadas por las condiciones de lucha dentro de las instituciones y por los efectos que los saberes provocan sobre la vida y sobre la interacción colectiva.

Esta acumulación en el trayecto de vida, vista no como una linealidad unidireccional sino como imbricación de continuidades, discontinuidades y rupturas, se representa en aquello que ha ido dejando huellas, marcas,

palimpsestos, visibles en las narraciones de los sujetos, por lo que es posible cartografiar¹⁸ las significaciones movilizadas por las prácticas discursivas.

La formación de los enunciados del estudio sobre lo social ha tenido diferentes vectores que confluyen en contextos políticos nacionales e institucionales configurando los saberes, los poderes y los sujetos.

En el presente apartado se hace una cartografía de los puntos relevantes de las formaciones discursivas sobre lo social y sus relaciones con las trayectorias subjetivas que generan unas condiciones de posibilidad para la *construcción de sí*, analizando la transición de una organización disciplinaria de los conocimientos sobre lo social a una organización inter y transdisciplinaria.

2.1.1. La situación de las Ciencias Sociales en el siglo XXI

En el año 2010 la UNESCO publicó el *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*, bajo la colaboración del Consejo Internacional de Ciencias Sociales (ISSC, por su nombre en inglés). Este Informe analiza hasta qué punto las fragmentaciones y disparidades del conocimiento “minan la capacidad de atender retos que se han convertido en globales; se nutre de los diversos desarrollos ocurridos en las Ciencias Sociales a lo largo de la primera década del siglo y focaliza las brechas de conocimiento que las dividen” (UNESCO, 2010: 1).

El texto contempla 10 grandes capítulos, abordando los siguientes temas respectivamente: 1) Las Ciencias Sociales frente al mundo; 2) La geografía institucional de las ciencias sociales; 3) Capacidades desiguales; 4) La internacionalización desigual; 5) ¿Ciencias Sociales plurales u homogéneas?; 6) Territorios disciplinarios; 7) La competencia en la sociedad del conocimiento; 8)

¹⁸ El ejercicio de cartografiar es entendido como el levantamiento a partir de experiencias y apropiaciones de conceptos que los otros hacen, resignificándolos cotidianamente. (Ver Guattari y Rolnik, 2006 ; Santos, 1991).

Difusión de las ciencias sociales; 9) Las Ciencias Sociales y los formuladores de políticas; 10) Conclusiones y orientaciones para la acción futura.

Se hace mención que particularmente tres cambios en el ambiente de la producción de las Ciencias Sociales son propensos a afectar su contenido, función y papel. Estos son, primero, la globalización, que lleva a la internacionalización paralela de algunas preocupaciones públicas y de la investigación en ciencias sociales. Segundo, los cambios en la organización institucional y social de las disciplinas; tercero, el papel cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la producción y divulgación de las ciencias sociales.

La globalización, en primer lugar, ha llevado a la internacionalización de la educación superior y la investigación, incluyendo la que se realiza en el campo de las ciencias sociales. Algunos problemas que antes eran analizados sólo en el ámbito nacional se han vuelto preocupaciones globales, como son los casos de la lucha contra la pobreza, el problema del abastecimiento de agua y la seguridad alimenticia, así como los recientes debates y movilización sobre el cambio climático y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2010)¹⁹.

Por otro lado, se hace también el balance de la investigación social regional, que se identifica con tendencias que observan contextos específicos. Discusiones de asuntos que resultan de los conflictos de la política regional y del desarrollo de programas son centrales en la región árabe. Retos demográficos y migración forman el núcleo de varios estudios de Asia Pacífico. La pobreza y la desigualdad siguen siendo temas cruciales en los países de América Latina y el Caribe. Los procesos de reconciliación y la transición a la justicia son los puntos focales para los científicos sociales en los países africanos.

¹⁹ En este sentido podemos hacer referencia a lo planteado por Foucault (2013 [1970]: 14) respecto a que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”.

Los diversos consejos de investigación en ciencias sociales²⁰ representan así panoramas de investigación que se mueven entre los nuevos temas que surgen, pero que también se mantienen íntimamente conectados a la historia reciente de sus regiones. Señalan las maneras en que los procesos sociopolíticos han interactuado con el desarrollo de las Ciencias Sociales en las distintas regiones en las décadas recientes (UNESCO, 2010:38).

En resumen, el *informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo* presentado por la UNESCO (2010: 369), indica un cierto número de desigualdades y asimetrías. Así, ocho brechas son identificadas:

- Brecha geográfica.
- Brecha de capacidades
- Brecha de lenguaje, ya que la mayor producción del conocimiento se da en Inglés
- Desigual nivel de internacionalización de la producción del conocimiento.
- Brecha entre las disciplinas
- Brecha entre la investigación dominante y los enfoques alternativos
- Competencia, resultado de las prácticas de gestión
- Relación, muchas veces tensa entre la sociedad y el mundo académico, y entre éste y quienes elaboran las políticas públicas.

Hay allí la idea de un globalidad de los problemas que deben ser atendidos por las Ciencias Sociales en todas las regiones por lo que la noción de “brechas” que deben ser superadas, tendería a la unificación de esfuerzos, metodologías e intereses entre regiones y disciplinas, conjugándose así las agendas del conocimiento y la agendas políticas para enfrentar los problemas comunes a todos, por lo que se sostiene que la interdisciplina y la investigación social,

²⁰ El Consejo Árabe para las Ciencias Sociales (ACSS) cumple esta tarea en dichas naciones, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se encarga de América Latina y el Caribe; la Asociación de los Consejos Asiáticos de Investigación de las Ciencias Sociales (AASSREC) opera en Asia Pacífico, y el Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (CODESRIA) trabaja en África.

articulada al desarrollo de políticas públicas, juegan un papel trascendental para el siglo XXI.

Otro texto de la UNESCO que también va en esta dirección, es de 2011 titulado *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*, el cual es el primero de una serie de tres volúmenes que son parte de los resultados de la Primera Fase del Proyecto Repensar América Latina que se inscribe en el programa internacional *Gestión de las Transformaciones Sociales* (MOST) de la UNESCO, cuyo objetivo fundamental es contribuir a reforzar las relaciones entre Ciencias Sociales y Políticas Públicas, en especial aquellas que están relacionadas con la lucha contra la pobreza y por el desarrollo social. Este volumen, “trata sobre el estado actual de las Ciencias Sociales en la región, de su tradición y de su capacidad de realizar análisis y propuestas a una realidad compleja que demanda soluciones creativas sustentadas en el conocimiento y en el compromiso” (UNESCO, 2011: 5).

Frente a la idea de fortalecer la relación entre Ciencias Sociales y Políticas Públicas, Julio Carranza (en UNESCO, 2011:7) afirma que “la reducción de la pobreza y el establecimiento de mayor equidad social en América Latina y el Caribe es un desafío político y ético que debe ser enfrentado en el contexto de un mundo cada vez más complejo e incierto, la mayor calidad y efectividad de las políticas públicas es un factor esencial e imprescindible para responder a este desafío”. Es decir, que existe la necesidad de un mayor aporte del conocimiento científico, en este caso de las Ciencias Sociales, para “contribuir a darle un mayor nivel de científicidad y eficacia a esas políticas que han de ser decididas e implementadas por parte de los gobiernos de la región”.

Estos dos textos de la UNESCO anteriormente descritos, contrastan con el informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales liderada por Wallerstein, cuyos resultados fueron presentados en su texto *Abrir las Ciencias Sociales* (Wallerstein, 2006) el cual marcó un hito metodológico

en el campo. Esta comisión, en 1994 fue encargada de hacer una reflexión sobre el presente y el posible futuro de las ciencias sociales. El resultado fue la reflexión epistemológica-crítica de la urgente necesidad de reconfigurar y replantear la estructura parcelada de las Ciencias Sociales actuales y, así, encaminarlas hacia lo que Wallerstein (1998) llama una perspectiva *unidisciplinar*.

En relación con lo que planteó Wallerstein y su equipo, otro de los problemas que identifican diferentes teóricos es el problema de las *Ciencias Sociales a-históricas*, es decir, que se evidencia en los diferentes programas universitarios. Por ejemplo, dice Jon Elster (en UNESCO, 2010: 211) que en los programas de economía,

la historia económica se encuentra casi al fondo en la jerarquía de prestigio, sólo un peldaño arriba sobre la historia del pensamiento económico. En la ciencia política, los estudiantes sí leen la historia del pensamiento político, pero prácticamente no leen sobre historia política. En la sociología, es posible que lean a Marx, Weber y Durkheim, pero de acuerdo con lo que yo sé, leen poco sobre la historia social. Tal vez la mejor manera de crear una ciencia social unitaria con un lenguaje común sería que todos los científicos sociales tuviesen un dominio de la historia.

Por su parte Luis Carrizo (2007, citado en UNESCO 2011), afirma que

las Ciencias Sociales enfrentan dos problemáticas en el nuevo contexto. Primero, los aspectos relacionados con los modos de producción de conocimiento en lo que se refiere al saber científico y académico y a la participación del actor social en la producción. Segundo, la vinculación entre conocimiento y políticas, enlace estratégico para la definición de acciones públicas que respondan a las necesidades del mundo real con sustento de calificados fundamentos científicos.

Con lo que plantea la UNESCO, se muestra un panorama donde el problema y la inquietud por lo social se constituye en una agenda investigativa de las Ciencias Sociales para el siglo XXI centrada en el cambio climático, la superación de la pobreza y la exclusión social, la superación de las brechas del conocimiento y la resolución pacífica de conflictos.

Así, respecto al objetivo de vincular el conocimiento científico de las Ciencias Sociales con las políticas públicas, planteado en los documentos de la UNESCO, se debe tener una mirada crítica en cuanto que puede existir un peligro latente, este es, el peligro de un culto a la *tecnocracia*²¹ entendida como aplicación acrítica de recetas y manuales en el abordaje de la realidad, es decir, todo un conglomerado burocrático que solo cumple órdenes.

Una defensa absoluta de la aplicación de conocimientos científicos, en este caso, de conocimientos de las Ciencias Sociales, en las políticas públicas, puede llevar a una instrumentalización del conocimiento²². Sin embargo, la academia puede jugar un papel importante en tanto “actor social integrador del conocimiento” (Carranza Valdés en UNESCO, 2011:60)

En síntesis, los problemas, los retos, las brechas y las alternativas de las Ciencias Sociales, se encuentran enmarcados en la dinámica histórica de una hegemonía de los paradigmas eurocéntricos (condición que no reconoce los textos de la UNESCO) principalmente del paradigma explicativo propio del siglo XIX donde se engendran las Ciencias Sociales disciplinadas, cuyas manifestaciones persistentes son la colonialidad del saber, los programas tecnocráticos, las políticas educativas y de generación del conocimiento basadas en la eficiencia, la eficacia, la innovación y el desarrollo, entre otras. Igualmente, la herencia colonial del eurocentrismo ha llevado a que la Universidad sea un lugar donde se materialice la lógica capitalista moderna, colonial y eurocéntrica. Sin embargo, es posible encontrar diferentes prácticas que buscan deslindarse de estas sujeciones, mostrándonos que no es un fenómeno dado, determinado, sino que es un campo

²¹ Al respecto, Habermas (2002) se refiere como proceso de racionalización, que consiste, por un lado, en la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional y, por otro lado, en la industrialización y tecnificación del Trabajo Social. De esta manera, se ha venido dando la institucionalización del progreso técnico y científico, esto es, la racionalización de la sociedad. “El rendimiento peculiar de esta ideología [*la tecnocracia*] consiste en que disocia la autocomprensión de la sociedad del sistema de referencia de la acción comunicativa y de los conceptos de interacción simbólicamente mediada y los sustituye por un modelo científico” (Habermas, 2002:89).

²² Para ampliar esta idea de la relación entre la ciencia y la política se puede ver a Weber, M (1967) y a Carranza Valdés, J (en UNESCO, 2011: pp. 57-92)

de lucha donde se ponen en juego constantemente las múltiples opciones epistemológicas, políticas y éticas.

Estos problemas que ahora se presentan como fundamentales en las agendas de investigación ¿han sido siempre los mismos? ¿Cómo se fue configurando el saber sobre lo social? ¿Cuáles han sido las principales características de las Ciencias Sociales en América Latina, particularmente en Colombia y México? ¿cómo llegaron a considerarse como globales determinados problemas? ¿qué relación hay entre globalidad e inter y transdisciplinariedad? ¿qué subjetivaciones se dan en el marco de la inter y la transdisciplinariedad?

A continuación se hará un recorrido por estos aspectos.

2.1.2. La preocupación por lo social

Las preocupaciones por estudiar la sociedad, las formas de socialización y organización, han marcado las dinámicas de surgimiento, consolidación, expansión e integración de lo que se ha venido llamando, en el autodenominado occidente, Ciencias Sociales.

Wallerstein (1996) y Santos (2009) nos proporcionan nutridos análisis críticos sobre la institucionalización de las Ciencias Sociales en el siglo XIX, denunciando el evidente vínculo entre estas Ciencias Sociales decimonónicas y la expansión del capitalismo moderno colonialista. Sin embargo, estos dos autores no hacen mención de las tensiones que tuvieron lugar en el siglo XVIII en Francia y en Inglaterra sobre la particularización de un objeto propio de aquello que se llamaría ciencia social, ni de las condiciones específicas de cada país en América Latina en que se han desarrollado las Ciencias Sociales.

La Ciencia de lo social se engendró en el intermedio de las Humanidades y las Ciencias de la naturaleza por lo cual necesitó su propio objeto de estudio. Saldarriaga y Dávila (2013: 112) hacen un interesante rastreo de lo que empieza a

ocurrir con los conocimientos académicos en el marco de la Revolución francesa en donde aparece el término “Ciencia Social”, incluida dentro de lo que se llamó en su momento, a finales del siglo XVIII, las *ciencias morales y políticas*, sobre las cuales, además, la tradición intelectual de la Ilustración Escocesa empieza a publicar textos, “que a su vez aparecen como una denominación derivada o comprendida en una denominación más antigua, la de Filosofía moral”.

Este seguimiento que hacen Saldarriaga y Dávila (2013) a las primeras manifestaciones académicas de querer consolidar un conocimiento sobre el comportamiento humano, de las relaciones con los otros y consigo mismo, nos ponen de manifiesto las disputas que estuvieron en juego (por las tradiciones y por los intereses metódicos y explicativos específicos de cada campo) para la aceptación, el establecimiento y la circulación de un tipo de saber: el saber sobre lo social.

De tal manera que

el proceso de construcción de la *science sociale* revelaría las tensiones constitutivas de su canon: nótese que el término mismo está en singular, lo cual se entiende a la luz de su ideal de método, que alentaba la pretensión teórica de configurar una ciencia síntesis de todos los principios, la «ciencia de ciencias» de las ciencias morales y políticas. Pero, a la vez ¿cómo reunir y a la vez especializar esas ciencias «componentes», máxime cuando unas —como el derecho— provenían de una larga tradición, frente a otras que apenas ensayaban sus teorías, como la economía política, u otras que se hallaban en polémica por su supuesto materialismo, como el análisis de las ideas o la moral? ¿Y a qué título podía el análisis de las ideas proclamarse el fundamento de ciencias con estatutos y objetos tan diversos como la filosofía moral, el derecho, la economía política o la historia? (Saldarriaga y Dávila, 2013: 114)

Siguiendo las inquietudes presentadas en estas dos preguntas que se hacen los autores citados, podemos pensar los procesos de consolidación de los conocimientos sobre lo social y el establecimiento de sus cánones en las instituciones educativas en América Latina y, en especial, en Colombia y México.

En América Latina, el interés por consolidar un pensamiento de lo social puede rastrearse desde el siglo XIX, justamente en el desarrollo de los proyectos de nación de las repúblicas recién independizadas, con características diferenciadoras en cada una de ellas, por lo que

las ciencias morales y políticas constituyeron un campo de saber de alcance europeo y suramericano en el que participaron tanto liberales como conservadores, un campo sostenido, entre otras, por una organización de Academias, y cuyo *modus operandi* teórico (su método, sus problemas, objetos, fines y ámbitos de estudio) funcionó como una «matriz de saber» entre 1794 y 1890 aproximadamente. Este campo fue importado o apropiado también por los gobernantes ilustrados españoles, quienes lo consideraron útil para la reorganización de los reinos americanos, y asimismo fue retomado por la intelectualidad criolla para la construcción de las naciones latinoamericanas recién independizadas (Saldarriaga y Dávila, 2013: 115).

Esta “matriz de saber” estuvo en fuerte pugna con la jurisprudencia de larga tradición en América, que en el caso de la naciente República de Colombia las ciencias morales y políticas fueron subsumidas dentro del canon de la jurisprudencia. Saldarriaga y Dávila (2013) atribuyen esta disputa a la oposición epistemológica entre ideas innatas (principio fundamental del Derecho Natural preponderante en las academias) y las sensaciones (base de las proclamadas ciencias morales y políticas basadas en los planteamientos del benthamismo).

Así lo hacen notar a partir del análisis de escritos de Ezequiel Rojas (1803-1873), reconocido como el fundador del Partido Liberal Colombiano,

Rojas está defendiendo una postura epistemológica la cual reza, en términos muy generales, que solo el análisis empírico de los fenómenos naturales y sociales permite la constitución y le da legitimidad tanto a las ciencias naturales como a las ciencias morales y políticas; pues las reglas de funcionamiento del método analítico permitían derivar los principios generales a partir de los fenómenos particulares, a la vez que posibilitaban explicar los fenómenos particulares desde los principios generales. Así, a partir de este razonamiento, también se usará el método para encontrar aquello que unificaría a las distintas ciencias morales y políticas en una única y gran ciencia: *La ciencia social* (Saldarriaga y Dávila, 2013: 120).

Hay allí también una discusión, además de aquella por el origen de las ideas, por el método, este es, el método analítico que, a partir de las fuentes empíricas, permita dar explicaciones útiles de las acciones morales de los hombres. Así, Esta única y gran *Ciencia Social* podrá encontrar los principios de la moral, el derecho civil, la economía política, la educación y el derecho público.

En el caso de la también naciente república mexicana, la organización de los conocimientos sobre lo social estuvo marcada por la confluencia de las corrientes liberales, conservadoras y eclesiásticas del siglo XIX. Luego de la declaración de independencia el 16 de septiembre de 1810 se empezó a considerar a las instituciones universitarias, principalmente a la Real y Pontificia Universidad de México, como una prolongación de las tradiciones coloniales, basada en la metafísica y en el modelo del internado en donde nunca tuvo cabida las ideas de la Ilustración, por lo que empezó a tener cierres y reaperturas, hasta que en 1833 mediante decreto del 21 de octubre el vicepresidente Valentín Gómez Farías decreta que “se suprime la Universidad de México, y se establece una Dirección General de instrucción Pública para el distrito y territorios de la federación” (Diario de la Federación, 1833: Art.1).

En este mismo decreto se dispuso que la enseñanza superior se distribuyera en seis establecimientos descentralizados del ámbito Universitario:

- el de estudios preparatorios,
- el de estudios ideológicos y humanidades;
- el de ciencias físicas y matemáticas;
- el de ciencias médicas;
- el de jurisprudencia;
- el de ciencias eclesiásticas.

Respecto al segundo establecimiento, el de estudios ideológicos y humanidades, se establecieron las cátedras de Ideología, en todos sus ramos, una de moral natural, una de economía política y estadística del país, una de literatura general y particular, una de historia antigua y moderna.

Vemos allí que en México el estudio de la moral, la política y la economía se consideró dentro del canon de las humanidades combinado con los estudios ideológicos tal como lo propusieran, según Saldarriaga y Dávila (2013), los ideólogos de la Revolución Francesa. Se mantuvo también los estudios eclesiásticos pero introduciendo cátedras de teología práctica.

En el caso de los Estados Unidos Mexicanos se le dio independencia a cada uno de los estudios, respecto a la pugna entre los estudios de la moral, la política y la economía y los estudios de la jurisprudencia (basados también en la enseñanza del Derecho Natural).

Las disputas entre conservadores y liberales tanto en Colombia como en México constituyeron los campos de fuerza en los cuales se desenvolvían los conocimientos sobre lo social. Diferentes concepciones sobre la moral, la tradición, lo útil y la forma correcta de actuar, muestran las tensiones presentes en los discursos circulantes en el siglo XIX y que marcan las posteriores organizaciones discursivas sobre el conocimiento de lo social.

es cierto que las luchas políticas entre conservadores y liberales hicieron salir o entrar alternativamente algunas ciencias consideradas «polémicas», como la Moral, la Legislación Universal (bastión teórico del benthamismo), que fue sustituida, en el plan conservador de Mariano Ospina Rodríguez (1842-1843), por el Derecho Natural (volviendo al texto de Heineccio, introducido por el Plan de la Junta de Estudios de 1779); o la Ideología (análisis sensualista del origen de las ideas), reemplazada en el mismo Plan de Ospina por la Psicología, como lo había hecho Cousin en Francia; pero nunca fue puesta en discusión por ningún bando la pertinencia de ciencias más «técnicas» como la Economía Política y estadística (ni siquiera la de J. B. Say), o la Ciencia de la Administración, todas ellas construidas sobre el método analítico (Saldarriaga y Dávila, 2013: 119).

Cada contexto político y los cruces con la organización, jerarquización, separación o aglomeración de los saberes sobre la moral, la política, la economía y el derecho, nos va mostrando los procesos de objetivación en las formaciones discursivas. Hasta acá, no tenemos aun disciplinas consolidadas, solamente conjuntos de saberes y de intereses políticos discutiendo métodos para organizar el mundo social, en donde la ciencia sujetara las leyes y la política, acompañados de prácticas instauradas mediante performatividades legales, como es el caso de las determinaciones jurídicas para distribuir y organizar los saberes en las instituciones educativas.

Se nota también una acuciante necesidad de constituir un aparataje educativo primordialmente laico que dejara de lado las supersticiones y las explicaciones basadas únicamente en la autoridad sin poseer un sustento empíricamente demostrable. Podemos notar variados elementos al respecto en lo pronunciado por Gabino Barreda (1818-1881), primer director de la Escuela Nacional Preparatoria de México (abierta en 1868) y quien introdujo el método científico en la enseñanza elemental bajo las directrices de las corrientes positivistas, en su célebre Oración Cívica pronunciada el 16 de septiembre de 1867.

una necesidad se hace sentir por todas partes, para todos aquellos que no quieren, que no pueden dejar la historia entregada al capricho de influencias providenciales, ni al azar de fortuitos accidentes, sino que trabajan por ver en ella una ciencia, más difícil sin duda, pero sujeta, como las demás, a leyes que la dominan y que hacen posible la previsión de los hechos por venir, y la explicación de los que ya han pasado. Este deber y esta necesidad, es la de hallar el hilo que pueda servirnos de guía y permitirnos recorrer, sin peligro de extraviarnos, este intrincado dédalo de luchas y de resistencias, de avances y de retrogradaciones, que se han sucedido sin tregua en este terrible pero fecundo período de nuestra vida nacional [...] Y tan imposible es hoy que la política marche sin apoyarse en la ciencia como que la ciencia deje de comprender en su dominio a la política. (Barreda, 1992 [1867]: 65).

El anhelo de poder contar con una ciencia que permita explicar y encontrar las leyes para prever los hechos por venir, refleja el interés por la utilidad del

conocimiento en el progreso y ordenamiento de la sociedad para lo cual es necesario su estudio metódico y sistematizado, que permita cortar los lazos con las pasadas costumbres clericales.

Las ideas de unificación en una única y gran ciencia de lo social, sufre así cambios a finales del siglo XIX cuando el discurso positivista empieza a posicionarse y a profesar la sociología como la gran ciencia de lo social, que se propondría dotar al estudio sobre lo social de un carácter científico más cercano a las ciencias naturales (de las cuales quisieron tomar distancia en su objeto de estudio quienes propusieron en un comienzo *la Ciencia Social*, aunque en el método podemos encontrar continuidades) y tomar muchísima más distancia de la especulación propia de las Humanidades, la Filosofía escolástica y el Derecho Natural.

Las tensiones en torno al conocimiento sobre lo social (la moral, la política, la economía, etc.) tendrán sus efectos más adelante en los procesos de fragmentación de este corpus unificado de las ciencias morales y políticas, para compartimentarse en disciplinas, entendiendo por éstas, un conjunto de formas discursivas que limitan y controlan la producción de discursos. “La disciplina le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 2013 [1970]: 32). Es decir que “una proposición debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina; antes de poder ser llamada verdadera o falsa, debe estar, como diría Canguilhem, en la «verdad» (Foucault, 2013 [1970]: 31).²³

²³ Foucault (2013 [1970]: 28) amplía la noción de disciplina afirmando que “sería necesario reconocer también, en lo que se llama no las ciencias sino las «disciplinas», otro principio de limitación. Principio también relativo y móvil. Principio que permite construir, pero solo según un estrecho juego. La organización de las disciplinas se opone tanto al principio del comentario como al del autor. Al del autor porque una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: todo esto constituye una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que se ha concentrado con ser el inventor. Pero el principio de la disciplina se opone también al del comentario; en una disciplina, a diferencia del comentario, lo que se supone al comienzo, no es un sentido que debe ser descubierto de nuevo, ni una identidad que debe ser repetida; es lo que se requiere para la construcción de nuevos enunciados. Para que haya disciplina es necesario que haya posibilidad de formular, y de formular indefinidamente, nuevas proposiciones”.

La constitución en disciplinas de los saberes sobre lo social, marcó una nueva escala en la producción de su conocimiento, estableciendo las reglas y los métodos por los cuales algo puede considerarse verdadero. Lo que va provocando un juego de un adentro y un afuera en las producciones de enunciados verdaderos. Esto nos permitiría ver también que el discurso sobre la inter y la transdisciplinariedad indica otro cambio de escala en la comprensión de lo social, esta vez, para responder a problemas de carácter global y con un alto grado de complejidad.

¿Cómo se fueron constituyendo las disciplinas sobre lo social? ¿Cómo se llegó a la profesionalización de las Ciencias Sociales? ¿qué métodos se siguieron combinando en los saberes sobre lo social? ¿cómo opera lo pedagógico en la movilización del conocimiento y en la circulación del poder? Acerquémonos a estos aspectos en los reglones siguientes.

2.1.3. Profesionalización de las ciencias sociales

El 10 de diciembre de 1882 Salvador Camacho Roldán²⁴ pronuncia el discurso de clausura de estudios en la Universidad Nacional de los, entonces, Estados Unidos de Colombia, fundando la cátedra de Sociología; por lo que se le conoce como “el discurso sobre el estudio de la sociología”.

Con la fundación de esta cátedra, se presenta una ruptura de los saberes sobre el “hombre”, es decir, de las formas de conocerlo en sociedad, definiendo el campo de la sociología como la ciencia “que se refiere a las leyes que por medio de las tendencias sociales del hombre, presiden el desarrollo histórico de los seres colectivos llamados naciones” (Camacho, 1936 [1882]: 20). La sociología será,

²⁴ Abogado, nació en Nunchía (Casanare) en 1827 comenzó su carrera pública como juez de rentas. Sus vínculos con la política fueron inmediatos. En 1860, cuando apenas cumplía 33 años, ya había sido gobernador de Panamá, representante y senador por Casanare y fiscal de la Cámara. Fue Secretario de Hacienda y Fomento en 1870 y 1871, y Secretario del Tesoro en 1878. (ver: <http://www.banrepcultural.org/revista-6>).

entonces, la “nueva ciencia” que conocerá la condición social del hombre de forma diferente a las ciencias naturales, el derecho, la filosofía y las humanidades.

En este discurso, también manifestaba Camacho Roldán que

de esa lucha por la vida entre todos los seres se desprende otra ley de biología no menos importante ni menos fecunda en sus aplicaciones al hombre y a la sociedad; ley cuya generalización vivirá unida en la historia de la filosofía al nombre de Darwin: la de *selección natural*, según la cual sólo sobrevive en la creación lo que tiene fuerza para luchar y vencer, es decir, lo más selecto en sus organismos y lo más adaptado a las condiciones externas de la naturaleza en cuyo medio le ha tocado existir (Camacho, 1936 [1882]: 26).

Se pretende fijar una nueva forma de entender las relaciones sociales como extensión o continuidad del mundo natural en los cuales es posible encontrar las leyes que los rigen, es decir, se lleva a cabo un proceso de objetivación del mundo social el cual es representado bajo los métodos de las Ciencias Naturales y así poder identificar y aprehender las condiciones en que se preservan las naciones, especialmente aquellas compuestas por procedencias tan heterogéneas; cómo tomar lo mejor de cada raíz para crear una gran nación capaz de ‘sobrevivir’. Se inaugura, así, un campo discursivo y de acción del conocimiento para lo cual también es necesario unos tipos de sujetos cognoscentes que deben ser formados en la cultura científica social.

En este contexto epistémico se venía desarrollando la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, creada en 1867 con la ley 66 en la cual, en el artículo 2º dice:

serán bases fundamentales:

1ª Que la Universidad conste de seis escuelas o institutos especiales a saber: Escuela de derecho, Escuela de medicina, Escuela de ciencias naturales, Escuela de ingenieros, Escuela ó Instituto de artes i oficios i Escuela de literatura i filosofía [*Ortografía de la época en el texto original*].

La forma en que empezó a estar constituida esta Universidad, mostraría las formas en que el estudio de “lo humano” se generaba en torno a la regulación de

las conductas y de la vida (la salud), las condiciones biológicas, las formas de producir mejor y las manifestaciones humanas habladas, escritas y pensadas.

Dejar la reflexión sobre “qué es lo humano” en manos del derecho, la literatura y la filosofía significaba, para las corrientes positivistas del siglo XIX, abandonar el conocimiento a la suerte de las ataduras de especulación metafísica, cualidad principal de las humanidades de las cuales se quería tomar distancia.

Ya lo manifestaba también Camacho Roldán en 1882:

ya no hay esclavos: el vapor rompió las cadenas de la esclavitud y emancipó al África. Quedarse atrás en la carrera de las ciencias, es morir. No hay esfuerzo que deba omitirse en ese gran circo que tiene por límites la extensión de la tierra. En la angustiosa expectativa de esa lucha suprema, nuestra sola esperanza debe fincarse en las universidades y las escuelas

Este ordenamiento provocado por la creación de un nuevo objeto de estudio, esto es la organización en el mundo social, debería estar apuntalado por un proyecto nacional de fortalecimiento de instituciones educativas comprometidas con el desarrollo científico y el fortalecimiento de la nación. Sin embargo, los “escritos sociológicos” se producirían al margen de una institucionalidad que la respaldara, solo hasta mediados del siglo XX cuando se crea el programa de sociología en la Universidad Nacional.

Aquello emprendido en Colombia fuertemente por los liberales, de querer fortalecer un sistema educativo laico y promotor de la ciencia, quizá se vio truncado con la constitución de 1886 convocada por Rafael Núñez para quien la unidad en la vida de los pueblos y las naciones se encontraba en las creencias religiosas, por lo que se le asignó de nuevo personería jurídica a la iglesia, firmando el concordato, entre Colombia y la Santa Sede en 1887.

Es hasta 1930, momento en el cual los liberales vuelven a la presidencia con Enrique Olaya Herrera (1880-1937), cuando se retoman las iniciativas de una “educación científica”, haciendo especial énfasis en la formación de maestros.

Por esta misma época se destacan también unos procedimientos políticos que atraviesa el saber sobre las “acciones de los hombres”, esto es, la preocupación gubernamental por conocer, organizar y controlar ‘lo social’. Para Sáenz y Granada (2013: 220)

lo social en la primera mitad del siglo pasado en Colombia fue más un invento político que académico. Se constituyó como dispositivo, como objeto del discurso y de la mirada, como fin o esperanza y como blanco de estrategias de gobierno, a partir de una serie de urgencias que contribuyó a fabricar: la principal de ellas, o la «cuestión social» como se le denominó, fue la pregunta sobre qué hacer con los pobres.

La relación entre la consolidación de un sistema educativo basado en la ciencia y el diseño de estrategias para atender a determinados sectores poblacionales y enseñarles a vivir, tenía como eje articulador la idea de progreso vinculando lo pedagógico, el ejercicio de la administración estatal y los diferentes saberes sobre la vida humana.

Así, en este periodo que se prolonga hasta la década de 1950, podemos encontrar otras rupturas en los saberes académicos sobre la vida social humana, además de la pretendida separación de las humanidades, en la conformación de institutos de investigación y Departamentos en la Escuela Normal Superior ²⁵ y en la Universidad Nacional de Colombia, institucionalizando nuevas objetivaciones del conocimiento.

El Instituto de Ciencias Económicas fundado por Antonio García en 1945; el laboratorio de psicología por el rector de la Escuela Normal Superior, Francisco Socarrás, en 1939 y el Instituto Etnológico Nacional en 1941, también en la

²⁵ Hasta 1936 fue la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. A partir de este año, se concentran en una sola institución la Facultad de Educación, el Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres y la Escuela Normal de Varones de Tunja, bajo el nombre de Escuela Normal Superior, que se caracterizó por ser un centro de formación de educadores con un carácter mixto, circunstancia de gran relevancia a la luz de las consideraciones morales y educativas de la época, pues esta práctica era considerada por el catolicismo como sistema erróneo y pernicioso que permite la promiscuidad, el concubinato y la deshonra de las alumnas” (ver: Garzón Barreto, 1997). Con el triunfo nuevamente del conservadurismo, en 1952 se convierte en la Escuela Normal Universitaria dividida en la Escuela Normal Superior de Varones en Tunja (actual UPTC) y la Escuela Normal Superior Femenina en Bogotá. En 1955 se llamó Universidad Pedagógica Nacional Femenina y en 1962 se empieza a llamar Universidad Pedagógica Nacional hasta la actualidad.

Escuela Normal Superior, bajo la dirección del etnólogo francés Paul Rivet. Estas disciplinas se consolidan en torno a ideas como subdesarrollo, atraso y degeneración y decadencia de la raza.

El departamento de Sociología, por su parte, fundado en 1959 pretendía "formar una verdadera sociología nacional, una sociología colombiana, basada en nuestros propios hechos, nutrida de nuestra propia tierra, enfocada hacia nuestras sencillas 'veredas' y ciudades, dirigida hacia nuestros problemas y dilemas" (Fals Borda, 1959: 6). Se buscaba la construcción de un conocimiento científico social que respondiera a las condiciones locales para superar las situaciones de atraso estructural.

Se constituye, así un modelo educativo y un modo filosófico de enfrentar la pedagogía en relación con la Ciencia y la Investigación. La educación y la pedagogía habían quedado designadas a la iglesia desde la constitución de 1886 y la firma del concordato en 1887, por lo que se ejercía bajo los preceptos cristianos del pastor que guía a su rebaño. Por ello las reformas de la llamada "República Liberal" de 1930 a 1946 estuvieron encaminadas a secularizar los métodos pedagógicos y la enseñanza de la ciencia.

Con la institucionalización y profesionalización de las Ciencias Sociales, su deber ya no sería el del fortalecimiento de los "valores nacionales" como en el siglo XIX, pues la nación era considerada la base de la organización de los individuos, sino del desarrollo de conocimiento científico que sirva al desarrollo de las regiones a partir de diagnósticos y ejecuciones de proyectos, con sistematicidad y método.

Así, más que entender cómo se han concebido las Ciencias Sociales en cada lugar, lo que se problematiza es cómo se ha entendido lo social en cada país y en diferentes épocas.

En el caso mexicano, siguiendo el ejercicio de encontrar las conexiones entre elementos aparentemente sin relación, tres acontecimientos se pueden destacar en el rastreo sobre la institucionalización del estudio de lo social: las tensiones frente a la consolidación de un sistema de educación superior, la conformación de programas disciplinares de Ciencias Sociales y la relevancia que gubernamentalmente se le dio al estudio de las razas, especialmente del “indio”.

El 7 de abril 1881 Justo Sierra presentó ante la Cámara de diputados el proyecto de “Ley Constitutiva de la Universidad Nacional” con el objetivo de revivir la institución universitaria, cuya supresión comenzó en 1833, como se indicó en el apartado 3.1.2, siendo completamente desaparecida en 1865 durante el imperio de Maximiliano. Sierra argumentaba la necesidad de crear una propia Universidad Nacional que sustituyera definitivamente los símbolos y las estructuras de la colonia. Frente a esto cual tuvo varias objeciones pensando que Sierra quería resucitar la Real y Pontificia Universidad de México y, además, porque se consideraba una idea desconectada de la realidad y la marcha de la sociedad.

Ducoing (2001: 290) señala que “había todavía una objeción más determinante: el cuestionamiento a cómo crear una alta instrucción (universitaria) cuando todavía no existían cimientos sólidos en la bases del edificio universitario”. La prioridad en los tiempos de la propuesta de Sierra era la educación primaria y la Escuela Preparatoria, por lo que tuvo que esperar hasta 1910 para que el proyecto de la Universidad Nacional se llevara por fin a cabo.

Ahora bien, aunque no existía una institucionalización universitaria, ello no indica que los conocimientos sobre lo social hayan desaparecido, sino que circularon en otras instancias. Teniendo en cuenta que los esfuerzos gubernamentales desde la restauración de la república mexicana en 1867 estuvieron dirigidos a la consolidación de un sistema de “instrucción pública”, los conocimientos sobre lo social fueron organizados y operativizados en ese sentido.

La Escuela Nacional Preparatoria – ENP (1867), la Escuela Normal y de Altos Estudios²⁶ (1881, posterior Escuela Normal Superior de México), la Escuela Normal para Profesores de Toluca (1882) y la Escuela Normal para profesoras (1890) constituyen los primeros baluartes para el proceso de consolidación un sistema educativo oficial con el objetivo fundamental de acabar el analfabetismo y desarrollar deberes cívicos.

La educación será en México la punta de lanza del Estado pero envuelta en la polémica entre positivistas y liberales en torno a la preeminencia que cada corriente le da a las ideas de “orden y libertad” respectivamente. El declive del positivismo empieza a ser evidente a finales del siglo XIX y es desterrado definitivamente de los planes de estudio de la ENP (de origen netamente positivista) con la reforma de 1913, en la que se buscó dar un equilibrio entre las Ciencias y las Humanidades,

en el plan de August Comte, adoptado por Barreda, las matemáticas formaban la bases del primer año, y de allí partía el estudiante para enfrascarse en el estudio de cosmografía, física, química, minerología, botánica, geografía, zoología, anatomía y fisiología humanas, lógica e historia. García Naranjo no era enemigo de las ciencias, pero creía que el pensamiento científico de la época y su determinismo consiguiente descuidaban muchos aspectos igualmente importantes de la experiencia humana (Meneses, 1998b: 131).

La reforma redujo las horas de ciencias y matemáticas e implementó el estudio de historia general y patria, lengua nacional, geografía física y política, literatura, ética, arte, Psicología, educación cívica y problemas filosóficos (Meneses, 1998b). Esta forma de distribución de los saberes en la Escuela Preparatoria nos muestra una escisión entre ámbitos del saber, delimitando los alcances de las ciencias y de las humanidades y, por extensión, de lo que serán las Ciencias Sociales.

En cuanto a los planes de estudios establecidos en las Escuelas Normales, existe también un equilibrio entre las ciencias y las humanidades en cuanto a lo que se

²⁶ Su creación hacía parte de todo el proyecto de una Universidad Nacional presentado por Justo Sierra.

consideraba que debían, no solo saber los maestros sino, ante todo, saber enseñar. Los ámbitos de lo que serían las Ciencias Sociales pueden verse reflejados en el énfasis que existe en asignaturas como Psicología educativa, sociología aplicada a la educación, Geografía, Historia, Lógica y moral e instrucción cívica (Meneses, 1998b: 372, 469).

Tenemos, entonces, que el canon de las Ciencias Sociales en México empieza a especificarse desde finales del siglo XIX en los planes de estudio de la Escuela Preparatoria y de la Escuela Normal antes que en la Universidad, a diferencia que en Colombia este procesos sí es movilizadado por la Universidad Nacional. Por lo cual, la cuestión educativa establece una conexión importante en los elementos que han ido constituyendo a las Ciencias Sociales en México.



Ilustración 2. 1. Organigrama de la Universidad Nacional de México -actual UNAM-. (Tomada de Landa, 2005: 147)

La Escuela Preparatoria siempre estuvo ligada a la idea de la Universidad, por lo que en el organigrama (figura 2.1) de la Universidad Nacional de México creada en 1910 se incluye en su estructura.

En el organigrama de la UNAM, encontramos también a la Escuela Nacional de Altos estudios que, como se ve en la figura 2.2, se compone a su vez por tres secciones: Humanidades, ciencias exactas y Ciencias sociales, políticas y jurídicas.

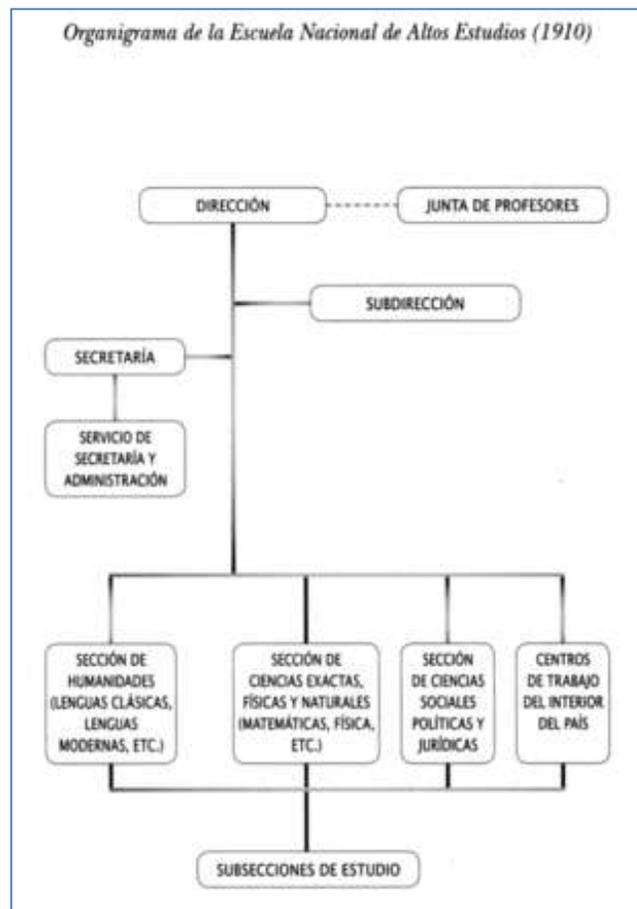


Ilustración 2. 2. Organigrama de la Escuela Nacional de Altos Estudios –actual Facultad de Filosofía y Letras-. (Tomada de Landa, 2005: 147)

Gabriela Cano (2008: 547) afirma que según la Ley Constitutiva de 1908

la Escuela Nacional de Altos Estudios fue pensada como la culminación del sistema educativo construido por el régimen porfiriano. En la base de la pirámide se encontraba la enseñanza primaria –obligatoria para todos

según la ley, pero en los hechos, accesible solo a una parte reducida de la población-, en el nivel secundario estaban las preparatorias y las normales, después seguía la enseñanza profesional. El siguiente y último nivel lo ocuparía Altos Estudios [...] Estaría dedicada a investigación científica, a la docencia especializada y a la formación de profesores para las escuelas profesionales y preparatorias [...] Abarcaría todos los campos del conocimiento y tendría presencia nacional

Se puede resaltar allí un antecedente también para lo que será el desarrollo de la investigación y la formación posgradual en la universidad²⁷, pues solo podían acceder a Altos Estudios aquellos que tuvieran grados de la Escuela Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros o de Bellas Artes.

En 1924 se resalta su triple función de investigación científica, docencia especializada y formación de profesores queda reflejada en el nuevo nombre que recibe al decretarse la formación de la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en sustitución de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Igualmente, en 1929 “el rector de la Universidad emitió un comunicado para el funcionamiento independiente de la FFyL y la ENS” (Cano, 2008: 566).

Se consolida así una separación de la formación humanística y social dedicada a la docencia y la formación humanística relacionada con la investigación científica, perfilándose varios campos disciplinares: las ciencias de la educación y las humanidades.

En el tiempo de labores de la ENAE tuvo un fuerte desarrollo la Psicología social (con principios muy cercanos a la sociología) y la Antropología. Esta última también porque se había dado la creación de la Escuela Internacional de Antropología y Etnología Americana, “al igual que la Escuela Nacional de Altos estudios y la Universidad Nacional, en el marco de las fiestas del centenario” (Cano, 2008: 552).

²⁷ Temas que desarrollaremos en los capítulos 3 y 4 del presente trabajo.

La profesionalización de la Antropología va a empezar a consolidarse con la creación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia – ENAH, fundada originalmente en 1938 como Departamento de Antropología Biológica en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con el fin de poder contar con una carrera que se ocupara del hombre y su cultura. Luego de la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en 1939 bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas, se le encargó a la ENAH preparar los científicos que requiriera este instituto. Así, la profesionalización de la antropología en México en sus inicios será encomendada de intervenir en los problemas de las etnias mexicanas, al igual que investigar y cuidar el Patrimonio Arqueológico e Histórico de México.

La psicología, si bien siempre estuvo en el campo clínico, hemos visto la gran presencia en el campo educativo en lo relativo a los planes de estudio en las escuelas normales. En 1928 se funda la Escuela de Psicología en la Universidad Nacional de México dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta 1952 cuando se funda el doctorado en Psicología separándose de la Filosofía.

La sociología por su parte, con antecedentes de su enseñanza desde el siglo XIX en la ENP, empieza su camino a la profesionalización cuando en 1930 se funda en la UNAM el Instituto de Investigaciones Sociales –IIS y la creación de la Revista Mexicana de Sociología en 1939. En 1951 se funda la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, convertida en Facultad en 1968, año a partir del cual se va a dar el mayor impulso de la sociología en México teniendo en cuenta que se crearon la mayoría de centros de investigación en Ciencias Sociales en la década de 1970; además hubo cuatro fundaciones significativas en la misma década, que son el Fondo de Cultura Económica - FCE, la Universidad Autónoma Metropolitana - UAM, la Universidad Iberoamericana - UIA y El Colegio de México – Colmex (Castañeda, 1990: 426).

La Ciencia Política tiene su inicio como carrera también en 1951 con la fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, con el objetivo de promover el estudio sobre el desarrollo, el bienestar general y la democracia. De tal manera que tanto la Sociología como la Ciencia Política representan una toma de distancia de los conocimientos decimonónicos sobre lo social representados por el Derecho y la Economía, que fueron considerados insuficientes para comprender lo social en cuanto a la rigidez de sus concepciones y sus métodos.

Un último rasgo sobre la institucionalización y profesionalización de las disciplinas de lo social en México, tiene que ver con los intereses gubernamentales del periodo posrevolucionario, lo cual puede ser ubicado en el objetivo del Congreso Pedagógico de 1917 en el Distrito Federal, que era investigar caracteres biosociales normales y anormales de las razas: indígena, criolla y mestiza, para lo cual habría que vincular a hombres de ciencia, educadores idóneos y hombres prácticos (Meneses, 1998b: 190).

De tal manera que el enlace entre científicidad, educación y ejercicio político, podría lograr una nueva unidad nacional y poder resolver qué hacer con la población indígena, problema ya planteado con la creación de la Sociedad Indianista Mexicana en 1910, y cómo encontrar una nueva definición del nacionalismo mexicano enraizado en el elemento indígena. Esto marcó la institucionalización de las mencionadas disciplinas, especialmente de la antropología y su vinculación con el desarrollo del INAH.

Durante toda la primera mitad del siglo XX, se da un proceso de escisión de los conocimientos sobre lo social buscando la consolidación de las disciplinas y estatuyendo los métodos, las teorías, los contenidos y las formas de divulgación del conocimiento, demarcando sus ámbitos de estudio y su vinculación científica, mas no ideológica, con el ámbito de lo político.

CONCEPCIONES SOBRE LO SOCIAL	Formación republicana	Segunda mitad del siglo XIX	Interés gubernamental por lo social a comienzos del siglo XX	Profesionalización de las disciplinas - segunda mitad del siglo XX
Colombia	Estudio de Moral y las costumbres	Conocimiento como motor del progreso liderado por los científicos formados en la universidad	Gobernar los pobres	Cambios en las estructuras sociales
México	Formación moral y en valores patrios	Conocimiento positivo sobre el hombre para permitir el orden y el progreso a través de la educación básica, secundaria y preparatoria.	Investigar caracteres bio-sociales normales y anormales de las razas y lo constitutivo del ser mexicano	Vincular la investigación científica social con las políticas públicas y el ejercicio gubernamental

Tabla 2. 1. Concepciones sobre lo social en Colombia y México (Elaboración propia)

En general, estos procesos en Colombia y México nos muestran cuatro situaciones interesantes para analizar las actuales prácticas de formación de investigadores en doctorados en Ciencias Sociales.

En primer lugar, las especificidades defendidas por las disciplinas, especialmente la constitución de lo que podríamos llamar la mirada sobre lo social, con una perspectiva positivista fuertemente marcada. En segundo lugar, las disputas por la pedagogía y la ciencia operativizados en modelos educativos. En tercer lugar, la tensión por la separación de los saberes escolares y los saberes científicos, estos últimos constituidos alrededor de comunidades académicas. De tal manera que se constituye una separación entre lo que podríamos llamar los Saberes Escolares sobre la sociedad y las Ciencias Sociales investigativas. Y en cuarto lugar, una pretensión de despolitizar los estudios de las ciencias sociales, pues las valoraciones políticas son consideradas, tanto por el marxismo como por las

corrientes más conservadoras, como posicionamientos ideológicos que obstaculizan el avance científico del conocimiento social.

Estas tensiones de las relaciones de poder estabilizadas por estratos de saber ¿Qué tienen que ver con los doctorados en Ciencias sociales? ¿Qué relaciones se entretienen entre el saber pedagógico, el saber científico y el saber investigativo? ¿Por qué, después de una larga lucha por defender e institucionalizar las especificidades de cada saber disciplinar sobre “lo social del hombre” se consolidan formaciones discursivas en torno a las Ciencias Sociales multi, inter y transdisciplinarias? ¿Qué continuidades podrían haber entre la idea de una Ciencia social propia de los ideólogos de la revolución francesa y esta idea de unas Ciencias Sociales multi, inter y transdisciplinarias? Veamos a continuación las circunstancias que han venido permitiendo el desarrollo de estas perspectivas.

2.2. Hacia apuestas Inter y Transdisciplinarias

Hemos visto cómo ha sido el proceso de configuración de las concepciones sobre lo social y la consolidación disciplinar de las Ciencias Sociales, desde consideraciones que pretenden establecerlas como un corpus unificado sobre la moral y la política hasta la institucionalización de las disciplinas delimitadas en sus objetos de conocimiento. Esto se cruza con el hecho que en las tres últimas décadas hemos venido presenciando la formación de discursos en torno a la inter y la transdisciplinariedad, arguyendo los límites que las disciplinas y las hiperespecializaciones tienen para explicar un mundo social que se empieza a considerar como complejo, es decir, diferente al mundo social que se estudiaba desde los estancos disciplinares.

Así lo hace notar uno de los entrevistados

creo que uno de los graves problemas de las disciplinas es que se encerraron en ellas mismas en un discurso que fue rico, que fue bastante nutrido pero que se volvió jurásico y anquilosado, con el tiempo se volvió la repetición de la repetidora (D2H19112015COL: 2)

Si bien las disciplinas son de por sí una estructura de limitación en la producción de verdades, esta idea de los límites de las disciplinas podría significar un agotamiento de los conceptos y enunciados que se vinieron produciendo auto-referencialmente a lo largo del siglo XX, es decir, que las disciplinas estuvieron explicándose a sí mismas por medio de teorías y métodos que se justificaban unos a otros, ante nuevas situaciones históricas.

De ello, es consciente uno de los entrevistados

cada vez más los problemas sociales y culturales contemporáneos nos avocan a un ejercicio transdisciplinar, nos avocan a una mirada abierta porque entre otras cosas las disciplinas se quedaron con sus padres fundadores y sus teorías están fechadas y datadas por más clásicas que sean, no alcanzan a explicarlo todo ni a dar cuenta de todo, por más malabares que usted quiera hacer para hacer generalidad de generalidades todo generalidad con Marx explicando las redes sociales y Facebook, twitter, pues evidentemente Marx no aguanta para dar cuenta de eso, ni Weber, ni Durkheim, entonces lo mismo podría ser con Freud, lo mismo podría ser con Lacan, entonces se vuelven sectarios en la disciplina y más que sectarios también hay profesores que se creen dueños de los autores, dueños de las asignaturas y dueños de una vulgata que repiten como el catecismo rojo de petete del bendito señor de la revolución china. (D2H19112015COL: 3)

Y otro entrevistado nos relata en la misma línea que

cuando uno se enfrenta a sociólogos contemporáneos, a sociólogos tradicionales que son los que están dominando el doctorado empiezan hacer preguntas que cuando uno lo plantea en un escenario de comunicación con profesores de comunicación, en el campo de la comunicación son obvias, cuando uno habla que está entendiendo la construcción del cuerpo virtual, del cuerpo comunicativo y uno lo traslada a los sociólogos tradicionales entonces ellos todavía siguen concibiendo el cuerpo como una materialidad y como algo biológico, intentarles explicar que no estoy hablando de eso, es un problema, entonces empiezan a decir entonces eso no es cuerpo, es identidad, entonces hable de otras cosas pero no hable del cuerpo porque el cuerpo es esta cosa física y uno intenta decirles que no; es un desgaste enorme. No sería desgastante si uno entablara una relación en donde hubiese un dialogo constructivo de entender al otro y digamos de argumentar, pero no, lo que pasa es que uno tiene que entender que uno tiene que someterse porque ellos son los doctores y son los que saben, entonces ahí es el problema y no sólo hacia

mi caso, ha habido varios, nosotros entramos como dieciocho y ahorita hay como cuatro que seguimos en pie, yo estuve a punto de caer, de hecho ahorita estaba medio por fuera (E5H27102015COL: 12).

Las disciplinas son identificadas con características que denotan inmovilidad: limitadas, estáticas, cerradas y propiciadoras de generar autoritarismos de aquellos que creen poseer las verdades. Es decir, se considera que las disciplinas han caído a tal punto de ahistoricidad, que si no hay apertura para compartir las significaciones que se dan desde diversas perspectivas, las disciplinas solo estarán auto-reproduciéndose.

En la inter y transdisciplinariedad, que se reconocen como nuevo escenario para el desarrollo del conocimiento sobre lo social, juega un papel clave las estrategias de formación, ya no basadas en contenidos disciplinares, sino en las inquietudes por resolver problemas atravesados por diversas lógicas metodológicas y enunciativas. Uno de los entrevistados hace notar el papel que, sobre sus prácticas investigativas, puede tener una formación basada en la interdisciplinariedad

no hubo un campo disciplinario que yo dijera este es el complemento que me va a permitir explicar esta, o definir, o describir este proceso, no. Y yo creo que también es por ignorancia a lo mejor si alguien me hubiera presentado, no sé, algún otro tipo de metodología de otra disciplina, es posible que sí lo hubiera, tal vez le hubiera encontrado la utilidad, pero no salí de mi literatura, de mi disciplina y en ese sentido si se puede decir que fui un investigador de compartimentos estancos, me quede en mi disciplina (E6H16022015MEX: 10)

Así las cosas, ¿cuáles han sido las disposiciones institucionales para desenvolverse en estos contextos? ¿Cómo se han llevado a cabo los procesos formativos no disciplinares?

La inter y transdisciplinariedad, además de responder a problemas epistemológicos de representación, se convierte en una apuesta política por el trabajo cooperativo y la supresión de jerarquías entre los campos del saber, en

tanto que las disciplinas se constituyeron para defender unos intereses particulares y en algunas ocasiones se convirtieron en vehículos de ideologías tanto reaccionaria como contestataria, procurando mantener sus parcelas bien delimitadas que jerarquizaban las ciencias.

El debate de la rigidez de las disciplinas se nutre de posturas que sostienen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, hasta postular conceptos como indisciplinar y postdisciplinar

en este momento la investigación en nuestras disciplinas debe ser indisciplinar hay que fomentar la indisciplina, yo diría que el primer punto para la transdisciplinariedad es una cierta indisciplina que se debe, paradójicamente, realizar de modo riguroso, el hombre honesto es aquel que se reconoce mezclado, dijo alguna vez Michel de Montaigne, no se trata de mezclar por mezclar sino saber de dónde salen las mezclas, esa sería la petición de principio para el estudiante que hace algo transdisciplinar. En primer lugar, identificar y formular rigurosamente un problema; en segundo lugar, identificar y formular las disciplinas a partir de las cuales va a abordar ese problema; en tercer lugar tratar de bordear los límites de esas disciplinas para abordar ese problema y en cuarto lugar tratar de ver los puntos comunes y de intersección en donde una disciplina transgrediéndose a sí misma alcanza a otra y transgrede a esa otra disciplina para formular un producto de investigación que no es un mamotreto que queda en un anaquel escribiendo vanidad de vanidades. (D2H19112015COL: 6)

Una condición indisciplinada, (recordando que una disciplina es el conjunto de reglas para la producción de discursos), tendría que ver con contravenir las reglas que delimitan la producción de enunciados, lo que dotaría de mayor libertad, criticidad y creatividad en lo que se piensa sobre el ser humano en sociedad. Para ello, se requiere de una operativización de las ideas que sustentan esta perspectiva ¿qué elementos estarían presentes allí?

yo diría que una currícula ligera, muy buenos investigadores y luego una organización por campos del conocimiento que permite que el estudiante diga: a ver, a mí me gusta la Ciencia Política pero quiero orientarla exclusivamente a estas cuestiones de representación política. Voy a caminar por aquí y esto representa que yo puedo llevar optativas relacionadas con mi campo y trabajar con profesores relacionados con mi

campo. Entonces, por un lado el campo de conocimientos es muy útil y por otro lado la interdisciplina, en donde el estudiante dice: sí, yo quiero hacer representación pero yo quiero hacer representación de mujeres en el senado. Eso implica que yo voy a trabajar esto en una línea de política que tiene que ver con la representación pero que sería muy bueno que llevara yo un seminario optativo sobre políticas de género y que tuviera yo en mi comité tutor, a lo mejor, alguien especializado en políticas de género. O en género. El tener una diversidad de campos del conocimiento nos permite, por un lado, orientar al estudiante por un caminito y, por otro lado, que estos caminos se crucen interdisciplinariamente (D1M25092014MEX: 4)

Encontramos en los dos últimos recortes de oralidad algunas tensiones respecto a la relación entre las disciplinas y las condiciones de posibilidad de crear conocimiento.

En primer lugar, está la tensión entre una línea de fuerza por eliminar las fronteras entre los campos disciplinares (constituida por la interdisciplinariedad que busca que el sujeto investigador adecue herramientas de diferentes disciplinas para desarrollar un problema planteado desde una disciplina; y la transdisciplinariedad que buscaría un producto que no pertenezca a un campo disciplinar específico) y una línea de fuerza que jalonaría hacia la transgresión de las disciplinas en donde, sin dejar de lado el rigor metodológico, se pueda superar la delimitación dada por las normas de la producción de verdades, por lo que hacía allí iría encaminada una propuesta postdisciplinar.

entonces una primera reflexión es que creo que estos postgrados, estos doctorados, de cruces son muy interesantes porque son los que mejor entienden cómo se mueve el mundo hoy, el mundo hoy cambió las agendas de investigación, las agendas de pensamiento, las agendas de creación han cambiado fundamentalmente y se han vuelto distintas y ese cruce ha llevado a construir de formas distintas todo el universo. Entonces me parece que el campo de la comunicación me ha servido mucho para hacer ese tipo de cosas. Por eso yo llamo postdisciplinar porque no sólo es un campo que intenta dialogar sino que se deja transformar desde una mirada mucho más arriba, no entramos a transformar la sociología, porque no quieren transformarse, sino que construimos un pensamiento sociológico pero desde otro lugar, un pensamiento antropológico pero desde otro lugar, un pensamiento artístico pero desde otro lugar, creo que eso es lo interesante (E10H16112015COL:15)

Para ampliar la discusión conceptual sobre qué se entiende por transdisciplina e interdisciplina, retomemos lo planteado por Basarab Nicolescu (2002: 36):

la interdisciplinariedad concierne la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Como la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas pero su finalidad permanece también inscrita en la investigación disciplinaria.

La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. La investigación disciplinaria concierne, cuando mucho, un solo y mismo nivel de realidad; es más, en la mayoría de los casos, no concierne sino fragmentos de un solo y mismo nivel de Realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento disciplinario. La transdisciplinariedad, no siendo nada más una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, se nutre de la investigación disciplinaria, la cual a su vez, se esclarece de una manera nueva y fecunda por el conocimiento transdisciplinario. En este sentido, las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas sino complementarias.

En esta definición ofrecida por Nicolescu podemos identificar el interés por mantener los marcos referenciales propios de las disciplinas para la producción de nuevos enunciados, solo que a otro nivel de comprensión: una mirada sobre los cruces que tienen lugar en lo que se considera como realidad. De esta manera, existe una continuación del orden disciplinar pero con un mayor grado de complejización y de transferencia de métodos entre las disciplinas.

Sin embargo, la inter y transdisciplinariedad no solamente están referidas al orden epistemológico, sino que tienen que ver con apuestas y disputas políticas sobre la significación y organización de las verdades. Por lo cual, lo más potente de la propuesta transdisciplinaria podemos reconocerla en que

las palabras tres y trans tienen la misma raíz etimológica: el “tres” significa “la transgresión de dos, lo que va más allá de dos.” La

transdisciplinariedad es la transgresión de la dualidad oponiendo los pares binarios: sujeto-objeto, subjetividad-objetividad, materia-conciencia, naturaleza-divinidad, simplicidad-complejidad, reduccionismo-holismo, diversidad-unidad. Esta dualidad está transgredida por la unidad abierta englobando el Universo y el ser humano (Nicolescu, 2002: 44)

Transgredir no solo como traspasar sino como infracción de las leyes, de las normas y, especialmente, de la superación de los dualismos y reduccionismos que han favorecido en diversas ocasiones sistemas autoritarios y totalitarios de producción de verdades absolutas, que efectivamente han representado moralismos absolutistas sobre lo que es bueno y malo.

Estos marcos conceptuales de la inter y la transdisciplinariedad tuvieron fuerte influencia en la consolidación de los dos doctorados tomados como casos de estudio en la presente investigación. Así lo relatan dos de las entrevistadas al preguntársele sobre las posibles perspectivas epistemológicas sobre las que se habría propuesto el doctorado.

En el caso del doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, la entrevistada menciona que

yo no estaba en el grupo que trabajó el doctorado en su arranque, pero si algo orientó toda la discusión fue el librito de Wallerstein de Abrir las Ciencias Sociales, ese fue como el librito clave, que implicaba una perspectiva flexible, abierta, incluyente de distintos paradigmas, en la posibilidad de un diálogo a partir más de temas que de disciplinas. Si te fijas en los nombres de las maestrías, las maestrías ya se hicieron con esta idea de no hacerlas disciplinarias, sino de hacerlas un poco más interdisciplinarias. Por ejemplo, no es una maestría en Relaciones Internacionales como disciplina sino en Estudios en Relaciones internacionales que permitía una relación mucho más abierta. (D1M25092014MEX: 12)

Por su parte, en el caso del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, la entrevistada dice que

el doctorado fue concebido como un doctorado inter y transdisciplinario. Esas dos cosas son un poco distintas y apuntan en distinta dirección. Una

característica que se puede decir es que nunca nos sentamos necesariamente, independientemente que existe un documento escrito que explica cuáles son las características de lo inter y lo transdisciplinario, eso era más, pienso yo, un requisito formal para la creación del Doctorado, independientemente de que todas las personas sí estábamos de acuerdo en la necesidad del Doctorado que no fuera disciplinar y que tratara de alguna manera, esa era como la definición, el mínimo común denominador, la decisión más común, que simplemente tratara de transgredir o trascender, romper las barreras de lo meramente disciplinario, porque la Universidad, en la facultad en concreto, había en ese momento el doctorado en historia, había doctorado de filosofía y creo que está en proceso de formación el de geografía. Creo que el de lingüística pero no estoy segura. Pero creo que el doctorado en antropología no existía y no se veía a futuro la posibilidad de la creación doctorado en sociología. Entonces, también se pensó en esa realidad y la necesidad de que hoy en día para abordar problemas complejos se necesitan más de una mirada disciplinar, en su versión más moderada sobre lo inter y transdisciplinario, puede asumir que la complejidad de los fenómenos rebasa los límites de las disciplinas, en otra versión se puede decir que esos límites de las disciplinas se han venido rompiendo, que cada vez hay más Intersticios y conexiones entre las disciplinas en que esas diferenciaciones que fueron en una época validadas y aceptables incluso hasta necesarias para la consolidación de las disciplinas, cada vez son más débiles, o en otra versión más radical pensar que realmente el doctorado tiene un compromiso con pensar que los fenómenos sociales son construidos y son constituidos y que el doctorado podría ser una apuesta más radical en esa dirección, en pensar que las Ciencias Sociales tienen una génesis y sus procesos de investigación pueden ser pensados precisamente en relación con esa génesis, con lo que pretendía y con lo que se quiere precisamente transgredir (D1M24092015COL: 2)

El diálogo o intercesión entre disciplinas que estuvieron durante tanto tiempo separadas (casi a lo largo de todo el siglo XX) se muestra como la nueva ruta a seguir es las instituciones académicas, apelando por una unidad de los conocimientos sobre lo social. Tenemos entonces una lucha por la posesión de la verdad, en la cual interviene los contextos políticos y las trayectorias institucionales

creo que todavía hay un dejo muy fuerte disciplinar en nuestra universidad, nuestra universidad es hija de una gran reforma liberal que la hizo posible del radicalismo liberal, entonces evidentemente era la época de las profesiones y de las disciplinas, eso marcó una tradición de más de un siglo en la universidad nacional, casi que yo diría de casi ciento

cincuenta años que vamos a cumplir y hasta ahora empezamos la nueva era. Estamos en un proceso de tránsito, justamente el tránsito es la puerta a la transdisciplinariedad, eso es lo que habría que fomentar, todavía tenemos académicos muy conservadores, terriblemente godos que se las dan de vacas sagradas, de tener el saber infuso de una disciplina, poco a poco su propio saber va encontrando sus límites y ellos también se van agrietando porque su ego era tan grande que no permitieron sucesores entonces los que les cargaban la maleta no fueron los que los sustituyeron (D2H19112015COL: 7)

¿En qué sentido la inter o la transdisciplinariedad no serían versiones mejoradas de un sistema reglamentado de vigilancia de la producción de la verdad (una especie de hiperdisciplina), si existen condiciones para separar lo que es inter y transdisciplinario de lo que no lo es? ¿En dónde radicarían los desmarques y transgresiones entre un sistema disciplinado y un sistema inter y transdisciplinado de producción discursiva? ¿cuáles serían las características de unas actitudes indisciplinadas? ¿sería posible hablar de postdisciplinariedad?

En la presente investigación se plantea que las condiciones, actitudes, características y posibilidades de modos de producción discursiva no disciplinar han tenido lugar sobre las subjetividades ¿qué efectos han producido las disciplinas y las actuales disposiciones inter y transdisciplinarias sobre los sujetos? Estos aspectos los analizaremos a continuación.

2.3. Las producciones del Yo en las relaciones con los saberes

Las ciencias sociales, experiencialmente hablando, podrían entenderse como un territorio de significación para comprenderse a sí mismo y comprender a los otros; conciencia intersubjetiva que permite al sujeto posicionarse frente a lo que acontece en su entorno, generar valoraciones y construir discursos que satisfagan sus inquietudes.

Si las Ciencias Sociales son un territorio de significación, los sujetos son habitantes que se van posicionando valorativamente frente al entorno a través de

los estímulos y aperturas (a lo que podríamos llamar sujeciones) que se producen desde el ámbito familiar y desde el contexto socio-económico, que demarca, por ejemplo, la oferta educativa de las diferentes regiones de un territorio. Lo que se ofrece tanto en el ámbito familiar como en el sistema educativo, responden a intereses y necesidades de los grupos sociales, sea la familia o el Estado.

Comprender al sujeto que escoge hacer investigación en Ciencias Sociales, en su situación de estar sujeto a las condiciones sociales y los roles que la sociedad le asigna, involucra comprender tanto las formas en que va siendo constituido como un sujeto que elige de acuerdo a sus intenciones, motivos e intereses, como las formas en que va siendo habitante (nativo, foráneo, nómada o migrante) en los territorios de significación.

Esta comprensión fue posible reconstruirla a partir de las narraciones de los sujetos, ya que al narrar nos van revelando las significaciones que le dan a determinados eventos en sus trayectorias en el campo de la investigación en Ciencias Sociales. La influencia familiar, las inquietudes personales, la influencia de la educación secundaria, las condiciones socioeconómicas y las experiencias laborales, marcan las circunstancias en que los sujetos se involucran, se apasionan y movilizan sus deseos al vincularse a un campo de saber académico, al hacer investigación y al producir conocimiento.

En este proceso de reconstrucción se identificaron tres condiciones productoras de las subjetividades: la elección del camino de las Ciencias Sociales, las relaciones con los saberes disciplinados sobre lo social y los movimientos de estabilización - desestabilización ontológica causados por las prácticas inter y transdisciplinarias. Cada una de estas condiciones denota una relación consigo mismo, con los otros y con la verdad.

2.3.1. La elección del camino de las Ciencias Sociales

¿Por qué los sujetos optan por formar parte de un saber disciplinado, como las Ciencias Sociales, regido por normas, institucionalizado y regulado? ¿Cuáles son las experiencias previas?

Las experiencias que cada sujeto tiene en los diferentes campos disciplinares, están relacionadas con estas inquietudes ontológicas que cada cual se ha venido planteando de acuerdo a las condiciones vitales de su entorno, de tal modo que para resolver dichas inquietudes los sujetos optan por marcos explicativos y referentes de significado, por lo que las ciencias naturales o las llamadas ciencias duras, según varios estudiantes de doctorado entrevistados, resultan insuficientes, limitadas o descontextualizadas.

las ciencias naturales era apréndete la fórmula y aplícala, todo muy frío, todo muy mecánico. Yo sé que a otros niveles eso pues no se da. Los profesores en primaria y secundaria decían esto es un método exacto, entonces se me hacía algo muy frío, dejaba poco a la interpretación y la imaginación humana. En cambio el proceso de las Ciencias Sociales siempre me tocaron profesores críticos, y era todo el proceso contrario: no había unas verdades establecidas, tú tenías que buscar distintas perspectivas y distintas opiniones, y eso me parecía bastante más apasionante. O sea, era por ejemplo, en historia no sólo se trataba de aprender qué había pasado cual había sido el principio como si fuera fórmula, sino que había que entender qué había llevado a la Revolución Francesa por ejemplo. Y ese proceso no mecánico me llamó mucho más la atención que otro tipo de disciplinas (E8H03032015MEX: 2).

Hay así una identificación de las Ciencias Sociales con los problemas vitales, existenciales y subjetivos, con unas formas discursivas atractivas para ser estudiadas e incorporarse a un régimen disciplinario de producción de verdades, con una diversidad mayor de significaciones respecto a las posiblemente ofrecidas por las ciencias naturales, las cuales se identifica con métodos rígidos y fríos.

Sin embargo, como se señalaba renglones más arriba, aunque las Ciencias Sociales han querido tomar distancia de las ciencias naturales en tanto a sus

objetos de estudios, han mantenido los métodos de las Ciencias Naturales durante largo tiempo bajo la pretensión científicista al modo de estas últimas

poder contar de qué está hecha la sociedad, qué la constituye como símbolo, como comunicación, como sentido, como interrelación, como goce, como manera de estar en el mundo, creo que el humanismo lo ha hecho maravillosamente, las ciencias humanas y sociales lo hacen maravillosamente, eso me encanta, lo que no me encanta de las ciencias humanas es esas discusiones buscando ser científicas (E10H17112015COL: 21)

Habitar un territorio es un proceso permanentemente inacabado, de montaje y desmontaje, de expandir y recoger, donde cada acción va dejándonos huella y vamos dejando huella. Son estas huellas las que nos permite reconstruir las experiencias de los sujetos: cómo empezaron a habitar, a transformar y transformarse en el territorio de las prácticas discursivas de las Ciencias Sociales.

Una de las condiciones que más se resalta en los entrevistados para haber optado por dedicarse al estudio de las Ciencias Sociales es el interés por comprenderse a sí mismo a partir de esquemas explicativos de estabilización cognitiva

estudié sociología porque años anteriores había vivido un proceso más o menos de crisis personal, de entenderme principalmente por la cuestión de que yo soy un hombre gay y lo que quería resolver, de alguna manera también, era ver de qué manera podría entender mi situación particular con una construcción más cultural. En ese momento, claro, no lo tenía dibujado o configurado, pensado, de esa manera. Pero siento que sociología fue una carrera, una disciplina que a mí me permitía salir; por un lado salir, entenderme de una manera más social (E1H10102014MEX: 2)

En este caso, la producción del Yo está movilizado por las inquietudes existenciales y por la pretensión de comprender su lugar en el entramado social, hacerse consciente y entenderse como sujeto, esto es, como ente sujetado a algo que llamamos sociedad en donde las prácticas son orientada por normas y saberes.

Además del interés por comprenderse a sí mismo, a los sujetos que optan por las Ciencias Sociales como un modo de vida, les interesa comprender a los otros, sus formas de actuar individual y colectivamente, ya que comprender a los otros es una forma también de comprenderse a sí mismo.

Una estudiante nos narra así,

me interesa comprender a los seres humanos. Cómo piensan, porqué hacen lo que hacen, y para qué hacen lo que hacen, en la psicología estudias la individualidad. Y ahora que estoy en las ciencias sociales, especialmente en la sociología, entiendo cómo esa individualidad cuando todo se suma y hace una colectividad tiene otro impacto (E4M09022015MEX: 1).

Otro estudiante nos dice,

a mí siempre me llamó la atención las Ciencias Sociales la parte de las humanidades. Siempre me he preguntado por qué las sociedades actúan de la manera que actúan, tanto en lo político, en lo económico, en lo cultural, como parte de este ejercicio de conocerme a mí a través de los demás (E7H03032015MEX: 11)

Lo que nos están mostrando los entrevistados a través de sus narraciones, es una cierta experiencia de sí en lo que retrospectivamente resaltan como elementos configuradores de su trayectoria vital. Tenemos así una doble relación del yo: consigo mismo, de tratar de ubicarse en un horizonte de significado; y una relación con los otros, intersubjetiva, de aprehensión y comprensión del yo con la otredad en donde media un campo discursivo de significación llamado Ciencias Sociales que van mostrando niveles de apropiación de una realidad móvil pero susceptible de ser sistematizada.

En esta relación con los otros, el campo de apertura de niveles de percepción²⁸ de la realidad, ejerce una fuerte influencia el colectivo familiar en la vinculación a los modos de comprensión desde las Ciencias Sociales

²⁸ Hablamos de niveles de percepción teniendo en cuenta que una característica de las disciplinas es la comprensión de los fenómenos en un solo nivel, condición que demuestra sus límites. Sin embargo, los sujetos entrevistados, antes de vincularse a un campo discursivo regulado en su producción, empezaron a

mi papá estudio química pero en alguna plática él me comentó que le hubiera gustado estudiar filosofía, nada más que la filosofía no era bien remunerada, y no le veía mucho futuro dedicarse a la filosofía pero siempre lleno de cosas de historia de política de filosofía la casa siempre habían cosas de filosofía además tenía libros especializados y yo los agarraba” (E8H03032015MEX: 2).

Al igual que el colectivo familiar, la mayor vinculación de forma más sistémica e institucionalizada a las Ciencias Sociales se da por medio de la influencia de la educación secundaria y media superior, pues es allí donde la inserción en este campo de producción de significados va tomando cada vez más forma disciplinada en la producción de enunciados, ahora dinamizada por estrategias pedagógicas. Así tenemos dos narraciones de estudiantes de doctorado en donde se destacan estas situaciones

yo creo que fue a partir de la preparatoria cuando empezaron a llamar la atención las ciencias sociales. Yo no tenía definida a mediados de la preparatoria que era lo que quería estudiar. Fue más o menos en segundo de preparatoria cuando empecé a tener clases de ciencias sociales, historia, tuve una clase que se llama ciencia política y me empezó a gustar. Y fue ahí donde dije: creo que esta serie a la idónea para escoger una carrera, estaba pensando entre sociología derecho y ciencia política (E6H16022015MEX: 1)

El otro estudiante afirma,

lo único que tenía claro era que digamos esas materias que uno veía en el colegio que en ese tiempo se veían, como democracia, filosofía, como historia como que me llamaba la atención y por ahí empezó la cosa y por mi cuenta una manera muy autodidacta con miras para presentar precisamente el examen de ICFES y de la Nacional que eso aún no estaba muy bien preparado porque primero yo había sido muy mal estudiante y segundo la educación de noche no era muy buena, entonces me tocó por mi cuenta y ahí me topé con la antropología, porque también en ese tiempo yo estaba, yo soy profesor de artes marciales o fui profesor de artes marciales entonces me llamaba mucho la atención las formas de pensar el budismo, el budismo zen, el yoga, el hinduismo, entonces quería como comprenderlas desde un punto de vista más científico, más occidental y me parecía que la carrera que más podía darme esa visión

transitar por los intereses del saber sobre los individuos y la sociedad por medio de diversas experiencias que son las que interesan en este apartado.

era la antropología, porque digamos como yo lo entendí, digamos en textos absolutamente sencillos de divulgación la antropología tenía que ver con el estudio de otras sociedades occidentales entonces por ahí arranque y pues la otra opción era psicología digamos en la Nacional en ese tiempo bueno todavía lo hay pero bueno no me acuerdo muy bien como es la cosa en la actualidad pero, pues había elegido de segunda opción la psicología, de primera opción fue antropología afortunadamente pasé sin ningún problema la carrera (E5H27102015COL: 2)

Se van combinando dos niveles de intereses y de comprensión: el nivel netamente individual de intereses y el nivel de las dinámicas internas de cada disciplina, frente a lo cual existe la tensión entre lo que inquieta al sujeto y lo que las disciplinas quieren producir; por lo que valdría preguntarnos ¿en qué marco disciplinar, normativo de significados, puedo hacer encajar mis intereses? ¿Al vincularme en una disciplina, seguirán siendo mis intereses, o son ya los intereses de las disciplinas?

No podemos dejar de lado otro aspecto relevante en las decisiones y opciones para vincularse a una disciplina, esto es la oferta educativa según contexto socio-económico.

siendo originario de la ciudad industrial como es Ciudad Juárez hay una serie de condicionantes socioeconómicos que te van configurando en términos de tu elección de profesión o de carrera. Entonces al ser una ciudad industrial lo que más se destaca son puestos de ingeniería y entonces no hay muchos lugares de reflexión desde las ciencias sociales, o desde otras áreas o las humanidades. Sí hay por supuesto: hay muchos puestos en historia, historia del norte de México es muy recurrente, pero no es muy recurrente la sociología, la ciencias política, la economía, las Ciencias Sociales en general no son caminos que se siguen con mucha frecuencia (E2H05032015MEX: 1)

La combinación entre inquietudes personales, influencias de los entornos colectivos y las condiciones socio-económicas, va trazando unas líneas de actuación de los sujetos en sus territorios apropiados, significados y resignificados en las experiencias y prácticas de sí respecto a la importancia que le dan a su quehacer. Para continuar con el siguiente punto podemos preguntarnos ¿qué pasa cuando se relacionan con los saberes disciplinados? ¿Cuáles son las significaciones que

se dan de sus prácticas cuando empiezan a habitar un territorio que ya no ha sido una construcción personal sino una construcción histórica?

2.3.2. Las relaciones con los saberes disciplinados sobre lo social

Ingresa a un campo del saber disciplinado implica entrar a formar parte de un territorio de significación regulado por lo que, históricamente, ha estado en tensión respecto a la representación sobre los individuos y la sociedad. Si, como vimos en el punto anterior, lo que media en la experiencia de la construcción personal de un conjunto de significaciones sobre el entorno y las inquietudes más próximas son los colectivos familiares y la escuela primaria y secundaria, lo que media la relación con los saberes disciplinados son los métodos, teorías y corrientes en permanente mutación y disputa.

Veamos cómo los sujetos nos narran sus experiencias en las relaciones que, mediadas por las instituciones, establecen con los saberes. A la pregunta *¿Cómo crees que la teoría de las Ciencias Sociales te constituye como persona y tu posicionamiento frente a la realidad?* un estudiante respondió

mucho, finalmente uno es lo que hace. Empecé economía en esta universidad en el año 1999 y estamos en el 2015, son 16 años metido en este campus y tengo 35 años, es casi la mitad de mi vida. Entonces la mitad de mi vida metido en este campus lo transforman a uno claramente, no sólo porque ya no tengo la misma edad, sino porque la Universidad ha dejado huellas en mi ser. Y eso es bueno y malo, porque entonces por los problemas de las Ciencias Sociales y humanas uno deja de ver el mundo tan prístinamente. Y eso es bueno y malo conmigo porque uno tiende a problematizar todo, desde la relación con la pareja, con los hijos, con los padres, con los hermanos, hasta la relación del peatón con el conductor, con el señor del bus, con la señora de la tienda, entonces esa cotidianidad se vuelve problemática (E1H16092015COL: 12)

En la relación que establecemos con las teorías, campos problemáticos, intereses epistémicos, además de producir significaciones sobre los contextos, lo que se produce son nuevas subjetividades de quienes resignifican las teorías, corrientes, métodos, temas y normas de producción discursiva.

y creo que en ese nivel de los valores es donde se conecta la teoría de las Ciencias Sociales que estudio, con mi persona. Creo que trato de ser como una convicción, una persona demócrata, pero que traigo dentro de mí como lastre psicológico, como un autoritario: un autoritario de marras, ilimitado, irresponsable, déspota, el cual estoy dispuesto, y conscientemente dispuesto, a amarrar, controlar, a cercenar, en aras de un nuevo modelo de investigador, de estudiante, de autoridad o de institución, un modelo para la sociedad, modelos abiertos al rendimiento colectivo, a un ejercicio del poder que ya no piensa en sí mismo sino que piensa por fin, en algún punto de la historia, en la sociedad a la que se debe (E5H16022015MEX: 9).

Se presenta así una identificación subjetiva con los marcos teóricos, las metodologías, los autores y los temas que se escogen para indagar y que, por medio de la interacción reflexiva con el conjunto social, se autoimpone unas normas de conducta para ser un sujeto modélico y modelado. Esta afirmación la refuerza otro estudiante

toda teoría que elegimos, toda metodología que elegimos, responde también a una orientación política. Eso está más que dicho. Cada quien elige... es como parte de este consumo que hacemos, cada quien elige lo que le gusta, no lo que no le gusta, sino lo que reafirma su identidad, en este caso el posicionamiento teórico que yo hago, de alguna manera reafirma esta idea. Siempre he entendido que no se puede explicar un fenómeno de las Ciencias Sociales sin considerar sus diferentes aristas, sus diferentes aspectos. Creo que enfocarnos solamente en lo psicológico, solamente en lo económico, solamente en lo político, es ponernos límites a nosotros mismos. Tender a estudios más políticos. Claro a criticar precisamente porque pretenden abarcar muchos aspectos de la vida, pero es que así es el fenómeno, así es la vida, la vida es compleja, es complicada, no podemos querer aislar al sujeto para estudiarlo como si se trataran de conejillos de indias (E7H03032015MEX: 6)

La teoría de las Ciencias Sociales dinamizadas cotidianamente, permite problematizar las propias prácticas. A partir de allí, es posible que se dé un auto-reconocimiento de ser sujetos de reflexión y de cambio; un tránsito, por lo tanto, entre la reflexión interpretativa del habitante nativo de su territorio construido personalmente, y la reflexión dotada de práctica del *habitante foráneo* en el territorio activo de la teoría.

no sé si pase lo mismo con todas las ciencias sociales, pero como es una de género pues obviamente si tienes un movimiento de sacudidas. ¿Por qué?, porque muchas cosas que tú ves a diario en lo cotidiano que están normalizadas: violencia contra las mujeres, subordinación de las mujeres, ahora ya como que les encuentras una lógica, como una explicación y, por lo menos, obviamente uno trataría, o sería lo ideal, que cuando uno se asume como feminista, ser congruente con el feminismo, pero como tampoco hay un solo tipo de feminismo, entonces como ir poniendo, ir planteando estas prácticas más equitativas, más igualitarias. Y eso lo llevas en tu familia, la relación de pareja, con tus compañeras y compañeros en la escuela. Entonces pues sí ha incidido muchísimo, como te digo, no sé si pase con las otras ciencias sociales, pero como en este caso está muy involucrada con los temas de género si me ha pegado muchísimo, y claro, no es solamente la parte bonita porque a veces pues si como que ya sabes por qué es la discriminación, ya no lo tienes normalizado, no lo tienes interiorizado, y ya hay un cuestionamiento a eso, entonces dices éste no me aceptó o tiene estas prácticas porque soy mujer, porque soy joven (E9M10032015MEX: 10).

Además de permitir la identificación con las prácticas discursivas y el auto-reconocimiento como sujetos de reflexión y de cambio, los saberes sobre la sociedad hacen también que los sujetos se asuman pertenecientes a un campo de significación, desde donde podrían decir: de ahí soy yo, condición del habitar

yo no podría ser de otra disciplina, porque el humanismo, lo que tienen las Ciencias Humanas y Sociales, lo que tienen es volverlo a uno más empático con el mundo y establecer criterios para comprender el mundo de la vida y eso me parece a mí que es lo esencial, yo creo que, yo que tengo aquí estudiantes de todas las áreas, los pelados de hoy son muy pilos pero muy, muy, brillantes, pero tienen una incompetencia radical de comprensión de mundo, del ser humano, de la sociedad, del estar en el mundo, de las maneras de habitar el mundo (E10H17112015COL: 21).

Así las cosas, las teorías corrientes y métodos van tomando el lugar para la comprensión del entorno y de la cotidianidad. Lo que quiere decir que las disciplinas no solo estructuran el marco de comprensión de unas tradiciones normadas, sino, como lo recalca Foucault (2013 [1970]), el marco de formulación indefinida de nuevas preposiciones, esto sería, sobre la

problematización, cada vez mayor, de la cotidianidad y de los entornos más próximos.

Esta mayor problematización que la apropiación de teorías, métodos y corrientes moviliza, es lo que va provocando la complejización de lo que se asume como realidad, ante lo cual los sujetos van siendo conscientes reflexivamente de las necesidades de ampliar sus niveles de percepción

no me gusta encasillar a las Ciencias Sociales como ciencias, porque ¿cómo podemos decir hasta dónde llega la política, hasta dónde llega la economía, hasta dónde llega lo social, y hasta dónde llega lo cultural? Eso no se aplica en las humanidades, no hay límites bien definidos. Tú hablas de física, se pueden ver las diferencias, lo mismo ocurre con la química, las matemáticas, pero en el caso de las Ciencias Sociales no va por ese camino (E7H03032015MEX: 5).

Igualmente, la idea de una “matematización” de la realidad sería dispar con las formas de comprensión de las experiencias vitales de los sujetos

una sociedad es compleja, cambia continuamente, cambia según el contexto, según el país, son tantas las variables que hacerlo desde la perspectiva cuantitativa me parece muy complicada. Por eso es que de alguna manera dentro de la investigación está permeado mi posición ante la vida. (E7H03032015MEX: 7).

Complejizar la realidad no significa querer hacer una totalización de todos los aspectos de la vida social, sino que significaría comprender la relación de diferentes aspectos en una situación problémica desde diferentes niveles

estamos haciendo apenas es, quizá, construyendo marcos teóricos, marcos metodológicos que nos permitan dar un vistazo apenas, sobre cómo funciona la sociedad. Una sociedad es compleja, cambia continuamente, cambia según el contexto, según el país, son tantas las variables que hacerlo desde la perspectiva cuantitativa me parece muy complicada. Por eso es que de alguna manera dentro de la investigación está permeado mi posición ante la vida, ante la investigación (E7H03032015MEX: 7).

Las Ciencias Sociales, en tanto fortalezcan su carácter de comprender, imaginar, interpretar y crear (características que pueden verse afectadas por la pretensión científicista y positivista), pueden conservar su potencial de acción práctica que produce diversas subjetividades que se asumen como transformadoras. Aunque esta condición se encuentra en tensión con las condiciones de los modos de producción, en el caso contemporáneo, de la economía de mercado.

me parece que hoy en día no se le da el valor que debería. Obviamente responde a toda una dinámica de mercado que permea las universidades y las investigaciones. Obviamente hoy es más rentable estudiar alguna ingeniería en vez de estudiar una ciencia social y muchos no lo vemos como un negocio, a veces es por eso que las Ciencias Sociales están tan infravaloradas porque se piensa que como no dejan mucho dinero, no deben estudiarse. Parece que en ese sentido hay mucho por descubrir por investigar, porque falta mucha gente que lo haga (E7H030315MEX: 1).

Pero justamente esta tensión entre el crear y la mercantilización es lo que posibilita la emergencia y el ejercicio de la crítica. Así, habitar reflexivamente los territorios de significación implica cuestionar sus condiciones de existencia y pensar otras posibilidades.

Haciendo una síntesis de lo planteado hasta acá, hemos visto dos modos de habitar en los territorios discursivos de los saberes sobre lo social. En primer lugar, el *habitante nativo* de un territorio personal construido por mi yo, incidido por la familia, los amigos, la escuela y las perturbaciones personales en las determinaciones de escoger el camino de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, el *habitante foráneo* de un territorio construido históricamente por otros, dominado por conjuntos de enunciados como andamiajes teóricos y metódicos que demarcan el ingreso a un campo del saber disciplinado cuyas prácticas llevan a la individualización del sujeto. La continuidad entre uno y otro tipo de habitante produce el auto-reconocimiento como sujeto de cambio.

Por último, ¿qué tipos de subjetividades se producen en los campos inter y transdisciplinares? Es decir, ¿qué tipos de habitantes existen en los territorios inestables de la inter y la transdisciplinariedad? Veámoslo a continuación.

2.3.3. Los movimientos de estabilización - desestabilización subjetiva

La inter y transdisciplinariedad producen unos efectos de desestabilización y fragmentación del sujeto cognoscente respecto a sus relaciones con la verdad, con los otros y consigo mismo.

La pertenencia a un campo disciplinar definido, produce efectos de estabilidad en los sujetos dada con unos métodos y objetos de estudio establecidos, pero al adentrarse al desacomodo del objeto y mirar sus fronteras y ver que intervienen otros saberes, se pasa a una fase de creatividad: del método, de las fuentes y de los caminos para resolver los problemas. ¿Qué pasa, entonces, cuando hay fugas de las áreas disciplinares estabilizadoras?

yo creo que es una tarea más difícil. Entre otras cosas porque estoy haciendo un doctorado en algo que yo no estudié en el pregrado, y pues a los temas de bases teóricas que me cuesta muchísimo trabajo. Por ejemplo, en el grupo investigación la mayoría son antropólogos y eso es un tema duro porque en algunas ocasiones están hablando de temas, que si bien mantiene las generalidades, hay cosas de autores que ellos conocen muy bien y yo tengo que casi sacarme un ojo para lograr entender de qué aspectos particulares están hablando. Y el otro campo desde la sociología en donde quizá me he acercado más desde lo literario y la teoría. Y quizás el establecimiento de los puentes tienen que ver un poco con los vínculos conceptuales que hay y que me permiten alimentar la tesis, es decir, creo que trato de no desbordarme con el cuento de que tengo que leer de sociología y de antropología o de etnografía, sino que es desde mi conocimiento cómo logro entender esas 2 áreas. Y eso me parece que ha sido más útil. Porque el principio andaba con muchas angustias sobre cómo algún trabajo etnográfico si nunca he hecho un trabajo de esa naturaleza tan profundo. Y todo eso se ha ido superando porque en alguna medida la tutora también me ha dicho: ¡tiene que revisar las cosas desde su experticia y desde su área de conocimiento! Y esos puentes se han ido trazando de una manera muy natural. El mismo trabajo de campo los ha ido dando. ¿Necesito tal cosa? Ah bueno, voy a sentarme a leer sobre eso (E3H14102015COL: 6).

Tenemos así un tipo de *habitante nómada* en un territorio marcado por los cruces y las transversalidades de los problemas los cuales implican pensarse y pensar con otros, no solamente pensar a los otros, saliendo de las franjas de estabilización disciplinar. Encontramos de esta manera una ruptura con una tradición basada en la especialización correspondiente a una linealidad continuada en la forma de abordar las temáticas.

mi papá que se formó en los 70's decía que uno era de una disciplina y de una línea: historiador marxista es marxista hasta los huesos y uno leía los clásicos del marxismo y los desarrollos contemporáneos del marxismo, con los franceses y la escuela de los annales era algo similar, lo mismo en sociología los parsonianos, al otro lado los weberianos, y era una cosa muy compartimentada y habían peleas duras entre las diferentes escuelas y nadie daba su brazo a torcer. Ahorita la cosa es muy distinta, hay un eclecticismo muy interesante en el manejo de los instrumentos teóricos. La discusión yo creo que va más por la forma y la aproximación a los problemas comunes a todas las áreas. Eso es lo que se vive en un doctorado, es lo que he vivido yo en un doctorado como estos en particular (E8H03112015COL: 3).

Los efectos de las apuestas institucionales por la inter y la transdisciplinariedad son rastreables en las narraciones de los sujetos que manifiestan las transformaciones que han tenido desde que se vincularon a los programas de doctorado; transformaciones que superan los compartimentos y los abordajes aislados y en una sola dimensión de la vida social. Tanto la inter como la transdisciplinariedad, además de requerir unas aperturas epistémicas, requieren de una superación de los prejuicios infundados sobre otros campos de saber, es decir, que si tenemos en cuenta que la división en disciplinas tenía como base no solo discusiones epistemológicas sino también diferencias políticas, las propuestas inter y transdisciplinarias son un gran campo de relaciones de poder.

si te soy sincera, primero dejando de lado los prejuicios hacia la sociología. Porque hay como una pugna entre sociólogos y comunicólogos. Los comunicólogos piensan a veces que la sociología ya no tiene cabida en las ciencias sociales. Yo no sé si tú sabías esto o no, pero los comunicólogos ven a los sociólogos como: ¿qué están haciendo?,

se están drogando y están allá afuera fumando mota, y hablando de Marx, y son comunistas. ¿Eso que de qué te va servir en el mundo real? Yo no sé cuál sea la perspectiva de los sociólogos sobre los comunicólogos pero creo que no nos ven con buenos ojos. Para mí en primer lugar fue decir: la tradición que tiene la sociología es muy larga, mucho más larga que la comunicación. Los grandes teóricos de la comunicación son sociólogos, o sea, los teóricos a los que recurrimos mucho son sociólogos, como por ejemplo Thompson. ¿A qué estamos jugando? Por qué estamos atacando siempre esa disciplina, cuando realmente gran parte de la teoría de la comunicación proviene la sociología. En primer lugar yo tendía esos puentes eliminando mis prejuicios y después, atendiendo o notando que si yo estoy recurriendo a teorías y conceptos que vienen de la sociología y me son tan útiles, pues entonces tengo que darme la oportunidad de seguirlos leyendo, seguirlos analizando y recuperar de la sociología lo que pueda hacer importante en mi investigación (E3M06022015MEX: 9).

Tender puentes para eliminar los prejuicios entre las disciplinas y lograr prácticas eclécticas requiere también de la operativización de lo que significa la inter y la transdisciplinariedad, ya no abordando temáticas, cronologías o autores, sino ejes problémicos que integren los elementos que han sido durante tanto tiempo propios de disciplinas compartimentadas.

Estas prácticas generan nuevas experiencias de los sujetos al relacionarse con los saberes. En palabras de una de las estudiantes de doctorado, su experiencia fue así:

cuando llego al doctorado ya vengo con unas bases, pero el doctorado de la Nacional es tan interdisciplinario, que tiene unos módulos: en una clase te hablan sobre la imagen, en otra clase te hablan de Darwin, en otra clase te hablan sobre la historia cultural, en otra clase te hablan sobre Foucault y el dispositivo y el poder y todo el rollo foucaultiano sobre las condiciones de posibilidad y emergencia. Aquí también hay mucho más esa posibilidad de entender lo social desde ese carácter inter y yo diría que hasta cierto punto transdisciplinario. Esa transdisciplinariedad, no tan claramente dada, pero con un seminario como el de Jesús Martín Barbero, que introduce esos conceptos de Inter y trans, inclusive con el mismo grupo de compañeros que no somos de las mismas disciplinas. Yo soy de trabajo social [...]. Esa posibilidad también enriquece mucho la perspectiva de entender las Ciencias Sociales hoy, que también están los debates que algunos tenemos desde lo disciplinario, cómo nos encontramos con esas mismas reflexiones a la hora de hablar de historia cultural, por ejemplo; microhistoria o ver la teoría de la imagen; el tema de los medios y las mediaciones, etc. Eso como que te amplía el horizonte de ver todas esas

posibles conexiones que se pueden construir, esas otras formas de producción de conocimiento (E2M18092015COL: 4).

Hay un reconocimiento de nuevas formas de tener la experiencia con el conocimiento, donde la interacción con los otros que son portadores de discursos diferentes y habitantes de otros territorios de significación, haciendo posible la existencia de una comunidad de sentido atravesada por problemas que no tienen un centro de enunciación.

Cuando las inquietudes que son el motor de la voluntad de saber²⁹ (que a la vez representa una voluntad de verdad) se encuentran ancladas a temas, como ocurre con las disciplinas donde los temas tienen su punto de amarre enunciativo en escuelas y teorías, los límites son rápidamente identificados y se llega a un agotamiento discursivo, por lo que la inter y la transdisciplinariedad son experimentadas como posibilidades de transgredir esos límites, no solo de identificarlos para saber hasta dónde es permitido pronunciarse. Así lo narra uno de los estudiantes entrevistados:

el motivo para haber escogido un doctorado como de carácter transdisciplinar o interdisciplinar tiene que ver con que yo venía un poco cansado de la literatura. Yo estudié literatura y lingüística, después yo estudié la especialización en algo más relacionado con la pedagogía, y la maestría la hice también en literatura hispanoamericana. Pero la inquietud estuvo siempre en analizar qué ocurría en la literatura y cómo representaba la sociedad y ahí arranqué con el proyecto que era hacer análisis de literatura testimonial vinculada con dos autores: Alonso Salazar y con Alfredo Molano. Entonces, esa fue la razón para tratar de cambiar el rumbo, de haber pensado no en estudiar un doctorado en literatura, sino más bien de pensar hacer un doctorado en ciencias humanas y pensar otros fenómenos. Principalmente en temas de recepción e identidad (E3H14102015COL: 1).

²⁹ Por voluntad de saber entendemos la invención interesada del conocimiento capaz de producir efectos de verdad y crea ciertos tipos de sujetos de conocimiento que son los sujetos de la representación, es decir, sujetos capaces de crear imágenes y de establecer verdades de la naturaleza y de la vida social a través de conjuntos de enunciados que hacen visibles nuevos objetos para el conocimiento (véase Foucault 2009; 2011; 2012).

Efectivamente la inter y la transdisciplina al constituirse como alternativas de desestabilización sufren procesos de sedimentación y estratificación del saber de formas discontinuas y mezcladas, a diferencia de un régimen de disciplinas donde la lucha se da siempre por clarificar las diferenciaciones y los dominios de cada disciplina. Entonces, ¿qué condiciones se requieren para una inter y transdisciplina? ¿cómo se operativizan estas intencionalidades epistémicas, políticas y éticas? ¿son procesos en los que sea posible identificar puntos de llegada? O más bien ¿son procesos tan móviles que sus sedimentos son removidos permanentemente?

Frente a estas inquietudes se puede analizar la experiencia de una de las estudiantes de doctorado. Ante la pregunta *¿qué le falta o qué le sobra al doctorado?* respondió

tiene una cosa que es muy interesante es que Ciencias Sociales y Humanas inter y transdisciplinarias hay una trampa rara en lo transdisciplinario y es que este doctorado se alardeaba de estar en profundas conversaciones con gente del campo de las artes y cuando los del campo de las artes empiezan a hablar en sus términos con la intención de conectarse con las Ciencias Sociales y humanas, los sacan por insuficientes, salieron todos los artistas del doctorado, emputados, decepcionados y los profesores no saben interlocutar con eso que invocan, entonces es una invocación que da mucho caché que tu eres del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales transdisciplinarias, que dialoga con el arte, super cachetudo pero en el funcionamiento es difícil pero yo no creo que sean por imbéciles, es unos y otros, es porque lo que te decía al comienzo, una práctica cultural y por lo tanto super conflictiva y exige cierta conciencia a los sujetos que se están produciendo en esos encuentros y no solamente exigencias institucionales de: ¡pero cómo se le ocurre presentar un tipo de texto así, no en la Nacional!, y era un experimento escritural propio de un modo de hacer de un artista, en donde reflexionaba cosas hondísimas y eso hizo que lo exportaran al gulag. Eso hace falta, como un proceso de conciencia muy fuerte sobre estos encuentros subjetivos; no se trata solamente de problematizaciones, de investigación, sino saber manejar lo que es esto inter y trans y aperturas epistémicas, eso es una vaina de encuentros complejos, y no estoy hablando de que haya un conciliador: ¡uy, pero no se den en la jeta, no! [...] sino que es otra cosa que yo todavía no sé cómo nombrar, si es una disposición a estar consciente en el proceso en el que se está y no sólo exigir calidades académicas y no lo digo por proteger a los pobres

estudiantes de artes, no. Esa es una dimensión de la construcción de este campo conectado inter tan gigantesco que podría ser trans también (E4M21102015COL: 13-14).

La entrevistada resalta la inter y transdisciplinariedad como una práctica cultural, es decir, no solamente como una apertura en el campo epistémico, sino al reconocimiento de otros modos de habitar en diferentes territorios de significación. Por lo que podríamos decir que la inter y transdisciplinariedad son propuestas ligadas a la inter y transculturalidad³⁰.

Esta concepción de la inter y transdisciplinariedad como una práctica cultural nos permite mirar un último tipo de construcción del Yo en las relaciones con los saberes y con los movimientos de desestabilización cognitiva y ontológica; esto es, las migraciones desde otras disciplinas hacia las Ciencias Sociales

yo estudié seis semestres de ingeniería Mecánica [...] las ingenierías le permiten a uno definir el punto pero nunca le muestran a uno el espacio dentro del cual está ese punto y las Ciencias Humanas y Sociales sí le muestran a uno como la perspectiva, como el marco en donde ese punto se mueve y qué sentido tiene (E9H04112015COL: 1).

Y otro estudiante nos cuenta

yo realmente siempre estuve muy inclinado a las ciencias, ni siquiera duras, sino en la parte tecnológica por mi formación primaria, en la que ni siquiera me gradué y fue como ingeniero de sistemas. Después vi que ese rollo no era lo mío y me fui por la electrónica y ahí si me emocioné mucho y me gustó, pero yo no hice ingeniería sino que hice una licenciatura en la Universidad Pedagógica. Ahí como que encontré una vertiente en la que combinaba dos cosas que siempre me parecieron muy llamativas, en esa época no tan claras, pero después se me fueron volviendo más claras: que era justamente conocer los aspectos técnicos de algo pero a la vez me empecé a enfrentar a problemas más humanos, y no es que la tecnología no tenga problemas humanos pero no son tan vivientes, por lo menos cuando uno estudia son tan evidentes, y entonces uno cree que sólo se está formando como un experto en una disciplina y solo ve su disciplina y más o menos yo veía eso así cuando muchacho era como si yo solo fuera a manejar circuitos, sistemas de transmisión, cosas de ese

³⁰ Para ampliar la discusión al respecto se puede consultar los trabajos de Nicolescu (2002), Todorov (1988), Maalouf (2002) y González (coord.) (2002).

tipo y nada más. Pero justamente la carrera lo que hizo fue mostrarme que había otras variaciones, entonces tuve que tomar en algunas pedagogías por ejemplo, tenía que tomar algunas materias de didáctica, algunas cosas de sociología inclusive algunas cosas de escritura y de lectura. Si es raro ahora, en esa época era más raro [...] Y una vez graduado con una especificidad que era electrónica y electricidad me fui debatiendo, bamboleándome en un péndulo, entonces algunas veces trabajaba en unos proyectos de técnicos y otras veces le llamaban a asuntos más de las Ciencias Sociales y humanas (E6H28102015COL: 1).

En los territorios de la inter y transdisciplina encontramos a los *habitantes nómadas* que, como dijimos renglones más arriba, están en unas zonas de cruces de constante desestabilización, y a los *habitantes migrantes* provenientes de territorios con significaciones diferentes sobre lo humano y lo social, pero con permanentes referencias a ello en sus trayectorias: la constante tensión entre el “mundo de las cosas” y el “mundo de lo humano”.

yo estudié enfermería, aquí en la Nacional y mi enfoque fue de la Salud Pública, ¿Por qué?, porque uno puede escoger cuando está en penúltimo semestre en qué hacer su profundización, si en salud pública o en clínica, y la salud pública tiene una gran cercanía con los estudios Sociales. Por ahí me empecé a orientar, me interesan las colectividades, la salud de los colectivos, entonces, por ese lado empezó mi contacto con los estudios Sociales. Sin embargo, no en profundidad, después, hice una maestría en salud pública y ahí si tome una línea que es la línea de estudios Socio- Históricos de la salud, ahí tuve oportunidad de tener contacto con personas que trabajan en el campo de los estudios socio históricos de la salud. Hice mi maestría en esa línea, mi investigación fue: la reconstrucción histórica del proceso de creación del Ministerio de Salud Pública en Colombia. Cuando me gradué, trabajé un tiempo, cuando ya tomé la decisión de hacer mi Doctorado, tuve como esa duda si quería hacerlo en enfermería o mi Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas (E7M29102015COL: 1).

Otro relato, de una estudiante que considera su formación como abogada sí como un saber sobre lo social pero muy al borde y con limitaciones formales, va en esta misma dirección

yo creo que mi interés por las Ciencias Sociales viene de que finalmente, excepto el tiempo que estuve en el Instituto [de la mujer], que no llevaba yo asuntos litigando, no me metí al litigio, sólo daba asesoría en materia de derecho familiar principalmente por las cuestiones de violencia hacia

las mujeres, pensiones, alimentos y eso. Pero eso a mí no me daba, como que no me satisfacía, se me hacía un ámbito muy cuadrado, se me sigue haciendo, no me gustaba las dinámicas que se dan en los juzgados como de servilismo [...]. Entonces vi que como que en esta parte en esta área era mucho más amplia, que podía echar mano de los recursos que tenía de mi formación como abogada, pero también de otros recursos de las Ciencias Sociales y fue hasta la maestría cuando te digo fue que vino el interés a raíz de procesos de capacitación, que yo decía: a mí las herramientas que tengo de derecho no me son suficientes para explicar estas problemáticas con funcionarios públicos o público en general las problemáticas de género, por mucho que yo les dijera eso está en la ley, la igualdad entre hombres y mujeres, no me era suficiente y no me satisfacía como el discurso que yo misma estaba manejando, entonces por eso mi interés de estudiar, de prepararme, de tener otras herramientas y conocimiento de otras áreas (E9M10032015MEX: 2).

La migración que podemos evidenciar en este relato, nos da muestras de las transgresiones de las fronteras entre los saberes que se producen cuando los sujetos experimentan limitaciones en los aparatajes conceptuales y procedimentales de las disciplinas, llevándolos a buscar nuevos campos de significación, es decir, nuevos lugares que brinden elementos para comprensiones más amplias y satisfactorias para los intereses de quién se preocupa investigativamente por aspectos particulares de la realidad social.

Tipo de habitante	Características del territorio de significaciones	Implicaciones	Prácticas de sí
<i>Nativo</i>	Personal, construido por mi yo	Posicionamiento cuestionador frente a la cotidianidad	Auto-reconocimiento como sujeto reflexivo
<i>Foráneo</i>	Construido históricamente por otros, dominado por conjuntos de enunciados como andamiajes teóricos y metódicos	Individualización del yo cognoscente	Auto-reconocimiento como sujeto de cambio
<i>Nómada y Migrante</i>	Marcado por los cruces y las transversalidades de los problemas	Pensarse y pensar con otros; salir de las franjas de estabilización disciplinar	Auto-reconocimiento como sujeto descentralizado de una voluntad de verdad

**Tabla 2. 2. Tipos de habitantes en los territorios de significación
(Elaboración propia)**

En la tabla 2.2 se sintetiza la propuesta conceptual sobre los tipos de habitante y las “Prácticas de Sí” que se pueden llevar a cabo en los territorios de significación producidos por los movimientos de estabilización y desestabilización disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

La desestabilización y descentralización del sujeto cognoscente que provocan la inter y la transdisciplinariedad, ponen en situación crítica la búsqueda de verdades pretendidamente universales, a lo que Foucault (2013 [1970]) llamaría voluntad de verdad, y establecen nuevas prácticas movilizadas por la voluntad de saber (Foucault, 2011 [1976]), apoyado en nuevos criterios de verificación y legitimación diferentes a los disciplinares.

Las relaciones, en consecuencia, que los sujetos establecen con los saberes nos muestran variadas experiencias de sí que al momento de narrarse visibilizan la autosignificación expresada en formas discursivas propias de las ciencias sociales, es decir, la forma en que retrospectivamente reflexionan sobre sus trayectorias es en sí misma un constructo teórico, discursivamente delimitado por el saber disciplinado de las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: MÁS ALLÁ DEL SABER HACER

“[...] me parece que, para realizar el proyecto científico en ciencias sociales, es preciso dar un paso más, del que las ciencias de la naturaleza pueden prescindir. Para llevar a la luz lo oculto por excelencia, lo que escapa a la mirada de la ciencia porque se refugia en la mirada misma del científico, el inconsciente transcendental, es preciso historizar al sujeto de la historización, objetivar al sujeto de la objetivación, es decir, lo transcendental histórico cuya objetivación es la condición del acceso de la ciencia a la conciencia de sí misma, o sea, al conocimiento de sus presupuestos históricos”.

Pierre Bourdieu
(2003: 150)

En 1963, el ejército de Estados Unidos desarrolló el *proyecto Camelot*, iniciado con el fin de medir y pronosticar las causas de las revoluciones sociales y la insurgencia en las regiones atrasadas del mundo y así diseñar los planes de acción que un gobierno podría tomar para evitar un derrocamiento. Irving Horowitz, sociólogo estadounidense, nos dice al respecto:

por primera vez en la historia de la guerra moderna, los establecimientos militares no podían emplear los inmensos arsenales a su disposición. En cambio, se veían compelidos, por efecto de un impasse geopolítico, a comprometerse cada vez más en formas primitivas de combate armado. En tales momentos, el Ejército se preguntaba: ¿por qué no se puede usar todo ese equipo bélico? Y también: ¿qué alternativas ofrecen los recursos de las Ciencias Sociales? (Horowitz, 1965: 148).

Este interés militar por los recursos del saber que pueden ofrecer las Ciencias Sociales para el ejercicio gubernamental, podría ser explicado si tomamos el caso como la manifestación táctica de una nueva forma de hacer la guerra, ya no basada en la acción netamente bélica, sino en la disputa ideológica, que tendrá, por un lado, la formación insurgente de bases sociales de apoyo³¹, y por otro, el adelanto de grandes investigaciones con fines contrainsurgentes, sobre la

³¹ Principio fundamental de lo que Ernesto “el Che” Guevara llamaría “guerra de guerrillas” de la que “debe establecerse que hay dos tipos diferentes, uno de los cuales, el de ser una forma de lucha complementaria a la de los grandes ejércitos regulares tal como el caso de las guerrillas ucranianas en la Unión Soviética, no interesa para este análisis. Nos interesa el caso de un grupo armado que va progresando en la lucha contra el poder constituido, sea colonial o no, que se establece como base única y que va progresando en los medios rurales” (Guevara, 1960: 9).

organización social de muchas poblaciones en América Latina. Lo fundamental en este contexto, no es la confrontación directa, sino, ante todo, la desestabilización cognitiva de los grupos sociales.

El proyecto Camelot, que tuvo su debacle en Chile por presiones de la opinión pública y la censura gubernamental, pone sobre la mesa la pregunta por el papel social de los sujetos de ciencia. Al igual que el cuestionamiento hecho a los físicos, como Bhör y Einstein, que participaron en el proyecto Manhattan para el desarrollo de la bomba atómica ¿cuál es el papel del investigador en Ciencias Sociales? ¿por qué se habla de un conocimiento objetivo de la sociedad? ¿es posible una imparcialidad del investigador?

Diversos discursos se han promovido sobre la utilidad que debe tener el conocimiento sobre lo social, especialmente aquel que sea producto del ejercicio investigativo, bien sea con un uso ideológico-político del mismo (por ejemplo las ideas sobre el intelectual comprometido y las corrientes de la liberación: ética, política, teología, pedagogía, etc.) o bien con un uso técnico de la supuesta científicidad de los conocimientos sobre lo social (por ejemplo, la aplicación de planes tecnocráticos en las políticas públicas). El espíritu tecnocrático busca, para permitir el avance de la ciencia, dejar desprovisto a los estudios sobre lo social de cualquier manifestación de discursividad política comprometida con determinados sectores sociales.

La ciencia social aplicada, en la misma línea que se plantea en los documentos de la UNESCO comentados al inicio del capítulo 2, empezó a tomar mayor fuerza en la década de los años 60, periodo en el que también son creadas instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO (Santiago de Chile, 1957) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO (Buenos Aires, 1967) auspiciados precisamente por iniciativas de la UNESCO para promover la investigación social y contribuir en la formulación y ejecución de las políticas públicas.

La producción y uso de conocimiento en las Ciencias Sociales no es, entonces, únicamente un asunto de adquisición de herramientas metodológicas, sino una red de relaciones en la que interviene la historicidad política de los saberes y las implicaciones éticas de los sujetos investigadores, esto es, las producciones de sí, aquellas que los sujetos construyen a lo largo de sus trayectorias.

Todo este conjunto de elementos es lo que interviene como dispositivo de formación de investigadores y es lo que analizaremos a continuación: las implicaciones institucionales, oficiales y políticas del acto de investigar, los combates respecto a lo metodológico y las subjetivaciones que se producen cuando se habla de formación investigativa en sus relaciones con la verdad, con los otros y consigo mismos.

Abordaremos la discusión en torno a las posibilidades para la innovación, la creación, el mejoramiento y solución respecto a los problemas sociales; sustantivos que las instituciones y los sujetos consideran como los fines y las funciones que debería tener la investigación en Ciencias Sociales.

3.1. Las implicaciones institucionales, oficiales y políticas del acto de investigar

La creación de sistemas de evaluación de la investigación científica puede considerarse como un hito para el análisis del desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales en México y Colombia, ya que es una manifestación de la visibilidad que se le empieza a dar al ejercicio científico.

Llama la atención dentro de los sistemas de evaluación la centralidad que ha tomado la investigación en la universidad, si bien es cierto que junto a la enseñanza, ha sido una de sus funciones. Sin embargo, la enseñanza ha llegado a estar subsumida a la investigación: enseñar a investigar o como actividad complementaria del docente que ante todo es investigador. Como lo resalta Freitag (2004) “la investigación está asociada a la universidad desde el principio,

porque a ella le pertenece elaborar reflexivamente y sistemáticamente, frente a la simple autoridad dogmática, el tipo de saber que enseña y difunde”.

Este discurso de la función investigadora de la universidad se ha venido operativizando pedagógica, didáctica y curricularmente especialmente en los programas de posgrado, por lo cual es posible reconstruir los elementos que funcionan juntos en los procesos de formación, generando formas particulares de circulación del saber/poder en las instituciones educativas.

Estamos así ante un nuevo modelo particular de investigación. Tal como lo muestra Freitag (2004), la preocupación por el desarrollo de la investigación universitaria tiende también, en la actualidad, a inducir a una mutación fundamental de la naturaleza de la universidad, que la hace pasar del estado societal (y sociológico) de institución de formación al de organización (o de red organizacional) de producción y control.

En esta dirección encontramos lo planteado por la UNESCO (2003: 1)

una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información.

La función investigadora de la universidad como herramienta para la construcción de un sistema de producción queda establecida discursivamente como el modo de ser de las instituciones de educación superior en un modo social basado en la producción de conocimiento.

La crítica de Freitag está dirigida principalmente al hecho que la investigación se ha venido constituyendo en un sistema cerrado al cual se han reducido las acciones de la universidad: formar investigadores, por ello sostiene que “el

desarrollo de la investigación en la universidad puede también conducir a la destrucción de la universidad, universidad entendida por su tarea tradicional de enseñanza y de desarrollo sintético del saber” (Freitag, 2004), lo que puede llevar a la pérdida del sentido crítico de la universidad a través de su principal función que es la formación.

La universidad como transmisora de los ideales del proyecto moderno, es un espacio de disputa y de intervención con la finalidad de controlar la producción de conocimiento y sus modos de distribución y apropiación, lo que nos presenta una tensión entre la universidad como institución social o como organización productiva.

En esta misma línea argumentativa encontramos el texto coordinado por Gentili (2001:10) que analiza “el impacto de los procesos de reestructuración neoliberal en las instituciones de educación superior y la consecuente amenaza a la autonomía universitaria; las tendencias pasadas y presentes a la privatización; el denominado ‘capitalismo académico’; la americanización de las reformas universitarias; el impacto de las reformas en la geopolítica de los saberes y la intensa precarización del trabajo que caracteriza la vida cotidiana de las instituciones de educación e investigación en los países de la región”.

Las reflexiones de los diferentes autores (como Edgardo Lander, Roberto Follari y Pablo González Casanova, entre otros) que participan en este texto coordinado por Gentili, giran también en torno a la idea de que debe defenderse la universidad del asedio de las lógicas del mercado, para procurar mantenerla críticamente del lado de la sociedad. ¿Cuáles son las disputas que existen al interior de las universidades, especialmente en los programas de posgrado, en torno a estos discursos? ¿Cuáles son las experiencias de formación en los programas de

posgrado cuyo objetivo central es la investigación? ¿Cuáles son los pliegues³² y repliegues entre lógicas oficiales y las prácticas de formación?

3.1.1. Políticas gubernamentales sobre la investigación: “los funcionarios de la academia”

En el presente apartado se analizarán los documentos oficiales que pretenden dirigir las acciones de la investigación, la ciencia y la tecnología, para efectos de un acercamiento del estudio comparativo de la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral.

Se presentan algunos rasgos de las Leyes de Ciencia y Tecnología de México y Colombia, con la intención de identificar las *formaciones discursivas* sobre las que se sustentan y que persiguen el desarrollo económico y social a través de la consolidación de una sociedad basada en el conocimiento, la productividad, la innovación y la competitividad. Igualmente, se mostrará las formas en que los sujetos en formación experimentan los sistemas de evaluación de la investigación.

Vicisitudes del caso colombiano

Las políticas sobre Ciencia y Tecnología en el caso colombiano están relacionadas con la historia de la conformación de COLCIENCIAS³³, de ahí que seguir las huellas de las transformaciones que dicho organismo ha tenido, es seguir el camino sinuoso de las formaciones discursivas sobre lo que se considera por investigación y producción de conocimiento en el país suramericano. En este sentido, el texto de 2013 *Colciencias cuarenta años: entre la legitimidad, la*

³² El concepto de pliegue permite comprender la relación entre el adentro y el afuera, entre el YO y el exterior. Según Deleuze (2016 [1986]: 129) “el adentro como operación del afuera: a lo largo de toda su obra, Foucault parece estar obsesionado por ese tema de un adentro que solo sería el pliegue del afuera, como si el navío fuera un pliegue del mar [...] El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es más bien el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera”.

³³ Colciencias ha recibido los siguientes nombres en diferentes épocas: Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (1968-1991); Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (1991-2009); y Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación desde 2009).

normatividad y la práctica editado por Mónica Salazar, permite tener una mirada sobre estos procesos.

Se destacan algunos periodos para mostrar los ejes articuladores en los cuales han tenido lugar las transformaciones de las políticas sobre ciencia, tecnología, investigación e innovación, en lo cual han jugado papeles importantes las reformas legislativas nacionales, los cambios políticos y sociales, las directrices emitidas por el Banco Mundial y las transferencias de modelos internacionales de política científica por medio del BID, la OCDE, la UNESCO, la OEA y el Pacto Andino.

Los principales periodos que destacan los autores que participan en este documento sobre la Historia de COLCIENCIAS, son:

- 1968-1982: los inicios de Colciencias: la invención de la organización; La Red Caldas.
- 1983-1989: el despegue de Colciencias: los créditos BID y la institucionalización de la ciencia y la tecnología
- 1990-1998: Colciencias y la dinamización del SNCyT (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología)
- 1999-2009: Colciencias: nuevas búsquedas, viejos y nuevos retos
- La Ley 1286 de 2009 y los cambios en el SNCyT: se suma la 'I' (Innovación: se pasa al ScienTI – Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación)

Los cambios que ha tenido COLCIENCIAS son una muestra de la dinámica misma de la institucionalización de la ciencia en Colombia, es decir, del interés público por articular las universidades, los centros de investigación, las empresas, las entidades gubernamentales y la sociedad en torno a la idea de la producción de conocimiento como factor de desarrollo.

En cuanto a lo que respecta a los posgrados y la función investigativa en la universidad en Colombia, la Ley 30 de 1992 en el Artículo 12 plantea que “los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”.

Así mismo, para que una universidad pueda ser acreditada como tal, debe demostrar sus actividades investigativas:

Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (Ley 30, 1992).

Para llevar a cabo este proceso de acreditación, fue creado el Consejo Nacional de Acreditación – CNA bajo la misma Ley 30 de 1992, adscrito al Ministerio de Educación Nacional y para el cual, uno de los requisitos para la acreditación de instituciones universitarias es la producción de investigación especialmente a nivel de posgrado. De acuerdo con esto, Restrepo (s/f) hace una distinción entre investigación formativa e investigación en sentido estricto para efectos de los procesos de acreditación universitaria en Colombia.

la discusión de la relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la educación superior, pasa por la precisión en torno a la investigación formativa y a la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad tanto en universidades profesionalistas como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación; la segunda es definitivamente consustancial a las universidades investigativas (Restrepo, s/f: 2).

La continuidad entre formación investigativa y la investigación científica ha venido creando en las instituciones universitarias una cultura de la investigación en donde

la innovación y la creación ocupan un lugar central, especialmente cuando la producción investigativa adquiere un valor de cambio.

Del mismo modo, la formación queda dirigida mayoritariamente al desarrollo y fortalecimiento de capacidades³⁴ investigativas. Por lo tanto, lo que podemos problematizar es si esta formación es solamente instrumental y preguntarnos por el lugar en donde quedaron la formación ciudadana y humanística que también han sido elementos históricos atribuidos a la misión de las instituciones universitarias.

Además de problematizar la función formativa de investigadores, las universidades en Colombia empiezan a ser vinculadas a sistemas de evaluación de la investigación como es el caso del ScienTi, cuya más reciente modificación empezó a evaluar la investigación de acuerdo a la producción por grupos reconocidos en el sistema de investigación de COLCIENCIAS, lo que lleva a pensar la investigación como un ejercicio colectivo.

Ires y venires del caso mexicano

En cuanto a la visibilidad que empieza a tener la investigación y las estrategias que empiezan a ser diseñadas para evaluarla en el caso mexicano podemos destacar dos procesos complementarios entre sí: la creación del CONACyT en 1970 y el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.

La ley del 29 de diciembre de 1970 crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y lo designa como “asesor y auxiliar del Ejecutivo Federal en la fijación, instrumentación, ejecución y evaluación de la política nacional de Ciencia y Tecnología”.

³⁴ Por capacidades pueden entenderse aquellas condiciones que posibilitan al ser humano participar en la vida social y en las actividades políticas. Nussbaum (2012) distingue tres tipos de capacidades: *capacidades básicas* (facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación), *capacidades internas* (rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas), *capacidades combinadas* (totalidad de las oportunidades que dispone un individuo para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta).

El interés gubernamental de fijar una política de Ciencia y Tecnología lleva a que se busque una vinculación entre las entidades gubernamentales, las universidades y aquellos considerados como parte de comunidades científicas en los campos de la Ciencia, la tecnología y las Humanidades. De ahí que dentro de las numerosas funciones que se le asigna al CONACyT es la de

elaborar programas indicativos de investigación científica y tecnológica, vinculados a los objetivos nacionales de desarrollo económico y social, procurando para ello, la más amplia participación de la comunidad científica, así como la cooperación de entidades gubernamentales, instituciones de educación superior y usuarios de la investigación.

La idea de que existan unos “usuarios de la investigación” estaría enmarcada en el supuesto de la utilidad de la investigación, pues como se menciona reiteradamente en la ley, debes estar vinculada con los planes de desarrollo nacionales.

Otro de los efectos de la creación del CONACyT es el inicio de un camino de un nuevo actor social: el investigador, por lo que surge la necesidad de organizar las acciones de un nuevo sujeto académico que combina funciones más tradicionales como por ejemplo de la docencia y del ejercicio profesional de las disciplinas. Esta afirmación podría explicar el posterior establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores a través del acuerdo presidencial del 26 de julio de 1984 donde se manifiesta que tendrá los siguientes objetivos

ARTICULO 1o. [...]

I.- Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus ramas y especialidades, a través, del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación del sector público;

II.- Incrementar el número de investigadores en activo de tiempo completo con que cuenta el país, elevando su nivel profesional.

III.- Estimular la eficiencia y calidad de la investigación;

IV.- Promover la investigación que se realice en el sector público del país, de acuerdo con las prioridades establecidas en el Plan Nacional de desarrollo;

V.- Apoyar la formación de grupos de investigación en las entidades federativas del país;

VI.- Contribuir a la integración de sistemas nacionales de información científica y tecnológica por disciplina, que incrementen y diversifiquen los servicios vigentes actualmente.

Igualmente, en este mismo acuerdo se considera

que es el propósito del régimen actual promover la política de desarrollo científico y tecnológico prevista en el Plan Nacional de Desarrollo, para lograr un mayor dominio sobre nuestros recursos materiales, acrecentar nuestra capacidad de absorber y generar mayores conocimientos y lograr una mejor integración de la investigación en la solución de los problemas del desarrollo del país;

Que es evidente que el saber científico, tecnológico y humanístico es un factor decisivo en nuestra estructura económica, estando convencido el Gobierno Federal de la importancia y del efecto transformador y multiplicador de la investigación en esas ramas.

Estos sistemas de organización y evaluación de la investigación útil guiados por el objetivo de vincularla con el desarrollo de los países han presentado diversos inconvenientes relacionados con la inexistencia de criterios diferenciadores entre los modos de investigar en las ciencias naturales, exactas y aplicadas (según la clasificación del CONACyT) y aquellos propios de las Ciencias Sociales, Humanas y de la conducta, por lo que se identifica una preponderancia de mayor valoración a las primeras y de medir con los mismos parámetros a las segundas.

Por lo anterior podríamos preguntarnos ¿Cómo perciben estos sistemas los sujetos en formación? ¿cómo se puede entender la “investigación útil” en las Ciencias Sociales?

3.1.2. Los sujetos y sus posiciones frente a las políticas de investigación científica

Considerar a la investigación como uno de los ejes dinamizadores en la llamada sociedad del conocimiento conlleva el diseño de políticas gubernamentales, como se mostró anteriormente, para regular la producción de conocimiento que pueda

ser útil en un sistema de intercambio de bienes, en este caso ya no bienes materiales sino simbólicos. Esto plantea una interacción entre una lógica de mercantilización de los productos de investigación y la lógica propia del acto de investigar.

Controlar la investigación científica a través de sistemas que evalúan y promueven la eficiencia en la producción de conocimiento, además de ser un régimen de enunciación (representado principalmente por las leyes, decretos y disposiciones institucionales) es un régimen de visibilidad que pone en marcha diversas prácticas. Ambos regímenes conectados buscan crear una cultura de la investigación.

En este marco, ¿cuál es la experiencia que tienen los sujetos que están siendo formados en el marco de esta lógica de producción de conocimiento a través de la investigación?

Uno de los estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales entrevistados para los fines de la presente investigación manifestó lo siguiente:

te digo que es eso, como esta violencia simbólica. Un sistema que se reafirma a sí mismo. Que no debería ser desde las universidades que te dicen cómo se debería hacer la investigación y no te dan mucha libertad de hacerlo. Porque esa violencia simbólica es desde lo económico ¿quieres ser investigador, quieres pertenecer al SNI donde están los investigadores de a de veras?, tienes que tener tanto, son criterios cuantitativos, que te presionen para hacer tesis, para hacer horas y hay premios, remuneraciones, te premian para que aceptes este modelo. No solamente el prestigio, que viene de lo simbólico, el prestigio de pertenecer a un grupo de grandes investigadores SNI, porque además hay rangos, es como, yo siempre hago burlas de eso, es como el karate yo soy SNI cinta negra. Es curioso que todo lo que criticamos terminamos reproduciéndolo, lo vamos introyectando, sistemas como este. Está lo simbólico y está lo económico: como profesor, como investigador no vas a ganar mucho ¿quieres ganar bien, quieres vivir bien, quieres tener ese margen de éxito? Tienes que pertenecer al SNI, donde se te va a dar una remuneración por todo lo que estás haciendo, produciendo. Fíjate cómo lo llamamos producción científica. Tiene que ver con la cuestión económica, puedes ser alguien productivo, si hay alguien que reconozca tu producción

a través de criterios cuantitativos. La violencia simbólica está ahí (E7H03032015MEX: 12).

Si el interés de un sistema de investigación es tener un control sobre el conocimiento que resulte útil para el ejercicio gubernamental, esa utilidad debe ser cuantificable, por lo que el ejercicio investigativo empieza a ser traducido en variables acumulables y demostrables en cantidad, es decir, deben hacerse visibles.

Vinculado con lo anterior, la reflexión de los sujetos en formación gira en torno a los tipos de elementos que deben pasar del plano de lo simbólico al plano de lo cuantificable, suceso en el cual la visibilización cuantificable del tiempo (horas de docencia, horas de tutoría, etc.) y de la escritura (número de artículos, ponencias, libros, capítulos, etc.). Al respecto, una estudiante manifiesta que

pues eso ha sido una crítica muy fuerte a esa modalidad de evaluar la ciencia en Colombia, porque un poco la discusión ha sido que hay personas, investigadores, que se dedican a hacer sus *paper* pero no tienen ningún impacto en la realidad nacional y pues ganan muy bien y están muy bien ranqueados y gozan de gran estatus, pero ¿qué utilidad tiene un científico de esas características de una élite que no está reflejando todo lo que la sociedad ha invertido en él?, si es que ha sido el caso, porque hay muchos que han hecho su formación desde sus recursos propios, pero por ejemplo en enfermería eso es un fenómeno muy interesante, que por ejemplo enfermería trabaja en salud pública y es trabajo con comunidad, es ir a la comunidad y cuando se trata de medir eso, pues ni comparación tiene con el artículo que se hizo el microbiólogo de Medicina. O sea, se le da menor valor y no hay una forma de cuantificar esas experiencias, se han inventado recursos, que la investigación- acción – participación, son otras cosas, pero la práctica en enfermería eso está todavía en un desarrollo incipiente donde la investigación empieza a vincular esas experiencias comunitarias, entonces yo no estoy de acuerdo con que la productividad del investigador sea en términos de publicaciones y en tipologías de revistas (E7M29102015COL: 7-8).

Desde esta apreciación, podemos cuestionar los criterios de impacto sobre las investigaciones ¿debe ser por el número de citas que tenga un artículo? Los criterios estandarizados para medir la investigación llegan a convertirse en

sistemas cerrados y estáticos en los cuales las relaciones también se vuelven funcionales y repetitivas buscando solo mostrar indicadores bajo los mismos procedimientos.

para mí, yo he tenido problemas ahorita cuando fui a una reunión de investigadores y otra vez fui y hable como siempre y nunca más volveré porque no me van a invitar porque dije que el problema de la investigación se ha vuelto como una burocracia, la investigación ya está institucionalizada, entonces cómo se investiga, cómo se publica, cómo se argumenta es como una narrativa entonces para investigar tú ya sabes, por ejemplo, el informe de *paper* dice: hay dos teorías frente a este tema yo me voy por una tercera, este es el estudio de caso, estas son las conclusiones y ya y se acabó. Es una cosa de un funcionalismo. El investigador es un funcionario de la academia, para mí la mayoría de investigadores son funcionarios de la academia, entonces, y no está mal porque tenemos que sobrevivir o sino, si no es funcionario de la academia cómo va a vivir en la universidad, si tu trabajas en fútbol tienes que ser funcionario del fútbol o si no te vas a morir, en la academia también tenemos que producir *papers*, publicar libros, hacer proyectos (E10H17112015COL: 14).

Tenemos entonces que los requerimientos institucionalizados de demostrar índices de producción son considerados como un requisito que se debe cumplir, eso no significa que es el patrón a seguir para investigar, es decir, no existe una reciprocidad transparente entre el régimen de enunciación y visibilidad y las experiencias de subjetivación entorno a la idea de una cultura de la investigación.

Igualmente, esta forma de medición de la investigación y de la utilidad del conocimiento, configura un escenario de competitividad donde están en juego infinidad de capitales simbólicos como el prestigio, además de promover jerarquizaciones que se traducen en desigualdades.

esos son los problemas de las publicaciones al igual que el de los rankings internacionales. A ver. Eso está en la misma lógica: construir un grupo selecto de universidades, temas, ciertos académicos, que reconstruyen un campo académico que está ligado a las relaciones de poder Norte-Sur, que está ligado con las relaciones del occidente blanco anglosajón con el resto del mundo y que se traduce en estos requisitos de valor, lo que es valorable es estudiar en las universidades, en las primeras 200 universidades del ranking de Shanghai, que los estudiantes o los

profesores publiquen en las revistas indexadas, y claro eso se traduce en una hegemonía de cierto tipo de conocimiento, de cierto tipo de temas, de lenguas, de perspectivas que siguen controlando el mundo académico. Eso es un círculo vicioso (E1H10102014MEX: 10).

Los entrevistados manifiestan la discordancia que perciben entre los requerimientos gubernamentales e institucionales para la validación y legitimación de la investigación que se realiza en las universidades especialmente por la cuantificación de los indicadores y por la medición que se hace de la investigación en Ciencias Sociales con criterios de medición propios de las Ciencias Naturales y las Ingenierías.

Sienten que sus experiencias y prácticas de investigación nada tienen que ver con las políticas que se establecen al respecto; es decir, no ven reflejadas allí las significaciones que le dan al acto investigativo y precisamente por ello es un campo en disputa, dinámico, que permite ser abordado como problema de investigación y buscar comprender las relaciones entre los elementos que andan juntos para el funcionamiento de un sistema académico basado en la investigación.

En esta esfera del dispositivo de formación doctoral de investigadores en Ciencias Sociales inter y transdisciplinares, se pueden subrayar tres tipos de tensiones: 1) entre lo que gubernamentalmente se establece y lo que institucional y subjetivamente se vive; 2) entre la estandarización de los mecanismos de evaluación de la investigación y las características propias de cada campo del conocimiento; y 3) entre la narrativa formalizada y los actos de creación subjetiva en el proceso investigativo.

3.1.3. Objetividad y subjetividad: Tensiones políticas y la posibilidad de escandalizar

La producción de conocimiento por sus características creativas, puede ser de interés tanto para el ejercicio gubernamental como para crear condiciones de

desestabilización de los sistemas de gobierno. Por ello, es un campo de disputa política en el que el papel del sujeto investigador es cuestionado por las funciones y el lugar que ocupa en el proceso investigativo.

Una línea de problematización podría estar siguiendo la ya citada afirmación de B. de Sousa Santos en torno a que “el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (Santos, 2010:8). Este planteamiento nos lleva a pensar la historicidad de la producción de conocimiento desde el lugar de las herencias de la colonialidad que se siguen reproduciendo a través de lineamientos localizados con pretensiones globalizantes y de los movimientos de repliegue, esto es, de interiorización, al relacionarnos con el conocimiento, las instituciones y los otros sujetos.

Entonces, ¿Investigar para qué? ¿cuáles son las funciones sociales de quien investiga? ¿es solamente un acto de satisfacción hedonista? Ante estos interrogantes volvemos a la discusión tradicional de la filosofía moderna en torno a la objetividad, es decir, a la relación que se establece entre un pretendido sujeto cognoscente autónomo y un objeto exterior. ¿Cómo se entiende la objetividad en el proceso de investigación? ¿Por qué las opciones políticas son consideradas como carentes de objetividad?

Uno de los estudiantes entrevistados, reflexionando en torno a su formación, menciona que aquello que le ha proporcionado cursar el doctorado es

en primer lugar, ampliar la senda de metodologías de investigación, en ese sentido, por lo menos acercarme a conocimientos que en el pregrado y en la maestría no fueron lo suficientemente, fuertemente, consolidados, alrededor de cómo puede uno trabajar con estas comunidades o con estos colectivos de una manera en que por lo menos no se comprometa el trabajo a una actividad política sino que pueda uno desligar algo de ese escenario para poder comprender del fenómeno o de la realidad que uno está estudiando en lo fundamental metodológicamente hablando el

doctorado pues a través de los seminarios y del trabajo con el director de la tesis, me ha permitido acercarme un poco a esa concepción, igual, pues también los comentarios y observaciones de otros y otras profesores y profesoras del doctorado que también son enfáticos en no permitir que uno caiga como en esas trampas de lo público de los años 60, 70 y 80 de hacer un activismo político sino de poder pasar a una comprensión mucho más clara restando la motivación política comprender el contexto de forma mucho más amplia y que le permita a uno poder tener otras entradas para poder uno proyectar el tema de investigación que uno está tratando (E9H04112015COL: 6-7).

Se entiende a la objetividad como la abstención de vincular el ejercicio investigativo con la actividad política, de tal manera que hay una separación entre el abordaje metodológico de comprensión del fenómeno social y el activismo político, entendido como ser partícipe de una “ideología” partidista. Dicha posición partiría de considerar al sujeto que investiga dotado de una asepsia valorativa de su entorno; sin embargo, el tema de la ideología es recurrente cuando se habla de hacer investigación que logre tomar distancia de vinculaciones con partidos políticos principalmente.

Esto puede analizarse siguiendo la distinción, no excluyente sino complementaria, que hace Mouffe (2007: 16) al concebir ‘lo político’ como “la dimensión de antagonismo que considero constitutivo de las sociedades humanas, mientras que entiendo a ‘la política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político”³⁵.

Esta discusión también la había retomado Weber en su distinción entre el científico y el político. Para este sociólogo alemán, la política es “la dirección o la influencia sobre la trayectoria de una entidad política, aplicable en nuestro tiempo al Estado” (Weber, 1979 [1919]: 82), de tal manera que el político es aquel que vive del ejercicio de la política y de quien la parcialidad, lucha y pasión son

³⁵ Esta idea de antagonismo es retomada de Schmitt (1991 [1932]: 65) para quien “solo en la lucha real se hace patente la consecuencia extrema de la agrupación política entre amigos y enemigos. Es por referencia a esta posibilidad extrema como la vida del hombre adquiere su tensión específicamente política”.

elementos constituyentes, mientras que el científico, aquel que ha tomado la ciencia como vocación,

suministra conocimientos acerca de la técnica previsible que permite dominar la existencia, tanto en el orden externo como en la conducta que debe regir a los hombres [...] La ciencia suministra normas para razonar, así como instrumentos y disciplina para efectuar lo ideado [...]; la claridad, en el supuesto, lisa y llanamente, de que el maestro la posea, en cuya virtud, de ser así, a nosotros los maestros nos da la posibilidad de lograr que nuestros oyentes puedan discernir, claramente, entre tal o cual postura práctica que deba adoptarse para afrontar un problema de importancia[...] Así, el catedrático puede y debe instruir a sus discípulos acerca de que tal postura práctica procede, con lógica y honradez, según su propio sentido, de cierta visión del mundo, (o de ciertas, ya que puede derivar de varios), pero no de tal otra (Weber, 1979 [1919]: 221-223).

La ciencia para Weber habrá de servir al hombre de acción, al político, a llevar a cabo acciones más razonables; así, el científico podrá ofrecer claridad desapasionada sobre las acciones en el mundo práctico.

El ejercicio investigativo en Ciencias Sociales navega en medio de estos movimientos discursivos de la ciencia y la política, pues precisamente en medio de la incertidumbre de no tener límites definidos entre una y otra es que se construyen los posicionamientos de los sujetos. Al respecto, uno de los docentes entrevistados nos dice que

hay que despolitizar; eso no implica que no haya compromiso con lo social y que no se pueda pasar al escenario de lo político, pero por supuesto, todo es político en una dimensión, como diría Pierre Paolo Pasolini, escandalizar es un derecho y ser escandalizado es un placer, quien no se da el placer de ser escandalizado ni ejercer el derecho de escandalizar es un moralista y yo no lo soy, justamente uno de los grandes errores de las Ciencias Sociales y Humanas es haber pretendido ser moralistas y pontificar sobre lo bueno, lo bello, lo recto o lo justo de lo social, así como un grave error de las Ciencias Sociales y humanas fue pretender ser la salvadora del mundo, nosotros no somos salvadores ni redentores, ni mesías de nadie, no podemos proyectarnos en los nuevos rostros de la caridad como lo denuncia Manuel Delgado en su libro de Disoluciones Urbanas, no, a lo sumo lo que podemos es describir, conceptualizar la

realidad y proponer alternativas de solución. Lo demás son partidismos políticos, religiosos, confesionales o ideológicos y generalmente sirven para hacer uso de la mala fe y posicionarse en el poder de otra manera (D2H19112015COL: 13-14).

Lo que se cuestiona no es la vinculación del investigador con la política, sino la idea de pretender poseer una verdad absoluta y a partir de ahí dirigir las acciones de los demás bien sea desde el radicalismo de la objetividad o bien desde el mesianismo académico, que tienen en común la imposición de definiciones sobre lo verdadero, lo falso, lo bueno, lo malo, lo bello y lo feo.

Otra discusión que se manifiesta respecto a la relación entre sujetos y objetos, es que se piensa que la investigación está alejada de la realidad, cuando se sostiene que no hay conexión entre el mundo de la vida, o mundo no académico y el mundo propio de la academia, en donde se debaten los productos que serán devueltos a la sociedad, si se considera a la investigación como una práctica social y cultural.

Pero ¿cómo la Investigación en Ciencias Sociales aporta soluciones, devuelve a la comunidad, transforma realidades, comprende lo actual? Al respecto, una estudiante afirma que

para mí investigar, es evidentemente intentar producir conocimiento utilizable, cuando digo utilizable no estoy diciendo aplicable en los términos tradicionales, entonces cuando uno dice producir conocimiento, mi pregunta es quiénes?, quienes lo producirían, en qué circunstancias y cuando digo que es conocimiento útil, es útil en qué contextos, para quiénes, para qué propósitos, entonces como ves esto de producir conocimiento con esas dos adjetivaciones la que sea útil y que sea en contexto, te deja ver que me parece importante socialmente y culturalmente, para mí investigar es una práctica cultural, así la hagas en bioquímica o en ciencias humanas y sociales. Me parece que investigar es una práctica cultural que el conocimiento producido por el bioquímico o por ti o por mí es producción de sentido, es producción cultural, eso (E4M21102015COL: 8).

Igualmente, está presente la crítica a que las Ciencias Sociales se quedan en las discusiones teóricas lo cual las aleja de las prácticas del mundo cotidiano y no reflejan las experiencias, apelando a la conexión entre teoría y práctica. Así lo expresa un estudiante entrevistado

en el fondo parece que no hay una inversión en investigación en este país o al menos no una inversión real y que al final esos que son investigadores y que tienen ese privilegio lo asumen como un privilegio que al final tiene resultados sociales muy bajos, muy cortos de miras, porque me ha tocado ver, presenciar, que al final si es verdad que el doctorado no pide un candado de experiencia laboral a los alumnos, también es verdad que los investigadores en este país tampoco tienen un candado de experiencia laboral. O sea, tenemos investigadores separados de sus campos profesionales de investigación y al final, si esto lo cruzamos con las barreras de entrada a la investigación, pues tenemos una investigación en México alienada de la realidad, ya que no está aplicada a la realidad, y que por otra parte está blindada en seguir manteniendo este nicho de recursos para un uso de un cartel o un monopolio de posiciones ya determinadas por algún grupo o grupos o redes de grupos que se distribuyen las oportunidades económicas de generar libros, investigaciones, estancias internacionales, y soluciones prácticas a los problemas del país. (E5H16022015MEX: 11).

Tal como lo mencionábamos en el capítulo 2, las prácticas disciplinares de las Ciencias Sociales, además de la predominancia de lo teórico sobre la experiencia, instauran esquemas de jerarquización y de taxonomización alrededor de lo verdadero, lo bueno, lo bello y lo útil, lo cual construye un sistema binario estableciendo lo falso, lo malo, lo feo y lo inservible.

donde no te puedes quedar es en la explicación teórica, yo creo que ese es el problema de la academia, cuando obliga que lo teórico determine el objeto de investigación. Por ejemplo, lo que yo hago, yo investigo estética del entretenimiento y culturas del espectáculo pues yo me voy, yo comienzo a rastrear desde Grecia hasta nuestros días. Cómo hacía la gente, cómo se entretenía la gente, entonces comienzo a descubrir que estaba Dionisio, que está Baco y que después está el carnaval y que cómo Roma intentó dominar con el circo, de domesticar al pueblo y luego cuando apareció Shakespeare, también apareció como entretenimiento popular y luego fue dignificado y luego que a Beethoven también lo criticaron. Ahí hay un campo de eso. Claro, la historia del arte es más por el lado del objeto, cuando ya voy al estudio de quiénes han estudiado eso, también hay gente que ha estudiado eso. Y lo que yo determino, y que es

otra cosa que aprendí y que cada vez estoy más fiel a eso, por todo el tema mío, que hay que acabar con los dualismos y los moralismos: lo bueno y lo malo, el arte y el entretenimiento. (E10H17112015COL: 9).

Se entiende así que la acción política del investigador en Ciencias Sociales radica en lo que varios entrevistados designan como compromiso con lo social, en la medida en que este compromiso abre las posibilidades de acciones públicas a partir de la reflexión metodológica que, a diferencia de una reflexión netamente teórica, vincula dinámicamente las experiencias y alerta sobre los riesgos que atañe poner el conocimiento al servicio de una visión de mundo única.

Esto implica, entonces, un permanente escándalo, es decir, una permanente actitud crítica, entendiéndola como aquella que estaría dirigida a “desconfiar [de las artes de gobernar], de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar de ellas o, en todo caso, a título de reticencia esencial” (Foucault, 1995 [1978]: 7).

El ejercicio investigativo de los sujetos en el campo de las Ciencias Sociales se mueve entre lo metodológico, el compromiso con lo social y la actitud crítica, ámbitos que podrían considerarse separados, como lo podemos identificar en lo que afirma una de las docentes entrevistadas

hay como tres posibilidades: este trabajo analítico, crítico, que se hace desde las universidades; este otro que se hace desde los espacios de toma de decisiones y que está acotado, limitado por los espacios de toma de decisiones y el confrontativo, el de movimientos sociales, pero este ya no es un trabajo de investigación, de elaboración teórica, este ya es un trabajo participativo, de movilización. Y hay quien opta por este, que dice: “todo esto que yo aprendí me lo voy a llevar acá, al movimiento social. Pero son como tres espacios con reglas distintas. (D1M25092014MEX: 11-12).

Sin embargo, la práctica investigativa en Ciencias Sociales requiere cada vez más la conexión entre estos espacios de acción, que es lo que proponen las perspectivas inter y transdisciplinarias, de tal manera que se puedan vincular el

mundo de la academia con los espacios de toma de decisiones y las iniciativas de diversas colectividades que dinamizan el ejercicio político.

Por ello, como lo expresa uno de los docentes entrevistados

se necesita de una investigación que proyecte y que de alternativas de solución por lo menos a mediano y largo plazo, no de un informe puro, de un mamotreto puro o de una teoría pura, yo creo que ya se murieron los Roland Barthes, los Foucaultses, los burdieses, los Micheles de Certeau, Marc Augé es uno de los pocos que queda vivo, Jacques Derridá acaba de fallecer, entonces ya no hay pensamiento totalitario en nuestras disciplinas, hasta Levi Straus en antropología, hasta Bourdieu en sociología y así podríamos seguir hablando de los grandes teóricos de las disciplinas (D2H19112015COL: 6).

Tenemos, pues, que toda acción investigativa en Ciencias Sociales será política siempre que plantee una valoración (qué es lo preferible y lo deseable) del entorno social o sugiera ciertas formas de proceder; la neutralidad misma resulta una acción política pues reconoce que hay al menos dos posibilidades de acción, de tal manera que, ya no la objetividad sino la objetivación, es construida a partir del antagonismo entre saberes, instituciones y modos de ser.

En este proceso de hacer investigación en Ciencias Sociales que implica acciones políticas, ocupa un lugar importante las formas en que se comunica este proceso, pues allí encontramos el cruce de los elementos políticos, las condiciones de producción del saber y los posicionamientos de los sujetos. Por ello, a continuación analizaremos lo que interviene en las formas en que se hace público el conocimiento.

3.1.4. La comunicación científica ¿publicar qué, para quién y para qué?

Si partimos de la consideración que se ha venido diseñando la llamada sociedad del conocimiento, una de sus bases es la circulación del conocimiento para su apropiación social, de ahí que la inquietud permanente porque los productos de

las investigaciones en Ciencias Sociales puedan tener alguna utilidad o aplicación en la solución de problemas.

Lo anterior configura un campo en el que se llevan a cabo tensiones entre regímenes de producción de verdad, por lo que la discusión sobre qué publicar y para quién hacerlo, se encuentra atravesada por las exigencias de los sistemas de evaluación, las necesidades de persuadir a las colectividades sobre la favorabilidad de ciertas alternativas y los estilos de comunicar que están en pugna entre las exigencias institucionalizadas y las manifestaciones creativas en los actos de persuadir.

Publicar puede ser entendido como un acto de pensamiento público, pues es de esa manera que se puede construir colectivamente el conocimiento. Sin embargo, para los sujetos entrevistados, el hecho de una cuantificación de lo que se publica crea relaciones de mercantilización del conocimiento que se comunica, quitando lo “lúdico de la ciencia”

[publicar] Eso debería ser como un proceso natural, no como una cosa forzada de que si no publicas entonces no tienes puntos y no puedes ascender de categoría docente, por ejemplo en el ámbito que yo me muevo y entonces y no tienes 15, 30, 45 o 100 puntos no puedes. Porque es que en esa publicación es en donde uno se da a conocer y se pone en debate público algo que no estaba o que está controvirtiendo... Que eso es académico. Pero lo que sí no me parece es que ahora a eso se le pongan puntos y que si no los tienes entonces no eres profesor categoría plus, como esos condicionamientos. Yo siento que lo que uno está haciendo en el doctorado es para que se conozca, para que salga de las paredes de la Universidad y lo lean a uno en otros países. Como que esa sea una posibilidad también de construcción (E2M18092015COL: 10).

Igualmente, se considera a las exigencias de publicación como requisito de una carrera académica, es decir, que a pesar de lo arbitrario que pueda parecer las políticas de evaluación, publicar es la forma de darse a conocer y de participar de una comunidad académica

creo que en una carrera estrictamente académica, la publicación sí se vuelve un imperativo. Porque justamente, aunque no es lo único, de todas maneras es lo que te examinan académicamente, si estás en eso, sino tienes publicaciones empieza a ser sospechoso el asunto. De hecho el mismo doctorado pone unas exigencias también de publicaciones, si te admiten es: bueno, ¿y cuál es su carrera académica? Y la carrera académica además de lo que has hecho como docente, es qué tanto has publicado y en dónde (E6H28102015COL: 10).

Los sujetos van diseñando sus propias estrategias para participar de un lugar de enunciación llamado “comunidad académica” que establece las reglas para poder ser parte de ella; se hacen conscientes de lo que deben demostrar para ser reconocidos en la construcción pública del conocimiento.

Dentro de estas reglas académicas, la forma de escritura se manifiesta como una práctica de sujeción a una colectividad de saber (condición propia de una cultura académica disciplinar). La presentación pública del conocimiento en las Humanidades y las Ciencias Sociales ha tenido una predominancia del libro, lo que contrasta con las exigencias de publicación de los sistemas evaluadores de la investigación de que debe predominar la publicación de artículos en revistas indexadas, esquema tradicionalmente propio de las ciencias naturales experimentales, lo cual representa un desafío a las Ciencias Sociales y Humanas propender por nuevas formas de narrativa.

Teniendo en cuenta estas condiciones, ¿qué posibilidades existen de publicaciones “otras” diferentes a las académicas, dominadas por la idea del artículo científico, que sugieran salidas a problemas y hablen con claridad a los diferentes públicos?

la apuesta a futuro es que no produzcamos mamotretos de tesis que nadie lee y que nadie publica y que van a quedar corroídas en los anaqueles, sino que hagamos videos, hagamos documentales, hagamos otro tipo de lenguaje para comunicarlo, no solamente de una manera esotérica a los que se dicen poseer el saber infuso de las disciplinas sino al gran público,

necesitamos sacudirnos de tanto diagnóstico, de diagnóstico, de diagnóstico, y con tanto sobrediagnóstico tratar de proponer soluciones en un país que se supone está dando pasos agigantados para pasar la página de su violencia, que lo ha sacudido particularmente la violencia armada en los últimos cincuenta años, (D2H19112015COL: 5).

Una línea de fuga puede identificarse en las formas de presentar públicamente el pensamiento, que tiene especial énfasis en los actos creativos de los sujetos que, manteniendo un rigor metodológico y una actitud crítica, permitan proponer nuevos lugares de enunciación, diversificar los territorios de significación y dinamizar los estilos de narración del conocimiento producido, que viabilicen la apropiación social del conocimiento.

El problema de la metodología, que abordaremos a continuación, no es un asunto netamente epistemológico, cognitivo o pedagógico, sino que está atravesado por este debate sobre la objetividad, la acción política, la devolución de productos a la sociedad, las exigencias de los sistemas de valuación y los regímenes de comunicación del conocimiento; aspectos que inciden en la relación con la teoría, las fuentes, el planteamiento de los problemas de investigación, el tema y las formas de escritura.

3.2. Combates en el proceso metodológico

El sujeto investigador participa en un proceso que le posibilita enfrentarse a problemas relevantes para construir conocimientos formativos o reconstruir aquellos que se adquirieron ya procesados, puesto que toda investigación parte de un problema que puede surgir de una configuración de hechos que no tienen aún una solución, de una ruptura o contradicción interna de los planteamientos teóricos sobre la realidad, de un vacío de conocimiento o del mismo avance en un campo específico del conocimiento humano.

Es posible identificar, siguiendo a Maldonado (2001), dos extremos de un mismo error. Un extremo consiste en la afirmación de que todo es investigación y que se

investiga en clase y para la clase. El otro extremo es el de que la investigación no es una empresa dedicada para nosotros, sino un lujo o un grado superior destinado tan sólo a los otros individuos que se presumen más desarrollados.

Teniendo en cuenta que no es lo mismo *saber*, en tanto la capacidad de controlar, descifrar, hacer y sistematizar, que *pensar*, entendida como la capacidad de romper con los límites de lo establecido, podría afirmarse que uno de los problemas de la formación de investigadores sociales ha sido la fuerte incidencia de los manuales de investigación que se presentan como fórmulas metodológicas sin tener en cuenta la reflexión crítica en torno a las tendencias epistemológicas existentes en investigación, así como sus implicaciones políticas y éticas, lo que demuestra una instrumentalización de la investigación, quedándose en un simple saber-hacer.

Igualmente, siguiendo a Bonilla Castro (1998), se puede hablar de otro obstáculo epistemológico para una formación de sujetos investigadores, esto es el “*formalismo académico*” infundido en las universidades y cuyo interés se centra más en cumplir con los requerimientos para conseguir un título o tener beneficios prácticos, que en generar nuevos conocimientos. Este tipo de procedimientos, tiende a dar mayor importancia a las técnicas e instrumentos de la investigación que a los fundamentos filosóficos, políticos y éticos de la realidad social.

En el capítulo 1 se mostró la diferenciación entre formación investigativa e investigación formativa hallada en las publicaciones existentes sobre formación de investigadores. En esta tensión ocupa un lugar central las condiciones del proceso metodológico: las fuentes, los temas, tipos, los qué, porqué y para qué de la investigación.

La investigación se ha venido constituyendo como un nuevo régimen de producción de verdad, en el cual hay unas nuevas prácticas en la sistematicidad

metodológica, en el tipo de fuentes utilizadas, en la legitimidad del “otro” investigado y en los alcances de la investigación.

Una de las docentes entrevistadas hace una reflexión retrospectiva sobre las implicaciones que la investigación empieza a tener desde un momento determinado

yo creo que lo que te daba la universidad en mi época de estudiante era más que nada un entorno. Un entorno muy dinámico, muy de estar al día, muy de cuestionar todo lo que sucedía en el país, muy de buscar respuestas, en un momento que no había investigación social. Había un poco de investigación que hacían los historiadores, había algo de investigación demográfica que se empezaba a trabajar, algo de investigación sobre clases sociales, muy poco sobre política. Entonces a mí me tocó una generación que realmente empezó a construir de una manera como más sistemática, más organizada el análisis político y social de este país. Tanto mis maestros como mis colegas empezamos como a tratar de dar respuestas. Te estoy hablando de un momento que es el posterior al 68 y el 68 despertó mucha inquietud. Sí se hacía investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales, pero yo creo que ya en mi generación fue ya mucho más. A partir de ahí ya viene toda la expansión de las Ciencias Sociales en los años siguientes todo mundo se metió a Sociología todos queríamos saber qué pasaba (D1M25092014MEX: 10).

Una cultura de la investigación va de la mano con los cambios permanentes en las formas de conocimiento. Venimos presenciando desde los años 70 regímenes de verdad más dinámicos, donde el conocimiento y el capital humano son ejes centrales de las perspectivas desarrollistas en los planes de desarrollo tanto de México como de Colombia.

Ello ha implicado cambios en las formas de construir el conocimiento, más ancladas en referentes empíricos y menos especulativas. Así lo manifiesta una docente entrevistada

el cambio más importante fue el énfasis en que fueran posgrados en investigación centrado en la producción de un trabajo original, que implicara investigación nueva, que no fuera exclusivamente libresca y de repetición de cosas, sino que hubiera, realmente, elementos nuevos y que

fuera avanzando a convertirse en un compromiso de tiempo completo (D1M25092014MEX: 2).

Las disposiciones para hacer investigación requieren de estrategias que dinamicen la relación con las verdades, teniendo en cuenta que tanto en el proceso formativo de investigadores como en el mismo ejercicio investigativo está en juego la constitución de significaciones legitimables y pretendidamente verificables.

3.2.1. Metodología: la confianza excesiva en el método científico

La metodología no solamente es un problema de herramientas cognitivas, como se ha venido recalando en este trabajo, sino que es movilizadora por aquello que los sujetos quieren investigar y aquello que los campos del conocimiento solicitan como urgente de ser resuelto. Nos encontramos así ante la tensión de si la formación de investigadores debe darse a través del fortalecimiento de un proyecto de investigación o a través de la búsqueda de vacíos identificados gracias a un estado del arte.

Los cuestionamientos que se le hacen al fuerte énfasis en el proyecto de grado es que se convierte en un marco demasiado rígido que puede hacer que la teoría condicione todo el trabajo o que bien no deje lugar para las categorías emergentes. Por su parte, se considera al Estado del arte como productor de vacío y creador de campo que es lo que le da la originalidad a un trabajo de investigación doctoral. En palabras de una docente entrevistada:

otro cambio en el que yo tuve quizás más participación, tuvo que ver con la orientación de los seminarios de investigación. Para mí ha sido muy importante pensar que acá en la Universidad se le ha puesto demasiado énfasis, una tara, no sé si sea latinoamericana, pero por lo menos si es una tara colombiana que nace por allá, casi no puedo encontrar fecha de nacimiento a eso, pero bueno, de considerar que el proyecto lo es todo, y que en el proyecto tiene la mitad o más del trabajo, cuando en realidad cuando usted tiene un proyecto, no tiene nada: tiene una serie de expectativas que le permiten un poquito pensar en qué dirección se va a mover; pero es en realidad cuando usted empieza a hacer el trabajo de

investigación, que empiezan los problemas. Y pensar que usted tiene resueltos los problemas antes de enfrentarse a los problemas es una tara que viene de las ideas clásicas del método científico (D1M24092015COL: 4).

Estas herencias del método científico que la docente destaca, tienen que ver, a su vez, con las herencias de las Ciencias Sociales disciplinadas cercanas a los planteamientos del positivismo, por ello esta docente continúa diciendo:

la idea es que la persona, no solamente puede defender un proyecto, yo pienso realmente, a este nivel de formación, después de dos años de doctorado cualquiera lo debería poder hacer, porque hacer un proyecto es una técnica, hacer un trabajo de investigación es una cosa completamente distinta, y pensar que una cosa y la otra son lo mismo, pues no. Yo puedo hacer un proyecto sobre un tema que me pongan, relativamente familiar, en dos semanas... eso no me parece que sea ningún problema, pero hacer una investigación es otra cosa completamente diferente. El proyecto tiene que tener una coherencia, unos planteamientos, pero al hacer el trabajo de investigación es cuando precisamente se pone a prueba, sabe manejar los materiales, sabe analizar un discurso adecuadamente, sabe analizar las entrevistas o simplemente hace una conexión de citas y repite lo que dijeron las personas. Todos los problemas que son propios de una investigación (D1M24092015COL: 5).

La confianza excesiva en el método científico condiciona también esta obsesión por los proyectos de investigación que hacen especial énfasis en el paso a paso de llegar a una respuesta a una pregunta pensada a priori y que en la mayoría de los casos es inamovible. Al respecto un estudiante cuenta que

alguna vez alguien me comentaba: es que el método científico, es como la bicicleta y las rueditas, para los que van iniciando utilizan el método científico porque es lo que les asegura que avance, porque sino en algunos momentos se desploma su investigación. Pero me decía esta misma persona: ningún investigador serio sigue paso por paso el método científico, llega el momento en que te desligas. ¿Y en qué momento te desligas? cuando tu mente está entrenada para, lógicamente, hacer paso A, paso B, paso C, y no pierdas un hilo conductor que vaya ligando cada paso y no se vuelva un desorden. Entonces creo que el pensamiento lógico es algo muy importante para alguien que decida ser investigador porque no hay manual. O sea, hay manuales que te enseñen a cómo iniciar en esto, pero tarde o temprano si llevas el manual paso a paso como dice el manual no vas a llegar a ninguna parte y si llegas te vas a

tardar muchísimo y vas a llegar a cosas limitadas. Entonces si eres capaz de ordenar varios manuales, varias fórmulas, varios métodos entonces vas a llegar a cosas interesantes mucho más rápido (E8H03032015MEX: 9).

Frente a este panorama de rigidez conceptual es que se plantea que los Estados del Arte crean vacíos en donde se puede decir algo nuevo o diferente, siendo un primer referente empírico. En esta línea, un estudiante cuenta su experiencia en las ventajas metodológicas que estos ofrecen

he hecho un estado del arte sobre el abordaje de las prácticas educativas en diferentes periodos y lugares del mundo, diferentes tradiciones, en diferentes disciplinas. En ese momento me encuentro trabajando en un estado del arte sobre las prácticas educativas. Eso es muy interesante porque lo que el doctorado me pidió hacer fue crear un vacío, para después de crear ese vacío tratar de llenarlo; eso es jalonar la frontera del conocimiento. Entonces, es cómo crear un nicho yo mismo, y el nicho que yo creé fue ese de las prácticas educativas que es un tema que no se ha abordado en ese momento... no ha sido abordado por lo menos para el período que yo estoy trabajando. Una vez creado el vacío, y es que no existen trabajos sobre las prácticas educativas en el proceso de formación republicana, lo que estoy tratando de llenarlo. Pero lo primero es comprobar que se vacío existe, y eso se hace a través de estados del arte. Entonces, el estado del arte es considerado, en este doctorado, como un género literario. Género literario que responde a una triple función: una, crear un vacío; dos, comprobarlo y tres, tratar de llenarlo. (E1H16092015COL: 7).

Se resalta así el carácter contingente de los procesos investigativos que van más allá de un aprender a hacer, es decir, de adquirir herramientas prediseñadas que se aplican luego paso a paso en un fenómeno. Estas contingencias pueden estar incididas por las tradiciones académicas, las coacciones institucionales, las transformaciones cognitivas y políticas de los sujetos, las relaciones con otros sujetos y los intereses encontrados con los cuerpos académicos y comités tutorales.

Ante la pregunta por la concepción que tiene de investigar a partir de su propia experiencia, una estudiante contestó:

hay una diferencia, como una preconcepción y ya una experiencia, entonces la preconcepción que yo tenía de la investigación es que hay un objeto y que yo me aproximaba al objeto y lo estudiaba, lo describiría, lo caracterizaba empleando diferentes métodos, pero esa es la preconcepción. En mi experiencia la investigación ha sido un proceso que yo diría desordenado, también de crear, de creación de un objeto, entonces yo en un proceso desordenado voy a crear un objeto que es mi tesis y en mi tesis hablo en particular de vacunas, hablo de comunidades, hablo de discursos y en ese ejercicio de crear ese objeto, pues me encuentro con literatura, entonces leo cosas, simultáneamente hago ejercicios de tratar de crear eso, de escritura, también de escucha porque tengo que ir a las clases, entonces tengo que prestar atención a qué dice actualmente el enfoque que yo he optado, qué dice sobre ese problema, de cómo debo construirlo, cómo debo describirlo, entonces creo que sería eso, un poco (E7M29102015COL: 6).

La estudiante destaca nuevamente las condiciones sinuosas del proceso investigativo, su carácter artesanal, de creación, de ir amoldando la investigación recogiendo los elementos que la relación con los entornos va brindando. Esto es, una cartografía, un levantamiento de las rutas transitadas que van adquiriendo un campo de significación y en donde se van evidenciando las estrategias por medio de las cuales se legitiman los procesos investigativos.

Además de lo metodológico del acto de investigar, otro estudiante subraya las relaciones de poder presentes allí

yo creo que un doctorado, una maestría, te da herramientas precisas, seguras, novedosas, para poder seguir un camino de investigación, para seguir el camino del investigador, pero eso no te asegura que sigas investigando porque eso está ligado a otros procesos, a otras dinámicas: de poder, de cómo tú o cómo la gente se mueve. Y muchas veces las universidades no te permiten ver eso, no te permiten ver que todo se mueve también por otros caminos y yo creo que esa es una de las cosas buenas de trabajar. O sea, si tú sigues el camino académico, las universidades casi siempre son una burbuja, lo que se reproduce afuera de la universidad también está adentro de las universidades; pero el entrar y salir sí te da ese contraste; ese contraste que nunca es contraste porque al final simplemente uno dice: en realidad aquí, como en todos los lugares se 'cuecen habas' como dice el dicho. O sea, en todos los lugares pasa que hay grilla, que hay relaciones de poder, que hay enemistad, que hay gente muy buena investigadora, mala investigadora, buenos profesores,

malos profesores, buenos estudiantes, malos estudiantes
(E1H10102014MEX: 12).

En el relato de este estudiante se destaca la importancia que tiene en el proceso investigativo las experiencias por fuera de los ámbitos académicos, como pueden serlo los espacios laborales o de participación comunitaria, ante lo que denomina “la universidad como una burbuja”. De ahí la defensa permanente que se hace del trabajo empírico en la problematización de la realidad.

Otro estudiante relata lo siguiente

lo que me ha aportado el doctorado es percibir con claridad la importancia que tiene una pregunta de investigación; es decir, que todo nace de una pregunta, de problematizar la realidad, generar una pregunta, y que de eso, que el investigador tiene a su servicio, para desentrañar esa pregunta y encontrar respuestas, una serie de teorías y una serie de casos en la realidad, para triangular, pregunta, teoría y casos en busca de una respuesta. Creo que lo que me ha dado el doctorado, en ese sentido, es una disciplina metodológica que me ha permitido mejorar y refinar la manera en cómo plantear problemas y cómo asignarles relevancia a los problemas con preguntas y un mecanismo claro a través de esto que la literatura metodológica llama triangulación, para responder a las preguntas con teorías, casos e incluso hasta con datos de la realidad, datos duros de la realidad (E5H16022015MEX: 1-2).

Si bien para este estudiante contar con herramientas metodológicas y teóricas sería una condición satisfactoria para aprender, no reduce el proceso investigativo a la aplicación unidireccional de teorías, sino que apela a una triangulación donde ocupa un lugar central los casos tomados de la experiencia. Sin embargo, sí manifiesta interés por el paso a paso de un proceso investigativo, lo cual está en tensión la ya mencionada crítica a la confianza excesiva en el método científico, desde la cual se sostiene que un problema para la formación de investigadores en Ciencias Sociales es

una confianza excesiva en el método, en contra de darle seguridad a las personas, se las quita, porque si uno cree mucho en el método científico y empieza a trabajar y todo lo que encuentra es enredado, complicado, pues

ahí si tengo un defecto personal, no es tan simple, o me conseguí un problema demasiado complicado (D1M24092015COL: 8).

Esto quiere decir que no basta con cumplir la guía de manual del método científico ya que la pregunta de investigación está atravesada por otra multiplicidad de preguntas que pueden ampliar o minimizar la pregunta inicial. Esta rigidez del proyecto de investigación y de la pregunta inicial de investigación tiene también efectos operativos, como es el caso de la asignación de comités de tutores, como lo manifiesta un estudiante

[un problema], es la asignación del Comité tutora en el sistema reglas actual, el estudiante debe hacer una propuesta de su tema parece que en el primer semestre de ingreso, al programa doctoral, conozca o no conozca la planta docente, su propio tema, las implicaciones teóricas y metodológicas que esto implica, el estudiante es forzado a hacer una propuesta de Comité tutorial, y este comité tutorial queda ya asignado desde primero o a más tardar en el segundo semestre. Esto tiene un siguiente problema, el problema que una vez asignado el Comité tutorial casi que es inamovible (E5H16022015MEX: 6).

Una consecuencia de la forma en que operan los paradigmas disciplinares es hacer creer que al definir los marcos teórico y metodológico ya se tiene el mayor avance de la investigación para lo que solo bastaría con triangular con casos de la realidad y ajustar las apreciaciones al conjunto de reglas enunciativas escogido a priori. A partir de lo anterior, identificamos tres problemas para la formación de investigadores en Ciencias Sociales: a) la apropiación lineal, aséptica y acrítica de los métodos de las Ciencias Naturales (lo cual se traduce en la matematización de la realidad a través de ecuaciones); b) la preponderancia de lo teórico sobre la experiencia y el trabajo empírico, y c) la reducción de la formación investigativa a la adquisición de métodos desconociendo las relaciones de poder y las contingencias presentes en un proceso investigativo.

El fuerte énfasis en la base empírica representa un cambio en los tipos de trabajos de investigación presentados en los posgrados, pasando de apreciaciones más especulativas a aquellas fundamentadas en referentes empíricos. Pero ¿en qué

radica la validez de una u otra narrativa? ¿en dónde se halla el anhelado “rigor académico y científico” de la investigación en Ciencias Sociales?

A continuación abordaremos el debate en torno los criterios de validación de las fuentes empleados por las corrientes teóricas, las instituciones y los sujetos.

3.2.2. Las fuentes: ¿a partir de qué “actos de fe” empezar a investigar?

La relación entre marcos teóricos y experiencia es más notoria en cuanto a qué se debe escoger como base para la construcción de una investigación. Allí encontramos enfrentamientos entre los datos estadísticos y los datos históricos, las bases de datos y el trabajo de archivo, la disquisición teórica y el trabajo de campo (etnografía, reconstrucción de la oralidad, análisis del discurso; etc.)

El énfasis puesto en las fuentes empíricas para los trabajos de investigación a nivel doctoral se considera un punto de inflexión para superar las investigaciones de corte más teórico pertenecientes a una tradición de las décadas del 70 y 80, ya que

eran trabajos más de reflexión y especulación que de investigación propiamente. Había mucho de: ¡bueno, yo voy a hacer un trabajo sobre el Estado latinoamericano! Entonces era recuperar las teorías del Estado y si se aplicaban a Latinoamérica, pero no había realmente investigación empírica, no había búsqueda, era mucho de especulación, de elaboración, no malos trabajos, pero era un estilo en el que trabajaba las Ciencias Sociales y en el que se podía trabajar a lo largo de varios años. Entonces, el énfasis en la investigación fue muy importante, y arrancaron estos nuevos programas que implicaban un triple trabajo: trabajo de diseño del programa, pero era también un trabajo de consenso entre entidades académicas y entre grupos muy amplios de tutores formados de distinta manera y era un consenso también entre las expectativas de lo que debería ser un posgrado (D1M25092014MEX: 3).

La desestimación de las aproximaciones teóricas al considerarlas especulativas traza una nueva forma de conceptualizar la investigación. Habría una fuerte relación entre investigación y referencialidad empírica, en el sentido de que la validación de lo que es investigación en Ciencias Sociales parte de la existencia

de fuentes empíricas, que de una u otra forma puedan ser “demostradas” o “comprobadas”, manifestado por un estudiante de la siguiente manera:

la investigación a mí me parece muy relevante también porque vas encontrando cosas, vas encontrando relaciones que tú ya las podías ver, pero que las puedes poner en un papel, puedes ponerlas en un artículo, comprenderlas, comprobarlas empíricamente, muy importante siempre, la parte de las Ciencias Sociales tiene que ser con comprobación empírica, si no hay comprobación empírica, no hay ciencia social, puede ser otra cosa, puede ser humanidades, puede ser filosofía, especulación si tú quieres, pero si no pasa la prueba del ácido de la comprobación empírica, no vengas a decirme que es Ciencia Social porque es muy difícil confiar en lo que tú me dices, porque no sé quién eres y aunque seas el PhD de Harvard, no lo veo, si no lo compruebo empíricamente. Y eso tiene la investigación [...] A mí me lo compruebas empíricamente. Para mí eso se resuelve muy fácilmente, claro es un acto de fe el que estoy haciendo porque estoy confiando ciegamente en los números, es decir, estoy confiando en que las estadísticas que me proporcionan las instituciones en efecto capten el fenómeno que yo quiero estudiar (E2H05032015MEX: 10).

Ante tales afirmaciones valdría la pena preguntarnos: ¿qué entendemos por demostración empírica? ¿Estaríamos hablando de una existencia dada, *per se*, de las fuentes empíricas? O, por el contrario ¿la información empírica también es una construcción retórica del sujeto investigador?

Estos cuestionamientos nos llevarían a analizar los rituales de validación de los trabajos de investigación, los criterios que se tienen en cuenta para aprobarlos y considerar viable un proceso investigativo. Frente a esto, una docente comenta

el examen de calificación va a ser: el proyecto y un capítulo empírico. El proyecto tiene que tener: una parte ampliada del Estado del arte, todo proyecto tiene un estado del arte, pero lo que vamos a pedir es que este proyecto tenga hipertrofiado el estado del arte, si se quiere, para que pueda dar cuenta en qué área, en qué campo se está metiendo ese trabajo, y en ese sentido dónde va a contribuir a ese campo. Eso por un lado. Pero tiene que tener un componente empírico, la persona a los cuatro semestres tiene que tener una idea de cómo va a lucir su tesis en términos de capítulos. Tiene que tener una tabla de contenido y tiene que desarrollar una primera versión de uno de los capítulos empíricos, donde se vea cómo trabaja los materiales del caso. Los materiales empíricos

pueden ser, si es un análisis literario, los textos evidentemente si es un análisis retórico, pues otros textos. Si está haciendo una etnografía, nos puede mostrar un capítulo de esa etnografía, etcétera (D1M24092015COL:5).

En lo afirmado por la docente podemos identificar que se considera información empírica aquello que se ha dicho e incluso lo que se ha hecho respecto a un área o campo que se quiere conocer, teniendo así dos procesos realizados por los sujetos que investigan: 1) la construcción y delimitación del campo de conocimiento y 2) el ordenamiento relacional de los elementos, susceptibles a la experiencia, que participan en dicho campo.

Estos dos procesos implican la reconstrucción histórica de las fuentes a través de discursos (cuya finalidad puede ser la persuasión o la prescripción), incluso aquellas fuentes de las que se pretende obtener información algorítmica requiere ser traducida discursivamente para obtener niveles de significación, pues resultaría imposible la existencia a-histórica o trans-histórica de alguna fuente de información.

Esta disputa por el origen y la validez de la fuente, tiene también repercusiones sobre el campo temático que se quiera abordar investigativamente, puesto que la emergencia permanente de temas implican dirigir la mirada a fuentes que no encajan en las tradiciones investigativas, desafiando los parámetros establecidos (de los saberes y los poderes) de investigación “correcta”. A continuación abordaremos esas situaciones.

3.2.3. Escoger un tema: ¿Qué se apuesta?

Los combates por la verdad se manifiestan en las determinaciones sobre cuál es el otro legítimo de investigar, las tensiones entre los temas considerados tradicionales y aquellos considerados *light* y banales, y los enfrentamientos entre las emergencias y los campos del conocimiento ya construidos.

Aquello a lo que cognitivamente llamamos realidad se encuentra atravesado por una mirada analítica que al descomponer en partes establece qué estudiar y cómo hacerlo. Este establecimiento lucharía con el permanente cambio de esa misma realidad que los actos conceptualizadores no contemplan. En palabras de un estudiante, este carácter dinámico de la realidad queda expresado así:

cómo podemos comprender hoy en día, yo estoy hablando de algo muy banal, pero precisamente en esas cuestiones muy banales es donde está toda la ideología, todas las interacciones sociales [...] Es solamente una proporción extremadamente minúscula de todo lo que todavía nos falta por comprender, porque las personas que hacen eso lo hacen, qué les deja hacer eso, ya entonces hablamos de sociedades digitales, a los YouTubers, a los twitteros. Te estoy hablando nada más de la tecnología y eso solamente es la punta del iceberg, así que tenemos que hablar ahora de otras prácticas sociales que tienen que ver con la configuración de escenarios e identidades sociales. Hay tantas cosas que todavía no sabemos que vale la pena investigar, porque si no, habría que decir que llegamos al fin de las teorías, al fin de las ideologías como dicen por ahí, sino pues qué chiste. Todavía queda mucho por pensar o de repensar” (E7H03032015MEX: 10).

Si el interés de las Ciencias Sociales es la comprensión de las relaciones sociales, las formas de socialización, las construcciones colectivas de modos de vivir, las manifestaciones simbólicas individuales y colectivas, etc., requieren de una lectura constante de aquello que se hace explícito en lo considerado como realidad. Un estudiante cuenta su experiencia cuando, en sus procesos investigativos, visibiliza discursivamente procesos no contemplados en las tradiciones investigativas

a mí me tratan de ubicar ¡que usted es de la farándula! y yo digo sí, soy experto en estudios light, en estudios del entretenimiento, estética del entretenimiento, pero a su vez trabajo en comunicación política, pero a su vez trabajo en periodismo y conflicto pero a su vez trabajo en otro, porque no quiero dejarme encasillar, la gran virtud que tiene la comunicación es que es así como móvil que me permite este tipo de situación. Entonces yo he terminado por ser, mejor dicho, la suerte que tuve es que tomé un tema que para todo el mundo es importante pero que no les interesa porque es muy light, como son todas estas esferas del entretenimiento, los medios,

la industria cultural, el mundo farandulezco y me he puesto a pensarlo en serio (E10H17112015COL: 3).

Estos temas emergentes, que en diversos casos son considerados banales o blandos, harían parte de una voluntad de saber que busca fijar una mirada pretendidamente rigurosa sobre eventos o fenómenos que están fuera de los alcances de conceptuales y teóricos de las Ciencias Sociales, lo que crea, enunciativamente, nuevas realidades sociales y, por ende, nuevos campos de conocimiento, lugares de enunciación nunca antes tenidos en cuenta por las Ciencias Sociales, pero sí tal vez abarcados por la mirada de otros conocimientos, como el siguiente ejemplo dado por un estudiante

desde que hice la licenciatura a mí me interesó mucho esta parte del análisis del discurso. Yo hice análisis semiótico de caricaturas políticas, siempre me llamaba la atención esos temas que a nadie le importaban, esos temas que parecían como banales. Después en la maestría, habiendo trabajado en una revista de tecnología, habiendo cubierto sobre todo las fuentes de videojuegos, pues me di cuenta que este fenómeno no tiene como mucha investigación, por lo menos hasta hace unos años en México, a nivel mundial sí. Pero sobre todo me refiero a ciencias sociales, si te vas a salud, medicina, tecnología, en audiencia si hay mucha literatura sobre todo la cuestión de psicología, violencia, pero desde las Ciencias Sociales no y sobre todo desde la comunicación, pues no se había abordado (E7H03032015MEX: 4).

La discusión en torno a si un tema de investigación es banal o si es importante, más que de carácter epistemológico es de carácter político. La preocupación epistemológica por determinar la importancia de un tema queda solventada al sustentar su desarrollo por medio de una rigurosidad teórica, conceptual y metodológica; mientras que la preocupación política en torno a la banalidad de un tema se ancla en ideas como las Ciencias Sociales comprometidas o la aplicación tecnocrática el conocimiento.

La experiencia de desafiar políticamente los espacios de la investigación institucionalizada puede rastrearse en el siguiente relato:

la otra cosa que me pareció chévere es que yo tengo un tema de investigación que es rarísimo porque eso no parece para doctorado, era como todo un experimento de hasta dónde podía llevar mi temática en un ámbito académico fuerte. Yo estudio las estéticas del entretenimiento, las culturas del espectáculo y la lucha fue dura. De alguna forma los profesores eran un poquito más respetuosos conmigo porque soy profesor, porque ya tengo un recorrido, pues tampoco soy el desconocidísimo, me trataron con cariño, con mucho cariño pero era la pelea; la palabra entretenimiento les molestaba, me decían cambiémosla, por qué no habla de las culturas del ocio, yo quiero hablar de entretenimiento, para mí el lío es ese, para mí el lío es qué hacemos con el entretenimiento que es la forma cultural del mundo contemporáneo, el siglo XXI está determinado por el entretenimiento, yo quiero estudiar qué hay ahí, qué tensiones aparecen y cómo se puede intervenir (E10H17112015COL: 7).

La elección de un tema de investigación es, entonces, una confrontación alrededor de la legitimación de un lugar de enunciación que puede contradecir o reforzar los *corpus* enunciativos que se han ido sedimentando a la vez que se llevan a cabo estrategias para convalidar el conocimiento, como por ejemplo en los programas de doctorado la formación de grupos y líneas de investigación ante los cuales se amoldan los trabajos de investigación.

Una resistencia que se presenta a estas estrategias de certificación de temas puede identificarse en los intentos por superar las fronteras del conocimiento, asunto que abordaremos en el siguiente apartado.

3.2.4. Investigación como transgresión de fronteras del conocimiento

Los tipos de fuentes que se reconstruyen y los campos temáticos emergentes dan cuenta de formas otras de hacer investigación, que representan desestabilizaciones en las formas de conocer y de representar el mundo social, en las cuales inciden los cruces de disciplinas, las exploraciones de nuevos territorios del conocimiento y las formas creativas de escritura alternativas a las narrativas institucionalizadas

¿Qué entienden los sujetos por investigar?

han cambiado mis concepciones y el concepto que tengo en este momento es producto del programa que estoy haciendo. En ese sentido, investigar es crear, es presionar la frontera del conocimiento hacia un campo, sí de caminos andados, pero con destinos diferentes. Investigar es un proceso creativo, en donde si el producto no es nuevo creo que el resultado es fallido; pero no es solo una cuestión de novedad, porque si no caeríamos en una concepción muy snob, muy dandi, de la investigación, sino también que responda a problemas particulares, es decir, a problemas acuciantes de la realidad de la que hacemos parte. Yo creo que esas son las dos características fundamentales de la investigación: primero, que haya creación, que se fracture, que se cree una grieta en la frontera del conocimiento, que se jalone esa frontera, que se corra la reja un poquito más. Segundo, que transgredir esas fronteras solucione, ayude o proponga al menos una solución a un problema real de la población. Porque, en mi caso particular, si no responde a un problema, eso ya es solo un hobby, es un divertimento, de hacerlo por satisfacer un apetito individual. Pero con recursos públicos como es mi caso, con el número aún reducido de doctores que hay en este país, creo que la responsabilidad es precisamente responder a problemas y pues esas dos cosas son las que estoy tratando de no dejar de lado a la hora de hacer la investigación en la cual estoy empeñado (E1H16092015COL: 4-5).

Teniendo en cuenta que la investigación es superar las fronteras del conocimiento, lo novedoso, o si se prefiere la innovación, en las Ciencias Sociales estaría dada por el reconocimiento de vacíos, de territorios no cartografiados, que amplían los dominios del saber sobre mayor número de fenómenos de la realidad. Además de esto, tendríamos los actos creativos y los procesos de integración de las condiciones múltiples que apuestan por formas no estandarizadas de investigación en Ciencias Sociales:

yo me considero digamos todo lo contrario de eso, yo soy como un ensayista yo terminé por ser un ensayista, ensayo y para ensayar investigo, hago creación, hago investigación y hago mucha intervención. A mí por eso me da risa que digan que me peleo con los investigadores porque es que yo no sé cómo llamar eso (E10H17112015COL: 24).

Salirse de la rigidez del método científico, reconstruir histórica y discursivamente las fuentes, historizar el papel del sujeto investigador, dialogar con otros campos de conocimiento y hacer visibles objetos para el saber, son prácticas reconocidas

como propias de una cultura investigativa transgresora de los límites disciplinares. Todas estas transgresiones implican nuevas formas de ser, es decir, construyen tipos diferenciados de subjetividades que problematizaremos a continuación.

3.3. Subjetivaciones de la curiosidad

Un mayor énfasis en la investigación como función de la universidad, no solo conlleva cambios en las formas de conocer y en las relaciones institucionales sino que también implica cambios en los tipos de subjetividades que se producen a partir de nuevas relaciones con la verdad, las emociones que están en juego en los procesos de búsqueda y de los lineamientos identitarios con nuevas maneras de considerarse un profesional de las Ciencias Sociales: ser investigador.

3.3.1. Relaciones con la verdad

La búsqueda permanente de nuevas enunciaciones provoca una actitud crítica ante aquello que ha sido considerado como verdad y una actitud de desmantelamiento de las pretensiones de encontrar o descubrir las verdades ocultas o veladas en un fenómeno específico. Por lo tanto, el investigador no se considera a sí mismo como el guía que conduce por el camino de la verdad (como puede ocurrir desde ciertas posturas positivistas, liberales o emancipadoras); no como alguien que quiere enseñar sino como alguien que quiere aprender y co-construir las veracidades colectivamente.

Esto lo afirma una estudiante de la siguiente manera

desde los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología la aproximación desde el programa empírico del relativismo, que es desde donde me paro, no voy a encontrar una verdad, ni voy a indagar la verdad allá, yo no llego a preguntarles cuál es la verdad, ni tampoco llego con unas preguntas muy puntuales de lo que quiero saber, sino que el ejercicio fue ir a la comunidad y hablar en una interacción y en esa interacción identificar cuáles son los problemas de la comunidad, cuáles son sus intereses y sus preocupaciones, sus propias preguntas, sus propios argumentos (E7M29102015COL: 11).

Sin embargo, esta actitud crítica y no arrogante, desmanteladora de verdades sedimentadas tanto afuera como adentro de sí mismo, entra en tensión con aquellas redes y grupos académicos que son reconocidos como poseedores de un saber y que son los que se consideran como aquellos que aceptan y dan el aval para pertenecer legítimamente en las comunidades del saber y los círculos académicos

para investigar en cualquier ámbito se necesita tener la mente abierta. Es bien difícil, necesitas despojarte de todos tus lugares comunes, de todos, sobre todo de cambiar ese punto de vista, ponerte en los zapatos de otros, de esas otras personas que estás estudiando desde las Ciencias Sociales. Necesitas tiempo, se necesita vocación y obviamente preparación, que te guste que si no te gusta realmente no estás haciendo algo en que vayas a prosperar. Yo creo que eso sería indispensable. También un poco de sagacidad y un poco de astucia, de saber qué hacer con lo que tengo, cómo le saco provecho, así sea una cuestión de cómo economizar los recursos, no me refiero a lo financiero, tanto económico como la cuestión del tiempo cómo le saco mayor provecho a esto y cómo lo veo con otros ojos (E7H03032015MEX: 4).

Hay una reflexividad permanente de los sujetos frente a los cánones formales de ser un investigador social, un preguntarse sobre sus propias condiciones que lo harían pertenecer a un tipo identitario de ser y de actuar:

tengo algunas cosas publicadas, he participado en seminarios internacionales, algunos temas, digamos si miramos esas objetividades pues uno diría que si puede haber algunas cosas, pero más allá, yo creo que a uno lo tiene que juzgar la comunidad externa, para decir si uno es investigador o no, creería yo (E5H27102015COL: 15).

Además de estas relaciones críticas con la verdad, salen a relucir aspectos como los gustos, las pasiones y las emociones que intervienen en el proceso de investigación y que pueden ser considerados como condiciones *sine qua non* para ser investigador: ¡si no te apasiona investigar, no puedes considerarte investigador! Esta condición la abordaremos en el siguiente apartado.

3.3.2. Inquietud permanente, vivir en actitud investigadora: emociones y pasiones

Ser curioso, como condición para ser investigador, arroja características para considerar la construcción del yo investigador como proceso inacabado que no depende solo de la formación dada por una institución educativa sino que también los sujetos reconocen como algo fundamental ser autodidactas, y así conseguir una pericia investigativa fuera de los ámbitos escolarizados.

Ante la pregunta ¿te consideras un investigador social? Un estudiante respondió:

hay un dicho de que “hasta entre los perros hay razas”. No es que me considere del mismo calibre que los grandes investigadores de los institutos, pero bueno estoy investigando, tiene que ver con lo social y por definición sí. Digo, te vuelvo a poner lo que te decía, nosotros como estudiantes de doctorado apenas vamos iniciando, a lo mejor podremos definirnos con mayor corrección como que somos aprendices de investigadores sociales, estamos todavía en el proceso de aprendizaje. Pero si consideramos que nunca dejamos de aprender y nunca termina todo de estar consolidado, entonces podríamos decir de otra forma que sí (E8H03032015MEX: 17).

Considerar el proceso de construcción del sí mismo investigador como un proceso inacabado lleva a los sujetos a cuestionarse permanentemente sobre su posición en los lugares de producción de verdades: ¿qué produzco yo en relación con los otros? ¿cómo se puede legitimar lo que yo produzco? A esto lo llama un estudiante “ser aprendiz de investigador”:

¿un investigador social? Yo no sé si me considero un investigador social formado. Yo creo que eso es un trabajo permanente. Quizás tengo herramientas y conocimientos más que otros porque me he metido en este mundo. Pero como investigador social aun creo que me falta. O sea, creo que la experiencia es algo muy importante, pero la experiencia práctica de investigar. Yo creo que uno tiene muy poco tiempo, muy pocas oportunidades para poder trabajar en investigación. Yo creo que soy un aprendiz de investigador. Eso es lo que podría definir. Pero no definirme concretamente como algo, o como alguien ya terminado, ya madurado, yo creo que esto es un proceso de larga duración. Lento, a pesar de todas las lógicas del tiempo que tiene la construcción del mundo académico. O sea, no puedes pasar más de un año sin publicar, tienes que estar

especializándote todo el tiempo, o sea hay esas lógicas contradictorias. De alguna manera queremos investigadores pero no les damos tiempo para que eso se desarrolle en el tiempo y queremos que las cosas fluyan de una manera más rápida, existiendo trabas administrativas, burocráticas, que impiden que esas cosas fluyan. Entonces ahí se mueven muchas cosas que uno tiene que dar como un malabarista, sopesar y que eso requiere un entrenamiento mayor, más profundo (E1H10102014MEX: 10).

En esta construcción del yo investigador intervienen los juegos de verdad³⁶ de los grupos académicos, de aquellos considerados como expertos, de los campos de las diferentes ciencias que, como lo abordamos en el capítulo 2, también constituyen la identidad de los sujetos que sienten pertenecer a un área disciplinar. Igualmente, se destaca el papel que juegan las emociones en los procesos investigativos, que no dependen de la posesión de herramientas cognitivas, sino de otras competencias investigativas de tipo más relacionales. Estos aspectos los resalta una estudiante

sí, soy una investigadora social con algunos toques de las ciencias naturales. Sobre todo porque pienso que a veces en las Ciencias Sociales se les olvida que somos un ser biológico, que tenemos neuronas, que tenemos neurotransmisores, o sea esa parte está totalmente invisibilizada y que incluso a veces no trabaja ni con las emociones. Entonces es una deficiencia que yo he encontrado, que a mí me ha dado mi bagaje como psicóloga, pero dentro de la sociología cuando van a hacer entrevistas, yo tuve que hacer dos intervenciones en crisis, y claro yo lo sé porque además me he preparado en psicoterapia, pero yo les decía: ¿ustedes como sociólogos que hacen? Pues a veces no saben qué hacer si encuentran a la persona en crisis. Entonces yo creo que habría que reflexionar sobre esa parte de las emociones, qué habilidades como cientistas sociales requerimos para no dejarlas fuera. Estamos frente a un ser humano cuando lo estamos entrevistando, que tiene problemas y que no se nos olvide porque nosotros vamos y hacemos preguntas que a veces nos dejan reflexionando, porque somos seres individuales también con emociones. Entonces creo que esa parte se olvida, entonces habría que reflexionar esa parte (E4M09022015MEX: 11).

³⁶ Con juegos de verdad nos referimos al conjunto de reglas y de procedimiento que intervienen en la producción de la verdad, es decir, la política, las relaciones de poder, que rigen los enunciados considerados como verdaderos en una época y en una sociedad, susceptibles de ser verificados o invalidados. De esta manera, la verdad queda ligada a los sistemas de poder que la producen y la mantienen. (cf. Foucault, 1985; 2010 [1969]). A ello también se refiere Maturana (1999) como “dominios cognoscitivos”, aunque Foucault hace mayor énfasis en el poder y los efectos que sobre los sujetos tienen esas reglas y procedimientos.

Esta estudiante recomienda tener en cuenta las emociones de aquellos que investigamos, que también se cruzan con las emociones del propio sujeto investigador y que lo mueve a llevar a cabo estos procesos:

lo que necesito es pasión, que me guste mucho, tanto que me enamore. Soy muy emocional con eso. Yo pienso que en un doctorado es fundamental, con la experiencia que estoy teniendo, si no me apasionara sería muy difícil hacerlo (E2M18092015COL: 6).

También los sentimientos de empatía se tienen como importantes para construir una subjetividad de la curiosidad, pues es en la relación con los otros que se dinamizan los cuestionamientos de los contextos propios, compartidos y ajenos. Este aporte de las relaciones empáticas en la formación como investigador lo reconoce un estudiante así:

yo creo que ha sido no solo un trabajo no solamente con los profesores, también ha sido con otros académicos que he tomado seminarios, con mis compañeros y compañeras, porque yo creo que es un trabajo mucho más colectivo, porque cuando uno aprende a investigar no solo aprende en términos de maestro - alumno, sino que aprende en la conversación cotidiana, con los problemas que empiezan a ocurrirle a otros compañeros y compañeras, cómo uno resuelve esos problemas y eso se da en distintos espacios. Incluso en la vida cotidiana fuera del mundo académico uno tiene ese contraste de ver los problemas sociales que te hace pensar todo el tiempo cómo es que uno investiga porque finalmente investigar significa: mirar observar, compenetrarse de alguna manera en el fenómeno pero también tú estás ahí presente. Entonces tú estás todo el tiempo pensando en ello. Pensando y actuando (E1H10102014MEX: 7).

También subraya la centralidad del sí mismo en aquello que se investiga, por lo que esta inquietud permanente por los contextos es en últimas una inquietud permanente por sí mismo; lo cual es reforzado por otro estudiante

más allá de los impulsos personales, de los deseos personales, yo considero que uno hace cosas sobre algo que le llega a uno o le toca de alguna manera, uno no hace investigación sobre un tema totalmente ajeno, creo que eso lo sabemos de Weber y muchos más desde antes, por supuesto tienen que ver con ciertas disciplinas, eso también con Foucault más o menos nos han dicho, el saber tiene que ver también con una

forma de disciplina, que de hecho a veces me causa molestias, por ejemplo cuando tiene que ver con la forma de citar APA que son absolutamente camisas de fuerza que son “hartísimas”, que tiene que ver con cierta disciplina, tiene que ver con cierta inquietud, con cierta forma de ser que uno cuestione que uno problematice las cosas que lo rodean, eso digámoslo a nivel personal (E5H27102015COL: 8).

Investigar es, por lo tanto, investigarse, o como diría Foucault (2014 [1984]: 14)

esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?

Miremos finalmente cómo el ser investigador también se perfila como un nuevo campo de ejercicio profesional.

3.3.3. Lineamientos para la investigación en Ciencias Sociales como profesión

Como comentamos renglones atrás, el establecimiento de sistemas de investigación perfiló la emergencia del investigador como nuevo actor social, lo que a su vez ha venido incidiendo en la construcción de sí de los sujetos insertos en los procesos académicos. Por lo que en las indagaciones sobre si se consideraban investigadores sociales se pudo rastrear las apreciaciones sobre sí mismos y las tensiones que proyectaban entre los procesos personales de la construcción de un yo investigador y la imagen que socialmente se tiene de lo que debe ser un investigador.

Los sujetos que se están formando como investigadores, es decir, que están en un proceso de auto-reconocimiento como investigadores, manifiestan sus motivaciones que los llevan a querer contribuir con el mejoramiento de las condiciones de vida colectiva y a la vez poder vivir de ello, lo cual es la representación del oficio de investigador con un reconocimiento social de que se puede ejercer profesionalmente para lo cual obtener un título de posgrado les

permite tener elementos para “venderse en el mercado laboral”. Esto puede analizarse de lo relatado por un estudiante:

a mí me gustaría regresar al ámbito legislativo. Pero pesa sobre mí la historia de este país y las instituciones de este país, México. Porque la literatura en ciencia política ha demostrado que las instituciones en México no trabajan con servicio civil de carrera, en la medida en que venimos de una tradición autoritaria, los funcionarios de las instituciones son gente cercana a los tomadores de decisiones. Esto significa que si yo no me acerco a los partidos políticos pues no podré tener un trabajo y esto que allá puede decir que es normal, yo puedo decir que no es normal y que es anormal porque he trabajado 13 años de esa manera. Y esto significa que con frecuencia la gente que está en los cargos públicos no tiene los méritos para estar en esos cargos y eso a mí me pone como en una realidad: la realidad de este país de que no porque yo tenga un estudio en ciencia política y concretamente en el Congreso, pues me va a hacer elegible ante las élites partidistas de este país que seleccionan personal técnico de acuerdo a sus intereses políticos” (E5H16022015MEX: 9).

En esa inserción laboral de alguien que se considera investigador en Ciencias Sociales depende de condiciones socio-históricas como lo son la idealización del investigador social, que en la mayoría de los casos está configurada por elementos alejados de la experiencia y de las trayectorias individuales. También influye el hecho de que Investigación social esté vilipendiada al considerarla como inútil e incapaz de proponer saberes favorables para el mejoramiento de la vida en sociedad.

Por último, es importante señalar que el mayor campo de acción para la profesionalización de la investigación se encuentra efectivamente en las instituciones universitarias donde se puede vincular la Investigación y la docencia y así poder enseñar lo que se investiga.

Podríamos afirmar que uno de los efectos de una cultura de la investigación no es la de establecer pautas de cómo ser investigador y hacer investigación, sino la condición de devenir que constituye el investigar en un siendo, es decir, en una condición de inestabilidad y desestabilización permanente; desestabilización tanto

de los regímenes de verdad como de los regímenes de identidad de un único modo de ser, estar y actuar.

Así, investigar se entiende como un siendo, que permite que los sujetos devengan en variadas formas: antropólogos, sociólogos, historiadores, filósofos, literatos; es decir, en transgresores del conocimiento dado y delimitado.

CAPÍTULO 4

EL NIVEL DOCTORAL: Configuraciones de modos de saber, hacer y ser

“El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar”.

Michel Foucault (1990:142)

En los capítulos anteriores se ha venido abordando los procesos de transformación en los saberes sobre lo social y los quiebres que una cultura de la investigación provoca en la organización de los saberes y de las instituciones. Lo anteriormente expuesto, nos lleva a pensar que el marcado énfasis en la investigación que se da en el nivel doctoral de formación, representa una ruptura con otros niveles como el pregrado o licenciatura y la maestría en las formas de producción de conocimiento,

El doctorado transforma al sujeto cognitiva, legítima y éticamente. Cognitivamente porque se considera que a través del cambio de concepciones y del rigor teórico y metodológico habrá una comprensión y análisis mayor de las condiciones sociales³⁷; legítimamente, porque hay una valoración simbólica que valida y da mayor credibilidad a su conocimiento en el marco de un “régimen de verdad”³⁸; y éticamente, porque provoca nuevas formas de ser basadas en la responsabilidad, el autodomínio y la dedicación exclusiva. Estos ámbitos son los que analizaremos en el presente capítulo.

4.1. La institucionalidad de la formación doctoral

³⁷ Para varios de los sujetos entrevistados, el doctorado les proporcionó un mejoramiento cognitivo por medio de la interacción con saberes especializados brindado por los expertos en las temáticas. Esta apreciación que tienen varios de los entrevistados, se relaciona con las concepciones clásicas cognitivistas para las cuales “la cognición es el procesamiento de información, la manipulación de símbolos basada en reglas”, ante lo cual se sabe que un sistema cognitivo funciona bien cuando “el procesamiento de la información conduce a una feliz solución del problema planteado al sistema” (Varela, 2005: 43-44).

³⁸ Al respecto, además de los aportes de Foucault (1985) sobre las reglas de una economía política de la verdad, se puede profundizar con los planteamientos de Bernstein (1996) sobre el “control simbólico”, pues según este sociólogo inglés, la elaboración y circulación de códigos regulan las significaciones y posicionan a los sujetos en jerarquías sociales y definen lo legítimo y lo ilegítimo.

Cada uno de los países y las universidades tomadas como casos de estudio poseen sus particularidades y sus trayectorias de acuerdo a los marcos normativos y a los momentos históricos, lo que intercede en la organización y operativización de los saberes, las intencionalidades educativas, las pautas de ejercicio académico y las expectativas sociales.

4.1.1. Contexto del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales en la UN de Colombia

Los acercamientos al caso del posgrado en Colombia, especialmente a los procesos de consolidación de los doctorados, permitieron identificar diferentes elementos en común con el caso mexicano, siguiendo el supuesto que los posgrados desde las década de los noventa han venido respondiendo a lógicas de orden global de reacomodación del modo de producción capitalista basado en la producción de conocimiento y en la “producción de productores de conocimiento” (Martínez, 2009).

¿Cuáles son las bases sobre las que se ha pensado un sistema de posgrado en Colombia? La formación de posgrados en Colombia, según consideraciones de Hernán Jaramillo (2009: 133), ha respondido a la integración de la ciencia y la tecnología al desarrollo, lo que “demanda la existencia de una sólida base de profesionales y técnicos, en todos los niveles de formación, pero muy especialmente a nivel de doctorado, debido a que el país adolece de investigadores altamente calificados. Para afrontar este reto se fueron combinando dos estrategias, a saber: (a) formación de investigadores en programas doctorales y de maestría en el exterior y (b) formación de investigadores en programas doctorales nacionales, para lo cual se requería el apoyo institucional y la consolidación de la infraestructura de doctorados nacionales”.

Este autor coincide también en afirmar que tanto los posgrados como las políticas nacionales sobre ciencia y tecnología han respondido a la activa intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, OEA, IDRC) que

constituyeron lo que podría llamarse “el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo”.

En Colombia, el posgrado ha tenido una mayor tendencia histórica a las especializaciones más que a las maestrías y los doctorados, los cuales han empezado a tener un auge considerable en los últimos 10 años. Igualmente, las maestrías tuvieron en sus inicios una tendencia únicamente profesionalizante.

Por su parte, el texto reflexivo *Doctorados: reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*, que se produjo en 1991 luego de un seminario en Bogotá organizado por el Ministerio de Educación Nacional, aborda la necesidad de crear posgrados con énfasis más en la investigación que en la profesionalización, recogiendo experiencias de doctorados en Europa, Estados Unidos, China y América Latina (Brasil, México y Chile) que ya tenían una fuerte trayectoria.

Por su parte, la tesis doctoral de Jorge Eliecer Martínez (2009) del CINDE analiza, desde una perspectiva foucaultiana, los discursos gubernamentales sobre la educación superior en Colombia, considerándolos un lugar de producción biopolítica de la subjetividad. El periodo analizado es 1991 y 2005, al cual el autor de la tesis doctoral considera relevante

porque en él empezó a desarrollarse en la educación superior colombiana la noción de ‘competencia’ entendida como un ‘saber hacer en contexto’. Esta noción fundamenta la mayor parte de los criterios y lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional propone para la enseñanza en el país. Es en esta misma época cuando los términos de ‘sociedad global’ y ‘sociedad del conocimiento’ empiezan a incidir en estos mismos discursos y prácticas” (Martínez, 2009: 9).

De ahí que los enunciados en el campo educativo sobre la noción de ‘competencia’ constituyan toda una red de prácticas en torno a la utilización del conocimiento en la solución de problemas contextualizados, que si bien puede

mejorar las condiciones de vida social, puede provocar también aplicaciones irreflexivas del conocimiento visto únicamente como una técnica³⁹.

A partir de lo anterior se pueden identificar diferentes líneas enunciativas respecto a los cambios en las prácticas de educación superior. Ha habido diferentes rupturas en las *formaciones discursivas* respecto a las formas en que se vinculan la ciencia y la tecnología en el desarrollo del país. Se puede notar un interés de reformar la educación superior y su vinculación con los planes de desarrollo mirando los modelos internacionales de transferencia de ciencia y tecnología.

Respecto a las formaciones y transformaciones de los posgrados en la Universidad Nacional de Colombia, el documento de trabajo del profesor Luis Blanco (s/f: 2), nos permite tener una síntesis del trasegar de la consolidación de un sistema de posgrado en dicha universidad. Al respecto, muestra que

la historia de los programas de Doctorado en la Universidad Nacional de Colombia comenzó hace relativamente poco tiempo. Podemos situar el inicio real de esta historia en el año de 1986, cuando fueron creados cuatro programas de nivel doctoral en la Universidad, dando así comienzo formal al ofrecimiento de este nivel de estudios en el país (Blanco, s/f: 2).

Según información del Sistema Nacional de información sobre Educación Superior (SNIES) de los 227 doctorados a nivel nacional, 56 son ofrecidos por la Universidad Nacional en sus diferentes sedes, lo que corresponde al 24,66 % de la oferta doctoral en el país.

Por su parte, el doctorado en Ciencias Humanas y Sociales es de reciente creación; fue registrado en el Sistema Nacional de Información sobre Educación Superior – SNIES - en el año 2010. Cuenta con 5 líneas de investigación:

- Agentes culturales,
- Movimientos Sociales, Identidades y Nuevas Subjetividades

³⁹ Este es uno de los inconvenientes que Habermas (2002) destaca para hacer una crítica a la llamada tecnocracia y a lo que Horkheimer (2002) llamara también “razón instrumental”.

- Narrativas, Prácticas Expresivas y Estéticas
- Historia, Memoria y Poder
- Ciencias, Técnicas, Sociedades, Culturas

Estos nombres que reciben las líneas de investigación reflejan lo planteado en los objetivos, los cuales enuncian que el programa de doctorado busca

formar investigadores de alto nivel con capacidad de proponer, dirigir y realizar investigación de manera autónoma; producir conocimiento inter y transdisciplinario en el área de Ciencias Humanas y Sociales; liderar y participar en la construcción de comunidades académicas en el ámbito institucional universitario a nivel nacional e internacional; e integrar las distintas áreas del conocimiento de las ciencias humanas y sociales, con el fin de generar métodos y teorías particulares que constituyan una contribución al conocimiento y sean la base para generar políticas de impacto social, independientemente del contexto al que se haga referencia (Acuerdo 022 de 2009).

De esta manera, se refleja el interés de participar en nuevas formas de producción del conocimiento a nivel global basadas en el rompimiento de los límites entre las disciplinas y el impacto del conocimiento en la vida social. Por ello, el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia es tomado en la presente investigación como un espacio educativo en permanente construcción que se mueve entre espacios de transgresión a las formas usuales de producir conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas y tradiciones conservadoras del ejercicio académico en Colombia⁴⁰.

4.1.2. Contexto del doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

En el caso de la UNAM existen posgrados desde 1929, siendo la primera universidad en América Latina en otorgar los títulos de maestro y doctor a partir de 1932 (UNAM, 2004: 11), en las áreas de Ciencias y Filosofía y Letras, el énfasis en la investigación se da en los años 90.

⁴⁰ Esta tensión puede abordarse con mayor profundidad tomando como referencia los textos de Castro-Gómez (2000, 2005) y de Saldarriaga y Dávila (2013), especialmente sobre las “herencias coloniales” en las Ciencias Sociales.

El *Proyecto de Apoyo a la Ciencia en México* (PACIME) lanzado en 1991 por el gobierno de Carlos Salinas tuvo impactos importantes sobre los programas de posgrado en México especialmente con la creación del Padrón de programas de Posgrados de excelencia que permitía el acceso a becas a los estudiantes inscritos y el mejoramiento de la infraestructura de los programas reconocidos.

En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con la fundación del posgrado en Ciencias Políticas, ésta deja de ser escuela y se convierte en facultad en 1967. Aunque allí existía una larga tradición investigativa, al igual que en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras y su fundacional Escuela de Altos Estudios⁴¹, no había este especial énfasis administrativo en la evaluación de la investigación metódica, articulada específicamente a nivel de posgrado, ni en la eficiencia terminal, ni en la estandarización de los procesos investigativos y de la circulación social de los resultados (el caso de la indexación de revistas).

De acuerdo a lo anterior, una de las directivas del posgrado de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM expresa lo siguiente:

en este país entre los años 70 y 80 se crean un montón de nuevas escuelas, se crean los colegios de Ciencias y Humanidades, la Universidad Autónoma Metropolitana, muchas Universidades en los Estados, y eso hacía que los egresados de las licenciaturas, no nada más los de ciencias Sociales, sino en todas, estuvieran trabajando como profesores, entonces el posgrado se llevaba en las horas libres, de materia en materia, de cachito en cachito, y se iba haciendo un trabajo escrito despacito, despacito, despacito cuando se podía y se tenía tiempo. Y eran trabajos más de reflexión y especulación que de investigación propiamente. Había mucho de: bueno, yo voy a hacer un trabajo sobre el Estado latinoamericano. Entonces era recuperar las teorías del Estado y si se aplicaban a Latinoamérica, pero no había realmente investigación empírica, no había búsqueda, era mucho de especulación, de elaboración, no malos trabajos, pero era un estilo en el que trabajaba las Ciencias Sociales y en el que se podía trabajar a lo largo de varios años (D1M25092014MEX: 3).

⁴¹ Para revisar los organigramas de la UNAM, ver capítulo 2 e ilustraciones 2.1. y 2.2.

El afán por las titulaciones promueve el riesgo de no realizar trabajos basados en información adquirida empíricamente, una de las condiciones defendidas en los actuales esquemas institucionalizados de hacer investigación. En esta dirección, el énfasis en la investigación podría entenderse como un factor de transformación de las formas de producción de conocimiento, es decir, de las formas de enunciar y de argumentar en el campo de las Ciencias Sociales: el paso de un régimen de la verdad basado en la especulación con coherencia interna a un régimen de la verdad sustentado en la demostración empírica.

Dentro de ese marco, las prácticas que se llevan a cabo en el doctorado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, visibilizaron, para los intereses de esta investigación, los procesos propios de la construcción de una cultura de la investigación y las tensiones entre saberes, poderes y subjetividades presentes allí.

Teniendo en cuenta que el sentido de los conceptos está en los efectos de su uso, podríamos decir que la mayoría de los posgrados comienzan a crearse escindiendo la profesionalización y la investigación, intentando promover en esta última modelos homogenizantes y mercantilizables, lo cual ha requerido de unas formas específicas de construir subjetividades, posibles de rastrear a partir de la oralidad de los estudiantes y docentes de los doctorados, en torno a sus vivencias en la construcción de una trayectoria académica.

4.1.3. Doctorado como requisito de carrera académica

Como se ha venido mencionando, el número de programas de doctorado y de doctores graduados ha venido en aumento en las dos últimas décadas, respondiendo a las exigencias del mercado laboral del mundo académico en el cual poseer el título de doctorado se ha convertido en un requisito mínimo para poder permanecer en la carrera docente de educación superior, a diferencia de las décadas anteriores cuando el doctorado representaba, en la mayoría de los casos,

la etapa culminante de los académicos, es decir, un proceso de síntesis de su trayectoria intelectual.

Frente a esta situación una estudiante reflexiona diciendo que

hay una especie de riesgo que yo te conté al principio y es que el doctorado ya es un requisito mínimo, no es algo que alcanzas sino que es el requisito mínimo para ser parte de una institución que te interese, entonces, puede estarse convirtiendo, si, estos riesgos de la institucionalización de los procesos, que a veces son fantásticos porque pues hace posible que uno haga un doctorado, que tenga, estos lazos, preguntas, trabajos en grupo o individuales o como sea, concentración y dedicación en algo, pero yo conozco investigadores de altísima calidad que no tienen un doctorado y que podrían ser parte de uno (E4M21102015COL:18).

La exigencia de poseer un doctorado para mantenerse en el ámbito académico se encuentra enmarcado en lo que podríamos denominar la lógica de la credencialización académica, en la cual se corre el peligro de privilegiar los resultados (obtener una credencial, un documento que acredite habilidades) por encima de los procesos formativos y las trayectorias de académicos que han construido sus habilidades investigativas fuera de los espacios de formación posgradual.

Esta lógica, también presenta el riesgo de absorber a los programas de posgrado en dinámicas mercantilistas donde sus productos sean vistos con fines comercializables privilegiando el valor de cambio por encima del valor de uso, es decir, por encima de la responsabilidad de retribución social que podrían tener los procesos investigativos de la universidad y más, de manera ineludible, si estamos hablando de universidades públicas. Así lo advierte un estudiante

acordemos que el doctorado es una mercantilización también del conocimiento, no es una exigencia académica es una exigencia por las titulaciones, durante mucho tiempo no se necesitaba el doctorado, Colombia no necesitaba un doctorado, lo que pasa es que muchos de nosotros hacemos el doctorado más que todo porque nos movemos en el mundo académico, las universidades empiezan a exigirle a uno niveles doctorales; obviamente no pagan tanto como uno invierte, pero eso sí

exigen, que uno tenga nivel para no excluirlo del campo laboral. Pero es más, hay muchos, un montón de investigadores que son muchísimo mejores que muchos que tienen doctorado (E5H27102015COL:14).

Los sistemas de evaluación forman parte de las políticas gubernamentales de los Estados que miden resultados traducidos en indicadores. En el caso especial de México, hemos señalado cómo, por medio del Sistema Nacional de Investigadores, poseer un título de doctorado se estableció como requisito fundamental para poder ingresar a él.

todas las convocatorias te exigen un doctorado, pero si fuera por capacidades yo no creo que fuera un requisito. Decía mi papá: “el doctorado no te quita lo pendejo”. Entonces me ha tocado profesores que son doctores porque ya son de otra etapa, a otros que solo sacaron la licenciatura y los que se dedicaron a la licenciatura, sacaron más pasión por investigar más inquietudes pero nunca tuvieron la intención de meterse a un posgrado [...] El mismo camino te enseña a formarte como investigador. Pero bueno, estamos en otra época donde por requisito burocrático lo debes de tener. Entonces no creo que sea algo que por naturaleza sea, pero hay que respetar los lineamientos, así salen las convocatorias y uno puede ir a discutir con la secretaria todo lo que quiera de lo que uno es capaz pero eso no va a cambiar ni una sola letra de la convocatoria y no te van a aceptar en ninguna convocatoria si no cumples (E8H03032015MEX: 16).

La relación de los sujetos entrevistados con los requisitos administrativos pareciera ser de distanciamiento, rechazo y de no identificación con tales exigencias para llevar a cabo una carrera académica, pues no ven reflejadas en ellas una forma de garantizar el desenvolvimiento de sus potencialidades; situación que a su vez los hace conscientes de su condición de sujetos-sujetados. El cambio de condiciones para mantenerse en el campo académico y en la docencia universitaria, respecto a contextos de los académicos de décadas anteriores, deja ver que la validación de la idoneidad se da a partir de certificados y de la credencialización de grados académicos en detrimento de la valoración de las capacidades propias para desarrollar la labor académica y docente.

Al igual que en el caso mexicano, según lo comentado por los entrevistados, ocurre lo mismo en Colombia. Con el Decreto 1279 de Junio 19 de 2002 por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades Estatales, poseer un título de doctorado, al igual que contar con publicaciones en revistas indexadas, se consideran aspectos fundamentales para poder ingresar a la carrera docente en las universidades públicas.

Los investigadores que se están formando en los programas de doctorado, detectan las presiones que las políticas gubernamentales ejercen sobre la posibilidad de la carrera académica. Uno de los motivos que los ha llevado precisamente a cursar un doctorado y así mantenerse en los círculos académicos a los que han venido perteneciendo. Si bien el título de doctorado puede convertirse así en un elemento de competitividad académica y laboral, ello no suprime la capacidad de los sujetos de realizar investigaciones movidos por la curiosidad respecto a sí mismos y a los otros.

Igualmente, los títulos de doctorado tienen una gran relevancia simbólica a partir de las valoraciones sociales que se hacen en torno a quienes lo poseen. De ahí que los procesos académicos, en gran medida, se basen en la credibilidad social que se pueda despertar con los discursos que se producen. La universidad, como epicentro de la producción de conocimiento, ha tenido, durante muchas décadas, el privilegio de ser una institución que valida los saberes y, a su vez, dar un respaldo de legitimación simbólica a las prácticas profesionales.

Frente a estas lógicas de reconocimiento social de la formación universitaria, un estudiante dice:

yo particularmente creo que se lo debo todo a la academia, porque allí me muevo. Y creo que ahí uno obtiene ciertas herramientas y ciertas cosas. Que no es el único lugar, estoy de acuerdo y que tenga que necesariamente uno ir allá, no necesariamente, pero ayuda. Facilita el camino y el tránsito, justamente porque hay un asunto de reconocimiento social con la adquisición de recursos epistemológicos. Entonces, eso que decía el Papa: ¡gradúese mijito!, Tiene también un profundo sentido que

quizás ellos no veían bien; la academia eso que termina pesando y últimamente con esta orientación de la Universidad en la investigación, se ha acogido un nivel distinto. Claro, también más popularizado, pero por lo mismo cada vez se le exige al investigador unos requisitos mínimos, los que no han hecho los tránsitos estandarizados son más raros y creo que pueden tener más dificultades (E6H28102015COL: 9).

Una forma de subjetivación, en el sentido de interiorización de unas prácticas, se puede encontrar en el reconocimiento de sí mismo como producto de la academia y sentido de pertenencia a la misma de donde se “... *obtiene ciertas herramientas y ciertas cosas...*”, a partir de lo cual, los sujetos pliegan hacia el sí mismo las características de las institucionales y asumen en sus prácticas las directrices aprendidas por medio de los procesos formativos.

Formar parte de una institución académica tiene un peso simbólico representado en el sentido de prestigio que puede despertar tener mayor número de grados académicos, a partir de los cuales los saberes y las acciones pueden ser validadas o invalidadas por diferentes grupos sociales. Un estudiante expresa esta situación con las siguientes palabras

el doctorado da algún tipo de capital social, no solamente en el ámbito de lo académico sino en el ámbito de lo profesional. También te miran distinto a cuando eres de pregrado o cuando eres de un programa doctorado. Eso lo he ido descubriendo con el tiempo pero justamente y uno lo ha leído muchísimas veces, pero una cosa es leerlo y otra cosa es que tú ingreses a una reunión y lo primero que te pregunten es: ¿tu formación cuál es? Y entonces uno ya sabe que lo están midiendo por su capacidad o por lo menos por su recorrido académico. Y entonces la reunión se puede equilibrar o desequilibrar dependiendo de los perfiles que uno presente. Entonces, yo creo que el doctorado aporta una cosa de reconocimiento, el prestigio que te den, es importante considerar además de lo estrictamente epistémico, lo uno va ligado justamente con lo otro (E6H28102015COL: 6).

Otro estudiante refuerza estas ideas cuando afirma que:

yo creo que el doctorado da una cosa que no da una maestría, al menos en lo que yo estudié, y es redes, contactos y, hay que decirlo, por credibilidad. A mí se me han abierto muchas puertas en términos de las personas con las que he hecho trabajo de campo, diciendo: ¡yo soy de la

Universidad Nacional!, eso no se puede negar. El tema de la credibilidad es fundamental, de donde provienen los discursos, quien los está generando quién los está creando (E3H14102015COL: 11).

Las condiciones sociales del conocimiento, más allá de lo cognitivo, epistemológico y metodológico, nos lleva a reflexionar sobre los factores que intervienen en la validación, invalidación y circulación del conocimiento, como por ejemplo la construcción de redes. Cursar un doctorado no solamente potencia las herramientas teóricas y metodológicas sino que le permite a los sujetos presentarse públicamente (sus proyectos políticos y éticos).

Esta presentación pública se hace a partir de los “códigos elaborados”(Bernstein, 1996) y de los “equipamientos colectivos” (Guattari, 2013) que dotan a los sujetos de conjuntos de significaciones para validar lo que dicen y lo que hacen. Igualmente, hay allí una acción de reconocerse a sí mismo como parte de una colectividad con prestigio: “...*Yo soy de la universidad Nacional...*”, lo que, por acción transitiva, hace al sujeto merecedor de ese prestigio.

Los procesos de formación doctoral como un proceso de subjetivación, la podemos ver en dos movimientos: por un lado, la exterioridad de las exigencias que resaltan las condiciones de sujeción de los individuos a un régimen de producción de verdad y que pueden ser asumidas como “*lo que hay que hacer*”, y por otro la interiorización y movilización de los códigos elaborados que permiten al sujeto desenvolverse en los entornos sociales caracterizados por ser jerarquizantes y clasificadorios.

En síntesis podemos decir, que la acreditación de posesión de unos saberes especializados genera una relación simbólica de aceptabilidad y de mayores niveles de persuasión.

4.2. La operativización de los saberes

Los objetivos de llevar a cabo una formación investigativa inter y transdisciplinaria implican realizar ordenamientos particulares de los saberes y de las relaciones de poder en torno a su circulación, bajo la idea de que el doctorado es entendido como el punto más alto en la escala de posesión de saberes específicos, que otorga un mayor nivel de legitimación de los discursos producidos por quienes poseen tal grado y que es donde se encuentra a los expertos en los campos del conocimiento.

A continuación se abordarán las representaciones discursivas que los sujetos hacen sobre las formas en que se relacionan en torno al saber; un saber que propende por el perfeccionamiento considerándolo experto, profundo, riguroso, transversal y actual, al cual es posible acceder por medio del contacto con aquellos que ocupan un lugar legitimado en los juegos de verdad y de la participación en los rituales de validación de los saberes.

4.2.1. Actualización, profundización y validación del conocimiento

Debido a que se considera la universidad como el lugar donde reposan los conocimientos, los sujetos suponen que allí encontrarán una fuente de saber que les permitirá ampliar los conocimientos, como si se pensara que este es acumulativo o bien porque se piensa que la universidad y, especialmente, la formación doctoral, favorece la adquisición y el perfeccionamiento de capacidades académicas y, también, desechar otras poco favorables para la investigación. En este sentido, un estudiante reconoce que el doctorado le ha brindado:

yo creo que una estructura académica muy sólida. Para empezar, en la UNAM te dan un comité de tres personas, gente que ha aprendido mucho y sabe mucho, en mi caso tengo la fortuna de que mi comité se armó de la forma en que yo lo quería, yo solicité quienes deseaba que estuvieran ahí y son personas que me han aportado mucho personalmente y académicamente, que saben cómo orientarme, cómo guiarme, que saben decirme: mira busca esto, considera esto, porque sus preguntas hacen enfrentar los conceptos que yo tengo, los supuestos que he formado y en

ese sentido creo que el doctorado te aporta una estructura académica importante sobre la cual basar tu formación. Aparte de eso, todo el bagaje de conocimientos que tú puedas ir adquiriendo, ya sean los recursos bibliotecarios o digitales de la UNAM, pero aparte de eso también tú como estudiante de posgrado tienes la posibilidad de participar en congresos, simposios, seminarios, no sólo nacionales sino internacionales, yo creo que participar en estas actividades te aporta mucho como persona y como investigadora. (E3M06022015MEX: 5).

Podemos identificar así una complementariedad entre la organización institucional, las capacidades individuales de los docentes, los espacios de socialización del conocimiento y la infraestructura en función de la formación de investigadores; es decir, una estructuración académica sólida es posible construirla a partir de un respaldo simbólico de la trayectoria institucional e intelectual y de unos recursos materiales puestos a disposición de los sujetos en formación.

Estas condiciones configuran a la universidad como el lugar de la verdad científica, que a la vez es considerada una verdad superior respecto a las producidas por otras formas de conocimiento.

Aunque se consideran otros espacios como aportadores a la trayectoria investigativa, sigue siendo la universidad la que ocupa el lugar principal para la actualización teórica:

entre salir de la licenciatura hasta entrar a posgrado pasaron 10 años, es una trayectoria bastante larga. Lo que hice intermedio fue trabajar en proyectos, en temas como muchos más concretos con la gente, desarrollar proyectos de intervención directa sin, yo creo, sin una dimensión analítica más profunda, no quiero decir que no exista o que no hubiese existido, pero el posgrado si te permite profundizar, actualizarte, ver las cosas que están sucediendo desde otro prisma. (E1H10102014MEX).

La formación doctoral se constituye en un filtro para separar los conocimientos útiles de los que no lo son, pues gran parte de los estudiantes de doctorado consideran que se carece de sistematicidad, método y análisis. Pero ¿será esta la

única forma de producir conocimiento válido y aplicable? La universidad ⁴², especialmente aquella de carácter público estatal, es una gran mediadora entre las diferentes interpretaciones culturales de la realidad, por lo cual es el lugar desde donde se pueden repensar los criterios de validación de los conocimientos: académicos y no académicos.

Al respecto, Santos (2007: 43) plantea que

El conocimiento universitario –o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario– fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación [...] En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

Esta tensión entre conocimiento académico universitario y conocimientos producidos por fuera de aquella lógica nos trae el reto de hacer investigaciones más inter y transdisciplinarias más allá de los muros universitarios, asunto reflexionado por algunos de los entrevistados cuando contrastan sus experiencias laborales y profesionales con los elementos recibidos en espacios académicos propios de la tradición universitaria

las herramientas para ser investigadora las he conseguido no, solo en el doctorado; el doctorado las pule, es un pulidor y suena feo a veces, es un pulidor, pero es a lo largo del tiempo de trabajo y de estudio (E4M21102015COL: 18).

⁴² Desde la década de 1990 se ha evidenciado un crecimiento en el número de universidades de carácter privado en México y Colombia, convirtiendo la educación superior en un sector económico de prestación de servicios, acompañado de una fuerte reducción en el financiamiento estatal a las universidades públicas como parte de la reducción de gastos en el funcionamiento del Estado.

Teniendo como base las ideas expuestas, se reconoce una complementariedad entre los conocimientos producidos por la academia y los conocimientos que obtenidos y construidos en la interacción con diferentes ámbitos sociales, lo que puede cerrar la brecha entre lo que se estudia desde la academia y lo que pasa es las esferas sociales cotidianas.

Al igual que considerar a la universidad como el lugar donde se lleva a cabo la adquisición, ampliación, el mejoramiento y perfeccionamiento de los conocimientos, gran parte de los estudiantes entrevistados consideran que a nivel doctoral se da la posibilidad de entrar en contacto con los expertos en el tema de interés.

Esta expectativa reviste la relación con el tutor, ante lo cual un estudiante cuenta:

me agrada mucho su forma de trabajar porque me da mucha libertad, no me gusta que me tengan como tan controlado: ¡quiero que hagas esto, quiero que lo hagas así! Propone muchas cosas y me deja mucha libertad, los plazos generalmente los planteo yo; ya algo que sea más riguroso, él me lo comenta (E7H03032015MEX: 6).

La tensión presentada en este caso es en torno a los saberes; por un lado, aquellos saberes que se poseen y buscan sedimentarse como verdaderos en el plano de lo enunciable y que revisten de autoridad a quien los posee visibilizándolo como experto. Por otro lado encontramos la voluntad de saber del investigador en formación que busca desestabilizar los conocimientos establecidos y construir nuevos conocimientos.

La especialidad del conocimiento parece dinamizar las relaciones al interior de los programas doctorales y el ejercicio de tutoría, al darle un gran valor simbólico a las trayectorias de aquellos académicos que conforman los cuerpos académicos doctorales

a mí el doctorado realmente me ha dado algunas habilidades de metodología por ejemplo, estrategias metodológicas y específicamente el conocimiento exacto de cada una de mis tutoras, porque tienen conocimiento muy especializado. Por ejemplo mi directora de tesis es una demógrafa y tiene conocimiento muy especializado de las encuestas y con ella había tenido la oportunidad de trabajar directamente con ella en las encuestas. Pero si tú me dices el doctorado en general, pues me ha permitido tener acceso a las investigadoras y también ha permitido hacer una estancia con una especialista también en lo que estudio. (E4M09022015MEX: 5).

Sin embargo, pueden darse decepciones porque los tutores o docentes de doctorado no cumplen con las expectativas, lo que causa el deterioro de los valores simbólicos que las titulaciones le otorgan a los académicos, ya que no se reflejan en los procesos de acompañamiento tutorial o bien porque la especialidad en muchas ocasiones va acompañada de arrogancia o, como lo nombran algunos estudiantes, hay engrandecimiento de los egos de algunos docentes que se creen los poseedores de la verdad, de tal manera que los títulos y reconocimientos se convierten en tácticas de jerarquización y diferenciación social. A partir de los cuales en muchas ocasiones se busca reproducir relaciones de dominación a través de la posesión del saber y de un estatus académico.

aquí se juega mucho el tema de los egos: yo soy el Dios de... sobre todo en el doctorado. Es un tema que juega mucho a la hora de la clase y a la hora de las tutorías. Porque en las clases entonces tú encuentras al profesor que te permite integrarte, te da voz, porque tú también eres un colega, de alguna manera tú no estás pintado en la pared. Aunque no eres un doctor pero estás en proceso de serlo, eres un docente, un académico, tienes una historia vinculada a la investigación porque si no cómo entras al doctorado, pero entonces te encuentras profesores que te callan: ¡yo, yo, yo, mi sabiduría, yo sé!; como otros que te dan apertura y eso también es importante porque es un proceso de aprendizaje, es un proceso de construcción y de aprehensión conjunta. (E2M18092015COL: 4).

Esta jerarquización de los saberes y de los sujetos que los poseen, se encuentra apuntalada tanto por una voluntad de saber como por una voluntad de poder que establece una lucha entre las representaciones que hacen los sujetos que ya

están investidos con el título de doctor y aquellos que están en el proceso de obtenerlo.

De ahí que dentro de las estrategias al interior del dispositivo de formación de investigadores se encuentren las formas de evaluación y examinación del doctorante: qué sabe y cómo es su voluntad de verdad.

Una parte de la evaluación corresponde a los coloquios, sobre los cuales un estudiante afirma:

no me gusta mucho la dinámica porque siento que es como exponerte a cuestiones que muchas veces no están como planteadas. A qué me refiero, tú puedes trabajar todo un semestre, durante 4 meses llegas a un coloquio y salen cosas que no te dicen los tutores o los miembros del Comité antes, y como que te quedas expuesto (E7H03032015MEX: 6).

Esta estrategia es dinámica y ha tenido cambios:

en la primera cohorte habían dos cosas: los estudiantes tenían a los dos años que defender: uno, un proyecto de investigación; y dos, una serie de preguntas que venían de los cursos, seminarios, teórico metodológicos. Entonces yo decía, bueno: si esos seminarios se hicieron bien y se evaluaron bien, eso ya se evaluó, ya no hay porqué volverlo a meter, un popurrí de conceptos volverlos a meter en un examen de calificación. Entonces, este año, lo propuse y se aceptó cambiar el examen de calificación. (D1M24092015COL: 4).

Pasar por el ritual del examen⁴³ es la condición para la validación pública del conocimiento y así llegar a ser reconocido como poseedor de una facultad de producir discursos legítimos

no me gusta mucho la dinámica porque siento que es como exponerte a cuestiones que muchas veces no están como planteadas. A qué me

⁴³ Al respecto Foucault (2015 [1975]: 215) afirma que “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”.

refiero, tú puedes trabajar todo un semestre, durante cuatro meses llegas a un coloquio y salen cosas que no te dicen los tutores o los miembros del Comité antes, y como que te quedas expuesto. No lo digo tanto por mí, yo he tenido esa buena relación, me ha pasado un par de veces, pero esa observación me hubiera gustado que me la dijeran antes de nuestro coloquio si eso ya lo habían visto. Pero sí me ha pasado con algunos compañeros, que sí evidencian sus deficiencias, ¿para qué hacer eso en público? Yo creo que eso se puede trabajar muy bien. Como que es en ese lugar como yo pienso que los coloquios, pero últimamente han tendido a eso, como a evidenciar las deficiencias del alumno, tampoco se trata que te sientes y te aplaudan todo. (E7H03032015MEX: 6).

El estudiante resalta como algo negativo el hecho de “evidenciar las deficiencias del alumno”, lo que puede ser entendido como un campo en donde se juega el lugar de la verdad de los que se consideran expertos y en el cual los estudiantes deben disputarse también un lugar para el establecimiento del conocimiento que se pueda considerar verdadero. Por otro lado, se debe tener en cuenta que ser doctor en Ciencias Sociales no obliga a que se debe saber de todo, no es esa visión enciclopédica a la que una formación investigativa deba apuntar.

Se puede identificar, a partir de lo mostrado hasta acá, que las relaciones entre el saber y el poder se articulan por medio de dos regímenes: el de lo enunciable y el de lo visible, es decir, de aquello que se dice y compone los discursos (planes, proyectos, leyes, formaciones institucionales, etc.) y aquello que se convierte en objeto de conocimiento (la sociedad, la nación, el orden, el desarrollo, etc.).

Veamos ahora cómo la escolarización y la flexibilización de las formas en que se abordan y circulan los contenidos curriculares influyen en las formas en que los sujetos se relacionan con los saberes.

4.2.2. Escolarización y flexibilización: entre la endogamia y la transversalización

Una de las características de los programas de doctorado abordados en la presente investigación es la apuesta por flexibilizar curricularmente y el abordaje

transversal de los conocimientos y problemas disciplinares. ¿Cómo se han vivido estas intencionalidades al interior de los programas de doctorado?

La distribución de la intensidad horaria se juega entre la posibilidad de poder realizar mayor acompañamiento a los procesos formativos y la lógica de producción eficiente demostrable a través de indicadores. Si bien una mayor regularidad del diálogo entre el estudiante y el tutor y una mayor participación colectiva en las discusiones académicas fortalece la formación de investigadores, contrario a ello la ampliación de las exigencias para llenar la carga horaria con seminarios, talleres y cursos desconectados de los trabajos de investigación van en detrimento de este proceso.

Frente a esto, lo que un estudiante manifiesta al preguntársele por lo que cree que le falta o le sobra al programa de posgrado es:

yo creo que le sobra vigilancia, no hablo de los tutores, pero siento que desde el posgrado te tienen muy vigilado, te piden 20 horas de actividades extracurriculares. En mi caso yo veo las actividades extracurriculares y digo: ¡es que eso no me sirve para mi tema! Y las que me sirven generalmente no me dan la constancia. Fíjate es una cuestión de trámite, es una cuestión burocrática. No me dan la constancia, no me sirve, ¿a qué voy? no voy a perder mi tiempo, es lo que yo pienso. Entonces tengo que buscar actividades que no me sirven, y que me den constancia, para poder hacer mi trámite burocrático, administrativo y decir sí cumplí con mis requisitos. Antes no era así, ahorita yo no sé por qué ha cambiado a hacerlo así tan escolarizado. Otros doctorados no son así, pero en la UNAM a partir de hace un par de años eso ha cambiado mucho. Entonces, terminas yendo a cosas que no te sirven y pierdes tiempo (E7H03032015MEX: 7).

La vigilancia aparece en este fragmento como un elemento central en la operativización del currículo, cuya intención no solo resultaría ser la de mantener el control sobre los cuerpos, sino sobre los saberes, los cuales tienen que ser certificables; es decir, se da fe que al poseer una constancia se posee el conocimiento, manifestando una mercantilización del conocimiento credencializado.

Al respecto de la relación entre distribución curricular y seguimiento a los procesos, una docente afirma:

el diseño que se hizo fue una carga curricular ligera: no más de 4 materias al semestre en la maestría y al comienzo ninguna en el doctorado. En el 2007 hubo una revisión y se colocó que en el doctorado sí se pondrían seminarios de investigación, porque lo que nos pasaba era que los estudiantes se iban a su casa. Los estudiantes se inscribían, se apuntaban con un comité tutor, y luego se iban a su casa en muy distintas partes de la república y los perdíamos y no había el seguimiento. Al poner los seminarios como obligatorios obligamos al estudiante a estar aquí con nosotros y a convertirse en parte de la comunidad. Y eso ha sido muy bueno. (D1M25092014MEX: 4).

Sin embargo, existe una tensión entre una distribución curricular flexible o escolarizada cuya preferencia varía según los intereses de cada estudiante:

sí fue muy libre porque tú escoges los seminarios de acuerdo al tema de tu tesis. Y así los he elegido yo cada semestre. Lo platicamos tenemos una relación muy buena entre la tutora y yo, cada semestre nos ponemos de acuerdo para saber qué actividades voy a desarrollar y qué seminarios voy a tomar. Entonces en ese sentido en estos momentos para mí es una ventaja, porque habrá a quienes les guste una parte más escolarizada, tipo Colmex, o tipo Flacso, o el CIDE, donde los dos primeros años del doctorado llevan una carga de materias impresionante, cuatro o cinco materias y acá no, las obligatorias eran dos, ya si tú te quieres comprometer a más, las metes como actividades extracurriculares. Pero eran dos de inicio, en el primer año, y en el segundo año sólo es una. Entonces eso te da un gran margen para decidir. Yo ahorita que estoy en el segundo año es que he seguido llevando dos pero por decisión, por acuerdo con la tutora porque son seminarios que me sirven para mi tema que estoy investigando. Entonces eso es como una ventaja para algunas personas, para otras personas no. (E9M10032015MEX: 4).

Dentro de la flexibilización curricular se encuentra los vínculos que se establecen con otros programas o con otras instituciones que permiten al estudiante participar de diferentes espacios de formación. Sin embargo, en muchos casos estas aperturas no se hacen provocando la sensación de que las dinámicas de la universidad se quedan encerradas en sus cuatro paredes.

creo que necesito tomar cursos en otros espacios que no sean del doctorado propiamente. Yo tomé un curso en Ciencias Políticas que me sirvió bastante. Eso, salir de la universidad, no solo tomar cursos en otras facultades, sino tomar cursos en otras universidades porque la visión que se tiene es muy diferente a la que se tiene aquí en la nacional. A medida que se va avanzando en el doctorado se va supliendo eso, con la pasantía en el extranjero supongo que es una experiencia muy enriquecedora. Pero yo creo a nivel de Bogotá, sin necesidad de salir del país, si uno toma clases en el doctorado en historia de los Andes, en el doctorad de ciencias humanas de la javeriana, le permite abrir el campo y ver cosas que en la nacional no se ve porque cada universidad y cada profesor tiene unos intereses de investigación muy específicos. (E8H03112015COL: 7).

La transversalidad, la inter y la transdisciplinariedad son condiciones para esta flexibilización, así como las pasantías y los programas de movilidad estudiantil son estrategias para salir de aquello que se considera endogamia académica, es decir, la interacción solamente entre los círculos académicos más cercanos sin una vinculación con grupos o redes ajenas a la propia facultad, al programa o a la universidad.

lo que me gustó también, a mí me gusta... ojo que yo estoy defendiendo una cosa que mis compañeros no defendían y es que a mí la fragmentación me encanta. Porque resulta que nos tocó hacer a los estudiantes una cosa que los profesores no hacían, (esto parece una crítica pero es una virtud), porque nosotros para los seminarios de teorías y metodologías teníamos cada tres semanas, un profesor distinto, de una línea distinta, tú lo que te haces es un panorama super ecléctico, anarquista donde cada uno venia y te mandaba el rollo, los cruces nos tocaba hacerlo a los estudiantes. (E10H16112015COL:12).

Por último, la estrategia del lector externo cumple una función de ampliación de las relaciones con otras instituciones, esto es con otras lógicas de formación, que permiten la transversalidad de los problemas de investigación

finalizando el segundo año del doctorado en donde uno radica la propuesta de investigación que se ha venido desarrollando desde el primer semestre, en la que hay un lector, que es un lector externo, ajeno a la universidad que también lee la propuesta y hace observaciones para que no se caiga como en un vicio endogámico sino que le de otra

apertura como lector externo y otras posibilidades para el desarrollo de la misma (E9H04112015COL: 8).

Ahora bien, ¿cuáles son los campos de “experiencia y construcción de sí”⁴⁴ posibles en medio de esta delimitación espacio-temporal, los regímenes de enunciación y los regímenes de visibilidad? En otras palabras ¿cuáles son las subjetividades que se producen en el entramado de las relaciones entre la mirada de lo social, los intereses localizados del mantenimiento del orden social y la formación de investigadores a nivel doctoral? Esto será abordado en el siguiente apartado.

4.3. Prácticas de subjetivación en los doctorados en Ciencias Sociales

Los programas de doctorado funcionan bajo la intención de querer adecuar los sujetos a la idea de lo que debe ser un investigador en Ciencias Sociales: un proyecto de construcción de la identidad como totalización y delimitación del “escenario de sí”⁴⁵. Igualmente, aunque se enmarquen en la lógica eficientista de producción, llevándose a cabo prácticas de exigencia, rigor, vigilancia y disciplinamiento, es posible identificar cómo los sujetos que hacen posible el desarrollo de los programas doctorales, reflexionan sobre modos creativos de investigar y de proponer soluciones a problemas contextuales, manifestando formas diferentes de actuar respecto en situaciones diversas.

Estas tensiones guían las prácticas de subjetivación en los programas de doctorado que se reconstruyen siguiendo el entramado que componen las estrategias puestas en marcha en la ejecución de las acciones escolares.

⁴⁴ Experiencia de sí, la cual podríamos entender como el conjunto de acontecimientos en que cada sujeto vive “un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, 1995: 271). Este proceso es mutable y heterogéneo, por lo que podríamos hablar de una “construcción de sí” permanente que tiene que ver, en nuestro tema particular, con la autoconstrucción de cómo ser un investigador, lo que implica las representaciones de ‘lo social’ y las reconfiguraciones del sujeto moderno cognoscente.

⁴⁵ Podríamos entenderlo como el campo de posibilidad de construir las subjetividades.

A continuación se abordarán las formas de subjetivación que se propician a través de los procesos de formación en los programas de doctorado en Ciencias Sociales. Estas formas de subjetivación se dan en tres líneas relacionales de los sujetos: en la relación con la verdad, en la relación consigo mismo y en la relación con los otros.

4.3.1. Transformaciones en las relaciones con la verdad

Como lo hemos mencionado en varios episodios, la universidad en el siglo XX en América Latina y, en consecuencia, la tradición investigativa, ha sido fuertemente dominada por los paradigmas de las Ciencias Naturales basados en el método Científico, por lo que los sujetos formados bajo estos marcos, han venido asimilando sus prácticas y procedimientos.

Igualmente, las verdades obtenidas a través de métodos científicistas basados en la 'evidencia' y defendiendo la presentación de los fenómenos en una forma revelada o, dado el caso, susceptibles de ser revelados y presentados tal cual son, han buscado incorporarse subjetivamente como inamovibles e incuestionables.

Así, frente a una formación doctoral de características inter y transdisciplinarias, se llevan a cabo cuestionamientos sobre lo aprendido y desestabilizaciones de sí mismo; por lo que se podría afirmar que el doctorado cambia los paradigmas del estudiante

lo que [el doctorado] ha hecho en mí es conseguir ese cambio de paradigma, como quitarse esos viejos lastres que uno tiene desde licenciatura sobre qué es hacer investigación; aquí llegas con la idea de que hacer investigación es como se hace en las ciencias duras. Incluso cuando llegué a éste doctorado todavía quería hacer un estudio experimental, con grupo experimental, grupo de experimentación, grupo de control; cuando te das cuenta que realmente las Ciencias Sociales no son así, no puedes hacer eso yo creo que es eso lo que a mí me ha dejado, es ese cambio de paradigma, ayudarme a dejar todas esas cuestiones, tabús, todas esas cosas que te vienen como tradición y tienes

muy introyectado en tu discurso, de que hacer investigación es como en las ciencias duras y no es así (E7H03032015MEX: 4).

Las afirmaciones hechas por el estudiante entrevistado nos dejan dos líneas de análisis: por un lado, que la formación doctoral viabiliza una mayor reflexión sobre sus propios ordenamientos y configuraciones como investigador, reflexión entendida como una acción refleja (“mirarse al espejo”) de cuestionarse a sí mismo como un ‘otro’. Por otro lado, que la interiorización de las verdades que buscan instaurar los saberes sufre agrietamientos por la constante problematización que provoca una formación doctoral inter y transdisciplinar, lo que hace a los sujetos más conscientes de su libertad.

Esta mayor consciencia de la libertad, que posibilita el cuestionamiento e incluso la destrucción de verdades reificadas, podemos notarla cuando el estudiante relata que estar en el doctorado (el aparataje doctoral) le ha “...ayudado a dejar los tabús...”, lo que puede significar transgresiones de las prohibiciones de hacer o decir algo, impuestas por ciertos respetos o prejuicios de tipo social o psicológico.

De tal manera que el pensar no es algo que está fuera del sujeto, sino que este, como un doblez, constituye al pensamiento y está constituido por él, pues la verdad además de estar implantada políticamente, también la componen elementos de la moral: aquello que se debe respetar, no cuestionar e incluso defender.

Al respecto nos dice Foucault (1990: 73)

Para Platón, uno debe descubrir la verdad dentro de sí. Para los estoicos, la verdad no está en uno mismo sino en los *logoi*, la enseñanza de los maestros. Uno memoriza lo que ha escuchado, convirtiendo las afirmaciones que ha escuchado en reglas de conducta. La subjetivación de la verdad es la meta.

Esta “*subjetivación de la verdad*”, es decir la adquisición y asimilación de la verdad, de la que nos habla Foucault, es uno de los elementos centrales en los

Dispositivos de formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral, dada también en un doble movimiento de relación con los expertos (docentes-investigadores), de quienes se aprende formas de conducirse y relacionarse con la verdad, y de relación consigo mismo a través de las prácticas que le permiten a los sujetos obtener, introyectar e, incluso, transformar la verdad en un ejercicio permanente de reinención.

Así, las relaciones con la verdad son transformadas por el reconocimiento de una crisis en la representación del mundo social desde los métodos adoptados desde las Ciencias Naturales. Los sujetos, formados inter y transdisciplinariamente, van haciéndose conscientes de la incertidumbre en cuanto a que no existe una producción de verdades por medio de métodos infalibles, situación que no significa una condena a la inacción, sino que por el contrario es visto como una condición de posibilidad para pensar diferente y para producir variados juegos de verdad.

Además, los sujetos en los procesos de formación doctoral pueden obtener herramientas para discernir y para actuar ante el mundo, para asimilar la verdad, para validar o invalidar un conocimiento como verdadero y así determinar si encauzan sus acciones de acuerdo a los preceptos valorados y aceptados de antemano.

Esta relación con la verdad transforma, por lo tanto, las relaciones consigo mismo. Veamos a continuación cuáles son los movimientos subjetivos que se llevan a cabo.

4.3.2. Las relaciones con “sí mismo” y con los “otros”: exclusividad, compromisos, rigurosidad, autodomínio y expectativas sociales

La formación del “yo investigador” es dinamizada por medio de una relación molecular del sujeto consigo mismo, donde puede evidenciarse la interiorización (el plegamiento) de la idea social de investigador. Este proceso es posible gracias a la creación de un ambiente con condiciones materiales (recursos, disponibilidad

de tiempo, herramientas investigativas) y emocionales (sensación de respaldo, garantía de tranquilidad, manejo de la incertidumbre) que aseguren la dedicación de los sujetos a formarse como investigadores.

Asimismo, la apuesta de algunas las sociedades a invertir en el capital humano (concepto tan defendido dentro de los planes de desarrollo) garantizando las condiciones materiales para su formación, implica a su vez una exigencia de retribución social, de dedicación exclusiva a las actividades de producción de conocimiento y de permanente autoevaluación de los sujetos en condiciones de apartamiento.

La mayoría de los sujetos en formación entrevistados, consideran que una de las condiciones para poder ser un buen investigador es poder contar con el tiempo para dedicarse a la labor investigativa, por lo que las becas son uno de los pilares en el proceso formativo

[estudiar el doctorado] te implica mucho. Se vuelve la parte primordial de tu vida. Porque como tú sabes no tienes la opción de trabajar. Entonces está siempre como en el filo de la butaca. Porque tú dependes de esos ingresos para mantenerte, de la beca que te dan. Pero también te das cuenta que cuando se termina qué pasa, se termina la beca y no has tenido experiencia, no has trabajado ¿qué voy a hacer? Y por otra parte, si trabajas te quitan la beca. La cuestión es que es todo para ti, es digamos tu modus vivendi y también dependes mucho de la impresión que los tutores tengan de ti, sino consideran que estas haciendo grandes avances quizás te pueden decir, quizás no te quiten la beca o no recomienden que te sigan dando la beca, pero sí como que hacen un poco más pesada esta experiencia. (E7H03032015MEX: 3).

Encontramos en este fragmento de oralidad de un estudiante entrevistado, una escisión entre el mundo de la dedicación exclusiva al estudio del doctorado y el mundo de la experiencia laboral, lo que manifiesta las características de individuos que se apartan

Otra de las estrategias para la formación de investigadores en Ciencias Sociales a nivel doctoral es el sentido de la dedicación exclusiva para cursar el posgrado, que se convierte en una experiencia de encierro, a partir de la delimitación espacio-temporal y de la sensación de separación de los otros.

yo tenía mi formulación inicial por ahí, entonces fue, la decisión de cambiar de pulir la orientación en la que yo confiaba mucho para beneficiar la interlocución para mí el trabajo de doctorado, pues ya has oído, me interesa el trabajo en equipo, me interesa pensar en trabajos que no sean puramente individual que es lo más clásico del doctorado, tú contigo solo, a mí me parece que es más beneficioso una cosa más como de equipo o de interlocución. (E4M21102015COL: 7).

Estas prácticas, pueden ser analizadas desde

una sugestiva sociología del conocimiento pos-filosófica, que rechaza rotundamente a la filosofía trascendental del conocimiento apoyada en la imagen del individuo aislado (*homo clausus*) como el sujeto principal del conocimiento. [Elias] propone, en cambio, partir de la imagen de los *homines aperti* (de las redes de interdependencia) y que el sujeto del conocimiento y del saber no sean los grupos, ni los individuos, sino las generaciones humanas (o si se prefiere, la humanidad que va desarrollándose) que se suceden en la escalera de caracol de la construcción del conocimiento y el saber, en un proceso que no tiene principio (Guerra, 2012).

Así, la tensión entre el hombre aislado y la conformación de redes de conocimiento, visualizan las construcciones subjetivas que se hacen al interior de los programas de doctorado en Ciencias Sociales inter y transdisciplinarios teniendo en cuenta las relaciones que los sujetos establecen con la verdad, la aceptación de dedicarse exclusivamente a la investigación, la interiorización del rigor, el autodominio y la responsabilidad, y la actitud ascética⁴⁶ con base en lo que denominan “sacrificios” al dedicarse a la investigación, donde median los deseos por aquello que les gusta y les apasiona y la autoevaluación respecto a aquello a lo cual estarían dispuestos a renunciar:

⁴⁶ Cuando se hace referencia a una actitud ascética se entiende como una forma de vida basada en la austeridad y la capacidad del individuo de renunciar a ciertos placeres, mediante lo cual puede conseguirse un perfeccionamiento moral y aptitudinal. Siguiendo a Foucault (1990)

estudiar el doctorado me ha implicado volver a estar en un estado juvenil en términos de bolsillo, o sea ganando, sosteniéndote como un monitor, una cosa, una austeridad es un poco estresante en términos personales. Hacer un doctorado no es solamente ocuparse de un campo, a mi juicio, sino dejar que la experiencia te atravesase, la experiencia tiene todas estas dimensiones, eso, eso ha sido un poco fuerte (E4M21102015COL: 6).

Una de las características del *homo clausus* es precisamente el desarrollo de un ascetismo en el que los sujetos reflexionan en torno a lo que deben renunciar y hacen consciente aquello que ellos mismos llaman sacrificios para formarse como buenos investigadores, lo cual se contrasta con lo deseado que moviliza sus acciones.

Lo anterior implica, entonces, el moldeamiento, por un lado, de un *homo clausus* (Elias, 1990), es decir, de un individuo encerrado en sí mismo y aislado, y por otro lado, de un sujeto que busca pertenecer a los *hominis apertis* (Elias, 1990), es decir, de establecer vínculos intersubjetivos para la construcción del conocimiento. En esta relación se mueve el sujeto en formación, en donde existe la sensación de ser siempre un trabajo muy solitario y con la necesidad de pertenecer a redes de interlocución.

Desde una perspectiva decolonial podríamos entender estas relaciones entre sujetos y entre los sujetos y el conocimiento como una organización jerárquica entre quienes producen y poseen el conocimiento y aquellos sobre los cuáles se produce este conocimiento, lo que reproduce relaciones de subordinación de aquellos sujetos que no han pasado por procesos de formación basados en el aislamiento.

Aunque se evidenciaron en los relatos posturas que defendían la construcción del conocimiento entre el investigador y los investigados y el reconocimiento de cualquier otro como sujeto poseedor de saber, un posible efecto de los procesos de subjetivación de los dispositivos de formación analizados acá sería que los

sujetos se consideren a sí mismos “perfeccionados”, “mejorados” y “pulidos”, dignos de ser los únicos merecedores de poseer criterios de verdad.

Así mismo, encontramos el peligro de hacer representaciones del mundo de lo social sin conexión con esos otros que componen el mundo de la vida que comparten. Las relaciones que se establecen con los otros son componente también de las experiencias de subjetivación; estas, son relaciones en donde, además del poder y los conocimientos sobre los objetos y la naturaleza, intervienen el conocimiento y el control de sí mismo, ya que se podría inducir que gobernarse a sí mismo es una condición para gobernar a los otros o bien para intervenir en la conducta de los otros por vía de la coacción o de la persuasión.

Una de las principales características de la producción subjetiva se encuentra la relación que los sujetos establecen consigo mismos, de ahí que los entrevistados resalten como propiedades de la formación doctoral haber posibilitado el autocontrol o autodominio, en el sentido de ampliación de la exigencia hacia sí mismo

para mí lo más representativo del Doctorado es a nivel personal el esfuerzo que requiere disciplinarte cuando no tienes que ir a clases tan seguido y cuando no tienes la presencia de tus tutores tan encima de ti. Como te decía, en maestría tienes más clases por semana, está más presente tus tutores, pero el doctorado es un ejercicio de autodominio muy grande (E3M06022015MEX: 4).

El autoexamen que realiza esta estudiante entrevistada muestra las condiciones en que se debe construir una subjetividad basada en “...*el esfuerzo que requiere disciplinarte...*” lo que está relacionado, a su vez, con la práctica de una forma de trabajo: inmaterial y autónomo. En cuanto a que es trabajo inmaterial⁴⁷, su

⁴⁷ Lazzarato y Negri (1991) plantean que una de las características de la economía post-industrial es el valor de uso del trabajo inmaterial basado en su contenido informativo y cultural. Igualmente, los tipos de productos (inmateriales, abstractos) no son destruidos cuando se consumen, sino que se mantienen por largos periodos de tiempo creando diferentes tipos de ambientes culturales. “Si la producción es hoy directamente producción de relación social, la ‘materia prima’ del trabajo inmaterial es la subjetividad y el ‘ambiente ideológico’ en el cual esta subjetividad vive y se reproduce” (Lazzarato y Negri, 1991:21).

producción es individualizante (no como parte de una masa trabajadora que produce lo mismo) basada en la creatividad y demás capacidades intelectuales. Ahora bien, como trabajo autónomo, genera la sensación de libertad en la producción, la resolución de problemas y la proposición de alternativas, pues como afirmaba la entrevistada “...no tienes la presencia de tus tutores tan encima de ti...”, aunque la producción intelectual autónoma de la tesis de grado del doctorado genera un mayor desgaste subjetivo, más que físico.

Así, además de producir una tesis resultado de un trabajo investigativo, lo que se da en un programa de doctorado como los estudiados acá, es la producción de sí, de una subjetividad basada en la autonomía, entendida como la capacidad de guiarse a partir de sus propias normas⁴⁸. Bajo estas condiciones es que se deben pensar las posibilidades para construir posturas críticas, sin caer en el engaño de una sensación de libertad ficcional que provocarían en los sujetos un autoengaño de supuesto pensamiento transgresor confundido con formas de producción y reproducción de mercancías de consumo cultural y de control simbólico⁴⁹.

Por lo anterior, podemos enfatizar en la importancia del análisis de las condiciones contemporáneas de producción del conocimiento en las Ciencias Sociales, para reflexionar sobre las cualidades en las cuáles fundar subjetivamente modos diversos de ser investigadores.

⁴⁸ Esto no debe ser entendido como un acto solipsista de auto regularse, sino como la capacidad de discernir en torno a las normas que van a ser interiorizadas en función de las metas que los sujetos se imponen; o empleando conceptos de Deleuze (2016 [1986]), la autonomía sería el conjunto de estrategias internas de condensación del afuera que constituyen el pliegue entre el adentro y el afuera como zona de subjetivación. (ver Diagrama de Foucault presentado por Deleuze, G., 2016 [1986]: 155).

⁴⁹ La tensión que se plantea recurrentemente en las Ciencias Sociales entre Sujeto y estructura, provocan el cuestionamiento por las posibilidades de agenciamiento de los sujetos y los alcances de la estructura sobre el control vital de los mismos. Al respecto Lazzarato y Negri (1991:34) afirman que “el capitalismo se define, por lo tanto, como la capacidad de transformar la acción del mundo vital en función del sistema. Ahora bien, las Ciencias Sociales reconocen, implícitamente (o explícitamente), que el "sistema coloniza el mundo vital", que la "estructura se impone al sujeto". Todavía, las alternativas se determinan cuando se trata de saber cómo controlar, limitar, regular el "proceso de racionalización", y entonces, en qué elementos poner las fuerzas y las posibilidades de crítica y de transformación. En cada caso la cuestión a la cual se debe responder es: sobre quién o sobre qué fundar una ética”.

Los sujetos se ven avocados a establecerse estrategias de administración de sí, es decir, distribuir eficientemente sus capacidades, sus tiempos, sus espacios y sus recursos. Nuevamente, más allá de los aportes cognitivos que pueda hacer un programa doctoral, lo que más se destaca es la autonomía y la posibilidad mayor de decidir sobre sí mismos:

el programa en sí no me ofreció una formación distinta a la que había recibido en la maestría, pero sí por ejemplo, lo que yo obtuve en el doctorado fue más autonomía e incluso más presión: ¡vas a ser doctor, y si sales mal formado va a ser una pena haber desperdiciado 4 años de tu vida, y el argumento de decir: es que no me lo enseñaron en la universidad, en el doctorado, se me hace muy cómodo! Creo que más que el programa ofrecerme algo, fue el despertar y darme cuenta que ya no es cualquier cosa hacer un doctorado, si te lo ofrece o no el programa ya tienes que autogestionarlo. Ha sido un proceso de adquirir tus propios recursos, tus propios medios para formarte como investigador. Y eso es lo que sí me ha dado, me ha provisto de la presión de hacer bien las cosas o de tener más incentivos para prepararme mejor (E6H16022015MEX: 2).

Se resaltan categorías como autonomía, autocontrol, autodominio y autogestión, que serían las estrategias de producción de sí en donde lo principal es que los sujetos se hagan cargo de sí mismos y del conocimiento que producen, que puedan desarrollar la capacidad de autocensura y poder decidir qué se permiten y qué se prohíben a sí mismos:

tengo un amigo que es asesor de un diputado, entonces ellos les piden investigaciones a estos centros [de investigaciones de la Cámara de Diputados], para eso están. No te voy hacer el cuento largo, hasta con faltas de ortografía se los entregan, digo, lo doctor no te quita lo pendejo, pero al menos da cierta noción metodológica para entregar algún documento de investigación, no un corte pega y aparte con mala ortografía; entonces no te hace más inteligente pero si te forma o si te entrena para hacer una definición o una acotación puntual de las cosas que te están pidiendo investigar o que tu estas investigando, yo creo que sí. Tener un doctorado ya sea porque tú mismo te esforzaste o porque el sistema, el programa te formó o porque tus redes te formaron si es un requisito indispensable para ser investigador, o investigador decente, por así decirlo, (E6H16022015MEX: 11).

Lo anterior también está relacionado con la decisión de estudiar un posgrado en las universidades nacionales, ante lo cual la mayoría de los estudiantes entrevistados las consideran como aquellas que tienen mayor prestigio y rigor.

[la UNAM] por todo el prestigio que tiene: la trayectoria que tiene, la historia, también el cuerpo docente que tiene. Se dice mucho que es la mejor universidad, yo no sé si realmente podamos hablar de mejores o peores, pero sí es una de las mejores universidades que le da un gran peso a la parte humanística o a las Ciencias Sociales y por eso me gusta mucho (E7H03032015MEX: 2).

EL valor simbólico del prestigio tiene gran peso en la interiorización de los caracteres de diferenciación social que permite, además de poseer un título de doctorado, el hecho de pertenecer a una institución con larga trayectoria. Ser formado por las Universidades Nacionales no solo es un sello de garantía de que los conocimientos que se poseen validez, sino el respaldo identitario de poseer una condición de perfeccionamiento ético, moral y cognitivo.

Igualmente, vemos que los sujetos no se reconocen a sí mismos como trabajadores para un trabajo de investigación, sino que las investigaciones, sus trabajos de tesis, se convirtieron en sus propias formas de ser y existir como consecuencia directa de la dedicación exclusiva y de tiempo completo.

Las relaciones con la verdad, los otros y consigo mismo, se conforman gracias a la interacción con las visibilidades y las discursividades propias de los dispositivos de formación doctoral. Poder perfilar una forma de subjetivación, es una de las razones de la puesta en funcionamiento de este tipo de dispositivos de formación estudiados, en donde los sujetos resignifican en sus prácticas los elementos aprendidos al contrastarlos con sus trayectorias personales.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES. LA UNIVERSIDAD PRODUCTORA DE CONOCIMIENTO

“Y lo que se llama la crisis de la universidad no debe ser interpretada como pérdida de fuerza sino por el contrario como multiplicación y refuerzo de sus efectos de poder, en medio de un conjunto multiforme de intelectuales, que, prácticamente todos, pasan por ella y se refieren a ella”.

Michel Foucault (1980: 184)

Pensar la Universidad como un espacio de confrontación política y no como un simple espacio “academicista”, nos lleva a reflexionar sobre la confluencia cotidiana de *los sujetos, los saberes y las lógicas institucionales*, en medio de directrices globales sobre la educación superior, planes de estudio, políticas sobre el posgrado y líneas, temas y problemas de investigación.

La Universidad como espacio de disputa por las significaciones, la producción de conocimiento, la validez de discursos y enunciaciones y los procesos de constitución de las subjetividades, es merecedora de posar la mirada investigativa sobre las condiciones macro y micropolíticas⁵⁰ que generan tensiones en sus prácticas operativas. Así mismo, como se resalta en el epígrafe, los sujetos (que pueden ser llamados intelectuales, investigadores, académicos, etc.) son un objetivo focalizado en los procesos de “refuerzo de los efectos de poder” en aquel campo de lucha por la verdad que es la Universidad, como lo hace notar Foucault.

Las disposiciones gubernamentales de la que ha sido objeto la Universidad como institución productora de conocimiento, es decir, como productora de significaciones con pretensiones de validez (especialmente a nivel de posgrado),

⁵⁰ “No existe lógica de contradicción entre los niveles molar y molecular. Las mismas especies de elementos, los mismos tipos de componentes individuales y colectivos en juego en un determinado espacio social pueden funcionar de modo emancipador a nivel molar y, coextensivamente, ser extremadamente reaccionarios a nivel molecular. La cuestión micropolítica es la de cómo reproducimos (o no) los modos de subjetivación dominantes” (Guattari, F; Rolnik, S, 2006: 155). “Cualquier emergencia de singularidad provoca dos tipos de respuesta micropolítica: la respuesta normalizadora o, por el contrario, la respuesta que busca encaminar la singularidad hacia la construcción de un proceso que pueda cambiar la situación, y tal vez no sólo localmente” (Guattari, F; Rolnik, S, 2006: 66).

se insertan en los ordenamientos socio-culturales que se han venido llevando a cabo a nivel global.

Las intencionalidades discursivas propias de estos ordenamientos y disposiciones han repercutido en tres amplios ámbitos: a) las concepciones y dinámicas sobre la universidad constituidas a lo largo de los procesos de modernización, b) las formas en que se produce y legitima el saber, y c) las prácticas de quienes materializan la producción, apropiación y circulación del conocimiento. Estos ámbitos tienen sustanciales repercusiones en el desenvolvimiento de los posgrados.

¿Cómo estas repercusiones se evidencian en las instituciones, las prácticas investigativas y los sujetos investigadores? Santiago Castro-Gómez (2007) hace un acercamiento a estas cuestiones en su texto *Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes* (en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 79-91). Allí hace referencia a los dos grandes relatos (o meta-relatos) que sirvieron para legitimar la producción y organización de los conocimientos en la modernidad que identifica Jean-François Lyotard, en su libro *La condición posmoderna*. Es decir, examina las dos versiones del relato moderno de la legitimación del saber y los vincula con su institucionalización en la universidad.

El primer meta-relato es el de la educación del pueblo. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. El segundo meta-relato es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionistas, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos, como en el primer meta-relato, sino en las humanidades (Castro-Gómez, 2007).

A partir de lo anterior, la crítica que desarrolla Santiago Castro-Gómez es que estos dos meta-relatos han sustentado dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimiento, que tienen en común dos elementos: la *estructura arbórea* del conocimiento y de la universidad ya que ambos modelos favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.

Otro elemento común entre ambos modelos, es el reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. Así las cosas, estos dos elementos representan la herencia colonial sobre los saberes y que han llevado a que la Universidad, discursivamente hablando, se pretenda convertirla en una empresa capitalista productora de conocimiento eficaz, útil y comercializable.

La *belle époque* del profesor moderno, la era del “educador” y del “maestro” parece haber llegado a su fin, pues la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa producir conocimientos pertinentes. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios (Castro-Gómez, 2007: 85).

El debate que nos propone Castro-Gómez llama la atención sobre el quiebre en la misión de la universidad como organización social, generado por las políticas educativas neoliberales de finales del siglo XX, que la ha venido “*convirtiendo en microempresa prestadora de servicios*” se empalma con las formas de producción post-fordista basadas en las relaciones de servicios, en este caso, una producción de conocimiento, entendido este último como un servicio que puede ser comprado y vendido.

Dichas concepciones neoliberales, edificadas sobre herencias coloniales presentes en los dispositivos de institucionalización, clasificación y circulación de los saberes (clasificación de las disciplinas, de los “saberes científicos” y los “no científicos”), así como en los dispositivos de clasificación ontológica (raza, clase, género, escolaridad, etc.).

En cuanto a los saberes, específicamente los saberes sobre lo social, los informes de la UNESCO (2003, 2009, 2010), el informe de la comisión Gulbenkian (Wallerstein, 1996) y el balance sobre la colonialidad de los saberes en la universidad hecho por Castro-Gómez (así como las perspectivas de otros autores como Lander, 2000; Walsh, 2002; Quijano, 2000; González Casanova, 2004; Castro-Gómez Y Grosfoguel, 2007; Santos, 2009, entre otros) identifican como problemas centrales de las Ciencias Sociales la división disciplinaria, la colonialidad del saber por parte de los grandes centros productores de conocimiento, la negación de diversos saberes populares y la jerarquización, basada en la aplicación técnica de la ciencia⁵¹, de sujetos y comunidades. Así mismo, reconocen como reto principal de las Ciencias Sociales el trabajo inter y transdisciplinario, al igual que el reconocimiento de los saberes “otros” (llámense tradicionales o ancestrales), superando la visión excluyente de la lógica científicista occidental.

En el marco de estas discusiones se han formado los programas de Doctorado en Ciencias Sociales abordados en esta investigación. Las discusiones internas, las disposiciones curriculares y las intencionalidades formativas (como estrategias propias de un dispositivo de formación), se han nutrido tanto de las críticas realizadas al eurocentrismo por parte de corrientes eurocentradas (Wallerstein), posmodernas y post-estructurales (Foucault, Lyotard, Rorty, Baudrillard, Vattimo),

⁵¹ B. de Sousa Santos (2009) hace una distinción entre aplicación técnica de la ciencia y aplicación edificante de la ciencia. Propiciar el paso de la primera a la segunda, estaría basada en una nueva relación entre ciencia y ética, “en una nueva articulación, más equilibrada entre conocimiento científico y otras formas de conocimiento con el objetivo de transformar la ciencia en un nuevo sentido común” (Santos, 2009: 337).

como de los estudios culturales y sociales de la ciencia (Jassanof, Latour) y las críticas desde el Sur⁵² como la ecología de saberes (Santos) y las posturas decoloniales (Walsh, Castro-Gómez, Grosfoguel, Dussel, Mignolo, Lander)

Estas críticas al eurocentrismo, además de interpelar a las estrategias geopolíticas de producción y clasificación de los saberes, cuestionan el papel que juega el sujeto en la representación de su entorno a través de la escogencia de métodos, la aplicación de instrumentos y las formas de construir las narraciones.

De ahí que se busque fracturar la idea de “hombres de ciencia”, de quienes una de las características es su pretensión absoluta de encontrar la verdad y de acceder al ser de la naturaleza, lo cual quiere decir que existe una intención de encontrar las regularidades que permitan captar la “cosa en sí” que a la vez pueda ser grabada en un concepto que se pueda transmitir con un sonido. Esta idea es relativizada en los programas de posgrado de enfoques inter y transdisciplinares donde hay un descentramiento del sujeto cognoscente.

Aunque puede evidenciarse la pretensión de hacer ciencia para alcanzar la verdad, es decir, para representar conceptualmente la totalidad de la realidad, haciendo un calco semejante de la misma, esta demanda científicista queda cuestionada al reconocer que lo que los sujetos experimentan de aquello que acaece en la realidad no es percibido por todos de la misma manera, ante lo cual las formas en que se constituye la conceptualización de aquello que nos acontece se da en múltiples direcciones, es irregular y cambiante.

La empresa investigativa de la universidad y las lógicas oficializadas de evaluación de la producción de las universidades y de los académicos, ha afectado la función formativa de la universidad. También las Ciencias Sociales, en su afán de querer mostrar resultados tanto o más válidos que los de las otras ciencias, han centrado

⁵² El Sur, siguiendo a Santos (2009: 339) es entendido “como una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo”.

la atención en los procesos meramente técnicos. Los procesos de constitución de un *ethos* investigador en Ciencias Sociales están influenciados por las trayectorias personales, las relaciones con los maestros y la reflexión basada en la autonomía.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta acá, cabe preguntarnos ¿qué ha ido quedando fuera del dispositivo de formación doctoral? En primer lugar, se ha dejado fuera el saber pedagógico (en este caso las Ciencias Sociales escolares) y, en segundo lugar, los saberes populares y aquellos considerados como posturas ideologizadas, politizadas o activistas.

Los procesos de formación implican procesos de interiorización de ciertas prácticas y de relación con un afuera que no representa lo opuesto sino lo diferenciador. Así, en esta tensión entre el adentro y el afuera, en las prácticas de formación en los programas de doctorado, se puede proponer una tipología de investigadores en Ciencias Sociales de acuerdo a cómo se construyen en la interacción entre Ciencias Sociales, Instituciones, Discursos y Prácticas:

SUBJETIVACIONES DE INVESTIGADORES FORMADOS EN PROGRAMAS DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES			
ACADEMICISTA	TECNÓCRATA:	MEDIADOR ENTRE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y POLÍTICA PÚBLICA	CRÍTICO Y REFLEXIVO
Conocimiento descontextualizado, especulativo, alejado del mundo concreto.	Saber- hacer irreflexivo. Cumplidor de recetas y de seguir en orden, paso a paso, un mismo método para enfrentar todos los problemas. Lo que se sale del radio de acción del modelo es una patología.	Diagnosticar problemas y sugerir fórmulas y aplicaciones (a diferencia del tecnócrata, acá hay cierto grado de reflexividad). Se considera a la política pública como el único marco de acción de las Ciencias Sociales.	Cuestionar críticamente los presupuestos epistemológicos, el quehacer investigativo y

Tabla 5. 1. Subjetivaciones de investigadores formados en programas de doctorado en Ciencias Sociales (elaboración propia)

En este marco de comprensión, el entramado de las prácticas de formación en investigación, se encuentra constituido por las trayectorias de los sujetos en campos de saber que ordenan un conjunto de enunciados manifestándose en prácticas; prácticas que a su vez se reconfiguran por la afectación de los que ocurre en el transcurso del tiempo. Del mismo modo, la experiencia de *sí mismo*, cambia de acuerdo a las normas institucionales, disciplinares y sociales, al tiempo que también se proyectan nuevos actos creativos.

El abordaje de la reconstrucción de la oralidad a través de las entrevistas tiene consecuencias críticas sobre la concepción de una teoría estática desde donde se pretende generar las categorías a las cuales se quieren adecuar las experiencias prácticas. Pero si pensamos la teorización como movimiento basado en las experiencias de subjetivación en modos históricos particulares, se constituye una reflexividad teórica de resignificación enunciativa permanente.

Comprender las prácticas conlleva tener en cuenta el hacer de los sujetos y las formas en que estos construyen sus valoraciones sobre lo que hacen, así como las formas en que como investigadores construimos lo que queremos saber del otro.

Habría así una apuesta por una *investigación menor*, como aquella diferenciada de las lógicas estándares y cuantificadoras del ejercicio investigativo, en capacidad de ser permanentemente inestable, sin asidero fáctico, ya que todo dato construido u obtenido hace parte de una ficción de ordenamiento epistémico.

Lo anterior requiere contar con sujetos desestructurados y desestructurantes capaces de plegarse según los cambios vertiginosos; no de sujetos eficientes, disciplinados, capaces de un solo camino metodológico para ejecutar proyectos de investigación prefabricados y, por ende, con desenlaces también prefabricados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló, A. (2009) *La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 22 (2009.2). Publicación Electrónica de la Universidad Complutense | ISSN 1578-6730.
- Araujo, R; Clemenza, C; Ferrer, J. (2006) *La formación ética del investigador latinoamericano*. Multiciencias, vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 174-179. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Araya, R. (2013) *Nudos para la formación de investigadores. Una posible propuesta*. Argonautas N° 3: 74 – 90. Argentina: Universidad de San Luis. Versión digital. [Disponible en] <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/6%20ARA YA%20BRIONES%20R.pdf> [Revisado 02.02.14].
- Aronowitz, S. (2000) *The Knowledge Factory*. Dismantling the corporate University and creating true higher learning. Boston: Beacon Press.
- Barreda, G. (1992 [1867]) *Oración cívica*. En: Estudios. Universidad Nacional Autónoma de México, Biblioteca del Estudiante Universitario, Núm. 26, México D.F., 3ª ed., 1992, pp. 65-104. Consultado el 31 de marzo de 2016 [Disponible en] http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Documentos/Oracioncivica-Barreda_Gabino.pdf
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Blanco, L. (s/f) Los doctorados en la Universidad Nacional de Colombia. Documento de trabajo. [Disponible en] [consultado 31-07-2015]
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Cabra, F.; García, M. (2009) *La formación investigativa en la educación de postgrado. ¿Cómo cualificar la fundamentación de la investigación en ciencias sociales?* Ponencia presentada en XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires: UBA.

- Camacho, S. (1936 [1882]) *El estudio de la sociología. Discurso*. Bogotá: Editorial Minerva S.A. Biblioteca Aldeana de Colombia.
- Cano, G. (2008) *La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929*. En: González, E (coord.)(2008) *Estudios y estudiantes de filosofía*. México: ISSUE-UNAM, El Colegio de Michoacán.
- Cárdenas, J. [et. al] (1991) *Doctorados: reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*. Bogotá: CIID, UN, Tercer Mundo Editores.
- Castañeda, F. (1990) *La constitución de la sociología en México*. En: Paoli Bolio, F (1990) *Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México*. México: Porrúa.
- Castro, E. (2004) *Vocabulario de Michel Foucault*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S (2000) *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. En: Lander, E (Ed.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Castro-Gómez, S. (2005) *La Hybris del punto cero*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto PENSAR.
- Cubides, H.; Durán, A. (2002) *Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social*. Nómadas, núm. 17, 2002, pp. 10-24, Colombia: Universidad Central.
- De la Fuente, L.; Messina, L. (2003) *Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault*. Revista Litorales. Año 2, n°2, agosto de 2003. ISSN 1666-5945.
- Deleuze, G. (1995) *¿Qué es un Dispositivo?* En: BALBIER, E; et. al: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. 5ª reimpression. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2016 [1986]) *Foucault*. Prólogo de Miguel Morey. México: Paidós.
- Deleuze, G. Guattari, F (2004) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vázquez Pérez. Valencia: PreTextos.

- Ducoing, P. (2001) *La Escuela de Altos Estudios y el origen de la pedagogía universitaria en México*. En: Piñera, D (Coord.)(2001) *La educación superior en el proceso histórico de México*. Siglo XIX / Siglo XX. Tomo II. ANUIES-UABC. pp. 281-300.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Fals Borda, O. (1959) *Discurso*. Archivo Satélite Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Colombia, Carpeta: Conferencias. Facultad de Sociología.
- Figueroa, L.; Jaramillo, V.; Partido, M. (2009): *investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación (ftyce)*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México: COMIE. 21 al 25 de septiembre de 2009.
- Foucault, M. (1980) *La microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1985) *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1993 [1984]) *¿Qué es la Ilustración?* En: Revista de filosofía Daimón, N° 7. pp. 5-18. Trad. Antonio Campillo. Universidad de Murcia.
- Foucault, M. (1995 [1978]) *¿Qué es la Crítica?* En: Daimon Revista Internacional de Filosofía. No. 11, pp. 5-25. Universidad de Murcia.
- Foucault, M. (2001 [1975]) *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France 1975-1976. 2ª. Reimpresión. México: FCE.
- Foucault, M. (2007 [1966]) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2009 [1973]) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2010 [1969]) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011 [1976]) *Historia de la sexualidad I*. La voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012) *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: FCE
- Foucault, M. (2013 [1970]) *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Foucault, M. (2013b [1984]) *Historia de la sexualidad III*. La inquietud de sí. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2014 [1984]) *Historia de la sexualidad II*. El uso de los placeres. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015 [1975]) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI
- Freitag, M. (2004) *El naufragio de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- Galceran, M. (2013) *Entre la academia y el mercado*. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. En: Revista Athenea Digital, 13 (1), pp.155-167. [Disponible en] <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran>
- García, A.; *et. al* (2001) *Entre la academia y el mercado*. Posgrados en Ciencias Sociales y Políticas Públicas en Argentina y México. México: ANUIES.
- García, J. (2009) *Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008*. En: Sociológica, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp. 153-174.
- Gentilli, P. (1997) *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Revista Archipiélago No. 29. pp. 56-65.
- Gentili, P. (2001) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. Sao Paulo: CLACSO.
- Gibbons, M.; *et al.* (1997) *La nueva producción del conocimiento*. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares.
- González, P. (2001). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. México: ERA.
- González, G. (coord.) (2002) *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guattari, F.; Rolnik, S. (2006) *Micropolítica*. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga*. Por otro mundo de posibles. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Guerra, E. (2012) *La sociología del conocimiento de Norbert Elias*. Sociológica (México), 27(77), 35-69. [disponible en línea] Recuperado en 10 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300002&lng=es&tlng=es

- Guevara, E. (1960) *Guerra de guerrillas*. La Habana, Cuba: Talleres tipográficos del INRA.
- Habermas, J. (2002) *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Hernández, C. (2003) *Investigación e investigación formativa*. Nómadas (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 183-193, Bogotá: Universidad Central.
- Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horowitz, I. (1965) *Vida y muerte del proyecto Camelot*. Publicado originalmente en inglés en la revista *Trans-action*, Vol. 3, Núm. 1. Nov-Dic, 1965. Traducción de José Emilio González. [disponible en línea] Recuperado en 01 de noviembre de 2015, de http://rcsdigital.homestead.com/files/Vol_X_Nm_2_1966/Horowitz.pdf
- Ibarra, E. (1998) *La Universidad en México hoy*. Gubernamentalidad y modernización. Tesis para obtener el grado de doctor en sociología, bajo la dirección del Dr. Manuel Gil Antón. México: División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNAM.
- Ibarra, E. (2002) *Capitalismo Académico y globalización: la universidad reinventada*. Reseña del libro *Capitalismo académico: política, políticas y la universidad empresarial* de Sheila Slaughter y Larry Leslie. En: *Revista de la Educación Superior*. vol. XXXI (2), No. 122, Abril-Junio de 2002. pp. 145-152. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES.
- Ibarra, E. (2005) *Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad*. En: *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005, pp. 13-37. México: ANUIES.
- Jaramillo, H. (2009) *La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados*. En: *Revista CTS*, nº 13, vol. 5, Noviembre. pp. 131-155. Buenos Aires: OEI.
- Jaramillo, H. (2009) *La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados*. *Revista CTS*, nº 13, vol. 5, Noviembre de 2009. pp. 131-155.
- Jiménez, A.; Torres, A. (comp.) (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
- Jiménez, S. (2009) *Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional*. *Revista Electrónica*

- “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 9, Número 2, Año 2009, ISSN 1409-47031
- Kalmanovitz, S.; Restrepo, O.; *et al* (1993) *Historia social de la ciencia en Colombia*. Tomo IX: Ciencias Sociales. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Landa, J. (2005) *La idea de universidad de Justo Sierra*. México: UNAM
- Larrosa, J. (1995) “Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)”. En: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta. pp. 257- 361
- Lazzarato, M.; Negri, A. (1991) *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Trad. Juan González. Bs. As.: DPA Editora.
- Lazzarato, M. (2008) *La máquina*. [Disponible en Línea] <http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es> [Consultado el 01.03.2015. 13:45]
- Liotard, J-F. (1987) *La condición postmoderna*. Informe sobre el saber. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Maalouf, A. (2002) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Maldonado, C. (2001) *Contrapuntos de investigación*, Bogotá: Ediciones El Bosque.
- Márquez, A. (2001) *La ética del investigador frente a la producción y difusión del conocimiento científico*. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 6, núm. 16, octubre/diciembre, 2001, pp. 632-650. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Martínez, E.; Vargas, M. (2002) *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES.
- Martínez, J. (2009) *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. Manizales: CINDE. Tesis doctoral
- Martínez, J. (2009) *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. Manizales: CINDE. Tesis doctoral
- Maturana, H (1999) *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Mejía, J. (2008) *Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI*. Chile: Cinta Moebio No. 31: pp. 1-13.

- Meneses, E. (1998a) *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (1998b) *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: Universidad Iberoamericana.
- Menin, O. (2000) *La formación de los investigadores jóvenes*. Fundamentos en Humanidades, vol. I, núm. 1, enero-junio, Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Molineros, L. (Editor) (2009) *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE
- Murillo, S. (1996) *El Discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997.
- Murillo, S. (1996) *El Discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997.
- Nicolescu, B. (2002) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Nietzsche, F. (1970) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Obras Completas, vol. I. Buenos Aires: Ediciones Prestigio
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, V. (2010) *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara Una aproximación multidimensional*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades - Universidad de Guadalajara (cucsh-udg). Tesis de doctorado.
- Ossa, J. (2002) *Formación investigativa vs. Investigación formativa*. unipluriversidad, vol 2, no. 3. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Parra, C. (2004) *Apuntes sobre la investigación formativa*. Revista: Educación y Educadores, volumen 7. pp. 57-77 Bogotá: Unisabana.
- Puga, C. (2009). *Ciencias sociales: Un nuevo momento*. Revista mexicana de sociología, 71(spe), 105-131. Recuperado en 06 de noviembre de 2015, [Disponible en] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500005&lng=es&tlng=es

- Quintero, J.; Munévar, R.; Munévar, F. (2008) *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. En: Revista educación y educadores, 2008, volumen 11, número 1, pp. 31-42 Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Restrepo, B. (2003a) *Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación-CNA.
- Restrepo, B. (2003b) *Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad*. Revista Nómadas, núm. 18, mayo, 2003, pp. 195-202, Colombia: Universidad Central.
- Restrepo, B. (s/f) *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA. [Disponible en] http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf Consultado 22.04.2016: 18:00
- Restrepo, E.; Rojas, A. (2010) *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rivas, L. (2005) *La formación de investigadores en México*. Perfiles Latinoamericanos, núm. 25, diciembre, 2005, pp. 89-113. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sáenz, J.; Granada, C. (2013) *El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. En: Restrepo Forero, Olga (Ed.) (2013). *Proyecto ensamblado en Colombia. Tomo 1. Ensamblando Estados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES) - COLCIENCIAS.
- Salazar, M. (Ed.) (2013) *Colciencias cuarenta años: entre la legitimidad, la normatividad y la práctica*. Bogotá: Observatorio de Ciencia y Tecnología - OCyT.
- Saldarriaga, O.; Dávila, J. (2013) *La ciencia social como ciencia moral y política. Notas para una historia de las «ciencias de lo social» en Colombia, 1780-1850*. En: Restrepo Forero, Olga (Ed.) (2013). *Proyecto ensamblado en Colombia. Tomo 1. Ensamblando Estados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES) - COLCIENCIAS. pp. 111 – 129.
- Sánchez, R. (1987) *La formación de investigadores como quehacer artesanal*. Revista Omnia No. 9. México: UNAM. [Disponible en] http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf

- Santos, B. (1991) *Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho*. En: Santos, B. (1991) *Estado, Derecho y Luchas Sociales*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos – ILSA.
- Santos, B. (2007) *La universidad en el siglo XXI*. La Paz, Bolivia: cides-umsa, Asdi y Plural editores,
- Santos, B. (2009) *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores
- Santos, B. (2010) *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones trilce.
- Schmitt, C. (1991[1932]) *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Slaughter, S.; Leslie, L. (1997) *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Slaughter, S.; Rhoades G. (2004) *Academic capitalism: Markets, State and Higher Education* Baltimore: Johns Hopkins
- Stake R.E (1999) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tillema, H.; Mena, J; Orland, L. (2009). *Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP, 12 (3), 27-37.
- Todorov, Tz.; et. al (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.
- Varela, F. (2005) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- Villa Soto, J; Pacheco Chávez, V (2004) *Articulación y reorientación del sistema de educación superior para la formación de nuevos investigadores en México*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33/4 .10 - 07 – 04. Organización de los Estados Iberoamericanos – OEI. Versión Digital [Disponible en línea:] <http://www.rieoei.org/deoslectores/685Villa107.PDF>.
- Von, B. (2007) *Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa*. En: Revista de la Universidad de La Salle. No. 44. pp. 57-63. Bogotá: Unisalle.
- Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1979 [1919]) *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Documentos consultados

ACUERDO 022 - Acta 08 del 11 de agosto (2009) *Por el cual se crea el programa curricular de postgrado interfacultades Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Consejo Superior Universitario.

Acuerdo presidencial del 26 de julio (1984) *por el cual se establece el Sistema Nacional de Investigadores*. Presidencia de la República, Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.

COLCIENCIAS (2008) *Colombia construye y siembra futuro*. Política nacional de fomento a la investigación y la innovación. Bogotá: Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, Francisco José de Caldas – Colciencias. Consejo Nacional de ciencia y tecnología (CNCyT).

CONACyT (2012) *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACyT.

Decreto 1279 de Junio 19 (2002) *Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*. Recuperado el 09-05-2016 [Disponible en] http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf

Decreto 1264 del 21 de octubre (1833) *que crea la dirección general de instrucción pública y suprime la Universidad Real y Pontificia de México* Diario de la Federación Recuperado el 31 de marzo de 2016. [Disponible en] https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_26101833.pdf

Ley 66 (1867) *Por la cual se busca organizar una Universidad en la capital de la República la que llevará el nombre de "Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Asamblea de la Unión de los Estados Unidos de Colombia.

Ley del 29 de diciembre (1970) *que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Congreso de la Unión, Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.

Ley 29 (1990) *Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico*. 27 de febrero de 1990. Colombia: Congreso de la República.

- Ley 30 (1992) *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Congreso de Colombia.
- Ley de Ciencia y Tecnología (2002). 5 de junio de 2002. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley 1286 (2009) *Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones*. 23 de enero de 2009. Colombia: Congreso de la República.
- OCDE (2012) Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia. OCDE-BANCO MUNDIAL
- UNAM (2013). *Lineamientos generales para el posgrado*. México: UNAM
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. [Recuperado el 16-05-2015: 16:00] [Disponible en] http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UNESCO (2003) *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Tünnerrmann, C. y Chau, M. (editores). París: UNESCO. [Recuperado el 16-09-2015:16:44] [Disponible en] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- UNESCO (2009) *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. [Recuperado el 20-01-2016: 10:35] [Disponible en] http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2010) *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo*. Las brechas del conocimiento. México D.F.: UNESCO-ISSC.
- UNESCO (2011) *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento*. Repensar las Ciencias Sociales. Rojas, F. y Álvarez-Marín, A. (Editores). Montevideo: UNESCO-FLACSO.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE DOCTORADO

Objetivos

- Saber la experiencia de vida y las relaciones del sujeto con el campo de las CC.SS
- Saber las motivaciones y los deseos que llevan al sujeto a hacer un doctorado
- Conocer la vivencia en la dinámica institucional y la relación con el sujeto.
- Conocer las concepciones sobre investigación y saber qué moviliza el deseo para investigar.
- Saber las definiciones que el sujeto da de sí mismo: cómo se representa.
- Conocer las proyecciones que tiene el sujeto

Caracterización del sujeto: ficha técnica

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia en las Ciencias Sociales? ¿Por qué elegiste el camino de las Ciencias Sociales?
2. ¿Por qué elegiste este doctorado en Ciencias Sociales? (Has repetido Profesores del pregrado o de la maestría)
3. ¿Qué particularidades tiene el doctorado respecto a tu formación anterior?
4. ¿Qué implicaciones (has requerido) tiene estudiar un doctorado?
5. ¿Para ti qué es investigar? ¿Qué se necesita para ello?
6. El documento oficial del doctorado dice que “El objetivo general de los estudios del doctorado es proporcionar al alumno una formación sólida para desarrollar investigación que produzca conocimiento original”. ¿qué te ha dado el doctorado para formarte como investigador? ¿cómo te lo brinda?
7. ¿Cómo llegaste a tu tema de investigación? ¿qué modificaciones te hizo el programa? ¿cómo lo abordas?
8. ¿Cómo se lleva a cabo tu tutoría? ¿Cómo es la relación con tu tutor?
9. ¿Cómo has construido esos Puentes interdisciplinarios?
10. ¿Qué de la teoría de las Ciencias Sociales te constituye aquí y ahora? ¿Cómo crees que la teoría de las CC.SS te constituye como persona y tu posicionamiento frente a la realidad?
11. ¿Qué le falta o qué le sobra al doctorado? ¿se vinculan con las otras líneas?
12. ¿Has hecho publicaciones? ¿qué piensas de las exigencias de publicar?
13. ¿Qué piensas hacer cuando termines el doctorado?
14. ¿Vale la pena investigar?
15. ¿Cómo las CC.SS pueden contribuir?
16. ¿Para ser investigador es necesario el doctorado? ¿En dónde has obtenido tus herramientas para investigar?
17. ¿Te consideras un investigador Social?
18. ¿Cómo ves la relación Docencia – investigación?

ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVO-ADMINISTRATIVO DE DOCTORADO

Objetivos

- Identificar puntos de quiebre en los procesos de formación de investigadores en el programa de doctorado en Ciencias Sociales.
- Identificar las motivaciones de los sujetos insertos en procesos de formación investigativa a nivel doctoral
- Conocer la experiencia de vida y las relaciones con las Ciencias Sociales.
- Conocer las valoraciones sobre la dinámica institucional.

Caracterización del sujeto: ficha técnica

Como directiva

1. ¿Cuándo surgió este doctorado y bajo cuál orientación ha sido planteado?
2. ¿Qué cambios son más notorios en la historia o trayectoria del doctorado?
3. ¿Cómo percibe que el doctorado aporta para la formación investigativa? ¿a través de qué herramientas o mecanismos?
4. ¿Bajo qué supuestos epistemológicos, es decir enfoques, corrientes y paradigmas, considera que está diseñado el programa de doctorado?
5. ¿Cuáles considera que sean las motivaciones de los que ingresan a cursar el doctorado? ¿Cómo se relaciona esto con el perfil de ingreso?
6. Como coordinadora ¿qué dificultades ha identificado en la formación de investigadores en el doctorado?
7. ¿Hay algún tipo de seguimiento que se le haga a los egresados de este programa?

Como profesional de las Ciencias Sociales

1. ¿Cómo ve la vinculación de los investigadores con la sociedad?
2. ¿Cuál es el sentido que usted le otorga a la práctica de la investigación en la sociedad actual?
3. ¿Cuáles considera que son los temas preponderantes en la investigación en Ciencias Sociales y qué opina respecto a ellos?
4. ¿Cómo considera que se da la relación investigación y docencia? ¿cómo se manifiesta en el ejercicio de la tutoría?
5. ¿Cómo ve el programa de becas? ¿cómo se relaciona la autonomía universitaria?
6. ¿Qué experiencias rescataría de su proceso de formación como investigadora?

ANEXO 3. CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

AÑO	PERIODO ACADÉMICO	ACTIVIDADES
Agosto - Diciembre 2013	Primer periodo	Construcción de proyecto de investigación: antecedentes, problema y objetivos de investigación.
Enero - Mayo 2014	Segundo periodo	Construcción del estado del arte. Participación como ponente en IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales (COMECOSO)
Junio - julio 2014	Tercer periodo (Intensivo)	Fortalecimiento del marco teórico y metodológico.
Agosto - Diciembre 2014	Cuarto periodo	Diseño de instrumentos de recolección de información: guiones de entrevista y matrices analíticas de contenido. Aplicación primera Fase empírica en México. Elaboración de artículo documental para revista arbitrada. Movilidad Nacional (Posgrado UNAM).
Enero - Mayo 2015	Quinto periodo	Aplicación segunda Fase empírica en México. Primera codificación y análisis de resultados.
Junio - Julio 2015	Sexto periodo (Intensivo)	Elaboración y envío de artículo a revista indexada.
Agosto - Diciembre 2015	Séptimo periodo	Aplicación de fase empírica en la Universidad Nacional de Colombia. Segunda codificación y análisis de resultados. Participación como ponente en Congreso Internacional.
Enero - Junio 2016	Octavo periodo	Redacción de tesis y presentación de borrador del texto final.
Octubre 2016		<i>Examen de grado-defensa de tesis</i>