

La formación científica en los posgrados de calidad en ciencias sociales en México. Entre la vocación y el interés

Scientific Training in the Quality Postgraduates in Social Sciences in Mexico. Between Vocation and Interest

José Alejandro LÓPEZ JIMÉNEZ

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México
alejandrolopezjimenez1@hotmail.com

Recibido: 12/12/2021. Revisado: 12/03/2022. Aceptado: 13/03/2022

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio de caso sobre la formación de investigadores en ciencias sociales en los posgrados de calidad en México. Se analizaron las experiencias de estudiantes de doctorado en ciencias sociales a través de su formación científica en posgrados pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), esto es, se caracterizaron las motivaciones y las expectativas que tienen los doctorandos respecto de su formación científica. Mediante el uso de un marco teórico anclado en las teorías constructivistas y de sociología de la ciencia, así como de la realización de un diseño cualitativo y entrevistas semiestructuradas, se presenta una investigación que pretende contribuir a los estudios sobre la formación científica en México.

Palabras clave: formación científica; ciencias sociales; estudiantes; posgrados; académicos.

Abstract

This article aims to present the results of a case study on the training of researchers in social sciences in quality postgraduate courses in Mexico. The experiences of doctoral students in social sciences were analyzed through their scientific training in postgraduate courses belonging to the PNPC (National Quality Postgraduate Program), that is, the motivations and expectations that doctoral students have regarding their training were characterized scientific. Through the use of a theoretical framework anchored in constructivist and sociology theories

of science, as well as the realization of a qualitative design and semi-structured interviews, an investigation is presented that aims to contribute to studies on scientific training in Mexico.

Keywords: scientific training; social sciences; students; postgraduate studies; academics.

1. Introducción

La vida académica en México es un tema que ha sido profusamente estudiado en las dos últimas décadas. A partir de los trabajos pioneros de Pablo González Casanova (1992), (1994) y la nueva sociología mexicana, que buscó regresar al trabajo empírico y sistemático, desplazado por el marxismo ensayístico y militante de los años 70 y 80, los trabajos sobre el profesorado, los académicos y la educación superior se reprodujeron con amplia difusión. No obstante, hay serios huecos en este panorama, algunos de ellos tienen que ver en específico con los estudios sobre científicos sociales y sobre la ciencia en general desde perspectivas sociológicas. Por ello, partimos de la premisa del papel central del actor en los procesos sociales, y en particular, de la experiencia como base para el entendimiento de lo social. El regreso del actor, como decía Touraine (1987), es el eje de nuestro trabajo. En este sentido, la experiencia de los estudiantes de doctorado en formación nos resulta importante para explorar el ámbito científico mexicano desde aspectos que incluyan también las estructuras sociales dentro de las cuales se realizan estos procesos formativos.

La formación universitaria en general es un tema que ha sido abordado por diversos estudiosos de la educación superior en México: Suárez Zozaya (2016), Galcerán (2010), (2013); Buendía Espinosa (2018), Fernández (2009). Sin embargo, salvo el trabajo pionero de Fortes y Lomnitz (1991), y algunos trabajos de Didou (2010), Remedi (2017), Gil Antón, (1997), (1994) y recientemente Floyd (2018) los estudios sobre formación científica se han inclinado con mayor énfasis hacia el tema de la educación superior, que al ámbito estrictamente científico. Lo anterior debido al equívoco, justo en cierta manera, de que la formación científica se encuentra bajo la tutela de las universidades y de los institutos de investigación.

En efecto, al ser la formación científica un *producto* de las universidades, es difícil distinguir entre el científico y el académico, entre la ciencia y la profesión, entre la lógica del descubrimiento y la lógica de la reproducción. Para esta investigación, decidimos dar un paso atrás y antes de adentrarnos en el mundo social de los investigadores ya consolidados, pensamos que es necesario hacer una exploración en cómo se están formando nuestros jóvenes investigadores, cuáles son las motivaciones y expectativas, sus intereses, antes y después del doctorado, así como sus trayectorias. La importancia de analizar casos *dentro* del PNPC (Padrón Nacional de Posgrados de Calidad), nos permite entrar en una estructura

que es *previa* al ingreso de los investigadores en ciernes, por lo que “las reglas del juego” ya están previstas, no solo en el imaginario sino en las instituciones que recibirán a los próximos doctorandos.

En este sentido, hacemos una breve revisión del desarrollo de los posgrados en México con la finalidad de conocer cómo se organizan y cuáles son las características de estas instituciones encargadas de formar a los científicos del país.

2. Antecedentes

A finales de la década de los 80', el proyecto de modernización implicaba el despliegue de un esfuerzo amplio para sustentar el desarrollo científico y tecnológico necesario para hacer frente a la nueva realidad nacional, cada vez más encaminada al neoliberalismo. Así, se hicieron pertinentes la realización de estudios y análisis que dieran cuenta, a modo de “diagnósticos”, de las condiciones socio-económicas de México. Valenti Nigrini (1990) menciona dos medidas que se tomaron en cuenta:

1. La creación y el refuerzo de la infraestructura para la investigación, sobre todo a través de la creación de los centros e institutos y del incremento al presupuesto de las universidades, en particular en el rubro dedicado a la investigación.
2. El impulso y apoyo a la formación de cuadros de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento, tanto en el país como en el extranjero.

Estas medidas significaron, en una palabra, la *profesionalización* de las disciplinas sociales mediante estudios de posgrado e investigación que se constituyeron con las siguientes características:

- i. El posgrado se expandió para cumplir con propósitos de formación. Este motivo tenía tres motivaciones principales: a) la necesidad de suplir las carencias de formación generadas por la mala calidad de las licenciaturas; b) la creación de condiciones –recursos humanos adecuados para la investigación–; c) la actualización de un nuevo tipo de profesionales –académicos de tiempo completo– cuya carrera profesional se define en trabajo dentro y para la academia.
- ii. El posgrado se expandió para responder a demandas de tipo “meritocrático” que se relaciona con la necesidad de obtener un grado mayor al de la licenciatura que permitirá por una parte satisfacer las demandas del mercado laboral externos al sector académico y por otra, las propias demandas del sector académico vinculadas a las necesidades internas académicas de crear cuadros de profesionales que puedan tener capacidad de movilidad, es decir, de ascenso, reconocimiento profesional y promociones para cubrir los nuevos espacios de tiempo completo.

- iii. En el caso de América Latina y de México, los posgrados tuvieron un gran impulso debido a la ampliación del ámbito universitario, en particular en la práctica docente. Es importante acotar que la mayoría de los egresados de ciencias sociales se dedicaron (y se dedican) en primer lugar a la docencia y en segundo lugar a la investigación.
- iv. Gran número de los posgrados que se crearon en México en esta etapa de expansión tuvo como principal objetivo la obtención de un mayor número de egresados sin considerar condiciones suficientes de calidad que ayude a resolver problemas regionales.

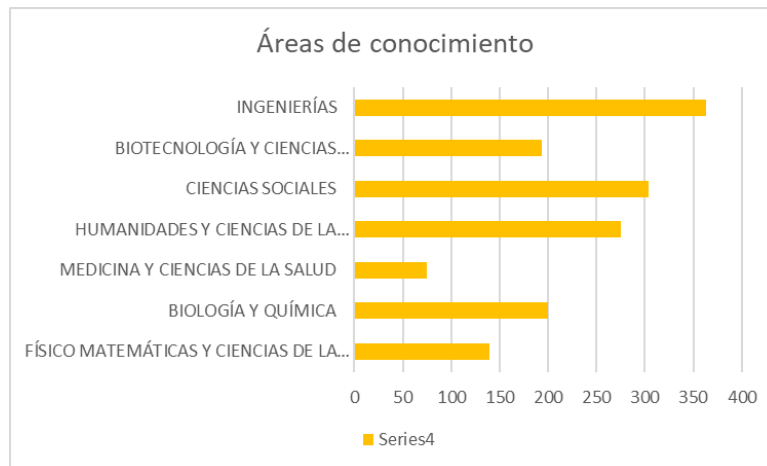
En este contexto surge el PNPC como una forma de introducir criterios de selección, permanencia y egreso de los estudiantes con unos mínimos de calidad que garanticen la idónea profesionalidad de los egresados.

El PNPC se plantea como una estrategia que contribuye a que los procesos de formación en los posgrados estén orientados a la preparación integral de comunidades científicas comprometidas con el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la innovación social y la generación de conocimientos que contribuyan al bienestar social, la sustentabilidad y la atención a los problemas prioritarios de carácter regional, nacional, internacional y de ciencia de frontera, de las Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas, así como de los Centros Públicos de Investigación (PNPC, 2020).

Ahora bien, los posgrados en ciencias sociales pertenecientes al PNPC que tienen una orientación en investigación, otorgan becas de manutención a quienes ingresan para generar una exclusividad que fomente el desarrollo de una investigación sobresaliente y de “calidad”. Asimismo, para jerarquizar estos programas dentro del mercado de los posgrados, el CONACYT ha realizado la siguiente clasificación:

- a. De competencia internacional.- Son programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.
- b. Consolidados.- son programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.
- c. En desarrollo.- Son programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
- d. De reciente creación.- son programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC.

Actualmente, el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad cuenta con 1,551 programas de investigación registrados, ya sea por instituciones de educación superior pública, privada o tecnológicos. De este total, se subdividen de la siguiente manera:



Gráfica 1. Elaboración propia. Fuente: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

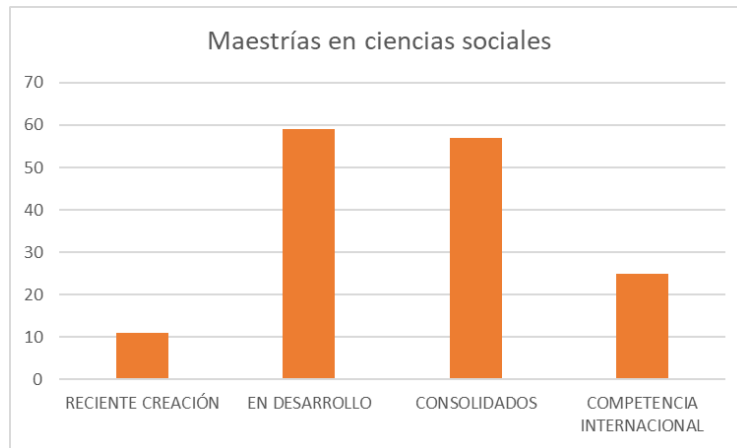
Observamos que las ingenierías y las ciencias sociales son las que mayor número de posgrados tienen. En cambio, las ciencias médicas y las físico-matemáticas apenas rebasan los 100 programas.

Por lo que respecta al desglose de las ciencias sociales, existen 304 programas de calidad de acuerdo con la definición de áreas del conocimiento expuestas en la gráfica 1; de estos 148 son de nivel doctorado y 156 de maestría. Hay que aclarar que estos programas incluyen todas las disciplinas consideradas ciencias sociales: antropología, economía, sociología, ciencia política, demografía, estudios culturales, derecho, comunicación, entre otras.

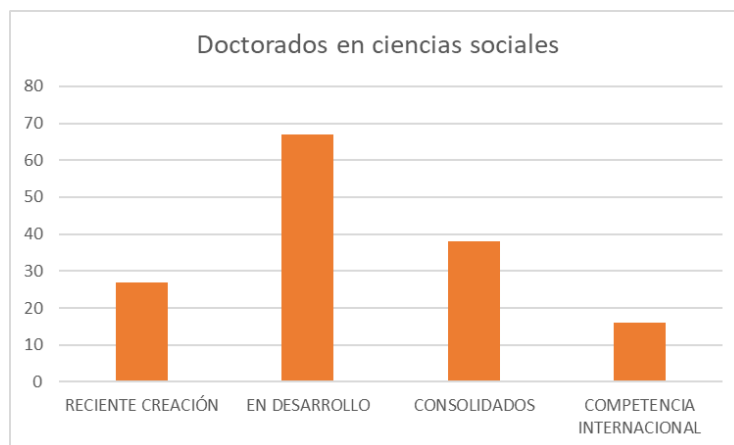


Gráfica 2. Elaboración propia. Fuente: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

Otro dato importante es el nivel que ocupan dichos programas de posgrado dentro del escalafón de calidad establecido por el PNPc. Así, de acuerdo con lo anterior, los 304 programas en ciencias sociales se clasifican de la siguiente forma:



Gráfica 3. Elaboración propia. Fuente: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>



Gráfica 4. Elaboración propia. Fuente: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

La mayor parte de los posgrados en ciencias sociales se encuentran en una etapa de desarrollo y algunos más están consolidados, sin embargo, los posgrados de competencia internacional, es decir, aquellos que desarrollan investigaciones alto de impacto, son aun pocos en relación con el grueso de los posgrados en México. Estos posgrados representan el *tipo ideal* hacia el cual los programas de etapas inferiores aspiran a parecerse.

En suma, los posgrados en México han tenido un crecimiento considerable durante los últimos treinta años. Atendiendo a las necesidades de calidad y competencia de los posgrados, y sobre todo a la necesidad de fomentar la investigación en el país, el sistema de becas para crear cuadros académicos de tiempo completo ha sido el camino más directo para impulsar el desarrollo científico. Aun

con muchos retos por alcanzarse todavía, la labor permanente del CONACYT en su apoyo a la investigación en México no debe menoscabarse en cualquier reflexión que se pretenda hacer en torno al estado de la ciencia en el país.

3. Enfoque Teórico

Construimos un marco teórico desde la perspectiva de la sociología de la ciencia, en especial la corriente constructivista de Berger y Luckmann (2001), para servirnos de conceptos que fueran guías en un tema tan amplio y divergente como lo es la formación en la educación superior, en particular, en los posgrados de ciencias sociales pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Es importante para nuestro análisis la idea de una estructura previa. La estructura que provee el PNPC en cuanto a la formación científica en ciencias sociales, es decir, en cuanto a resultados, tiempos, formas y producto, permite estandarizar un tipo de formación idónea para los objetivos del PNPC; en ese sentido, no nos centramos únicamente en el nivel fenomenológico de las motivaciones y expectativas, sino que buscamos insertar un *hecho social*, que podemos hacer observable con los conceptos de *ethos* y *praxis* científica. Estos conceptos nos permitieron encontrar el punto de encuentro entre la experiencia significativa (Schütz, 2008) y la objetividad de un encuadre social previo (Berger y Luckmann, 2001).

Dicho de otra forma, el registro de las motivaciones y expectativas que impulsan la decisión de hacer un posgrado en ciencias sociales no son suficientes para obtener un cuadro integrador de la experiencia de los estudiantes, por ello, nos apoyamos en autores como Bourdieu (2003), (2000), (2011), (2013), Merton (1997) Lomnitz (1991) y Yurén (2010), para crear un marco conceptual que organice la experiencia (*Analysis Farm*) en el cual se insertarán las voces de los doctorandos.

En suma, el enfoque teórico bajo el cual organizamos la perspectiva de análisis sigue la idea de la caja de herramientas de Foucault (2006), para quien la teoría debe ser más un conjunto heterogéneo de instrumentos conceptuales organizados en torno a un eje temático, que un discurso metateórico homogéneo en el cual se pierda de vista el material empírico con el cual se contrastan los conceptos. En definitiva, sostenemos que la ciencia social debe ajustarse a una lógica con un mínimo de racionalidad (Popper, 2014) que posibilite la relación dinámica entre *teoría* y *empiría*, de tal forma que se logren extraer algunas conclusiones generales de casos específicos.

4. Aspectos metodológicos

Derivado de nuestra pregunta de investigación, ¿Cómo se forman los científicos sociales en los posgrados de calidad en México? el diseño metodológico fue de carácter cualitativo. Nuestra atención se centró en la *experiencia* de los individuos en formación, y en el análisis de la propia voz de quienes han tenido un proceso formativo de esta índole; también dimos énfasis en las estructuras formativas (*ethos* y *praxis*) que los estudiantes tienen que internalizar para lograr una formación exitosa.

Se eligieron estudiantes de semestres finales de doctorados en ciencias sociales, sociología y ciencia política de programas de competencia internacional del PNPC. De acuerdo con la estipulación del CONACYT, los programas de posgrado se clasifican en una escala que va de reciente creación a competencia internacional. La decisión de entrevistar a doctorandos de programas consolidados de dos universidades de prestigio, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), obedece a la idea de que los programas internacionales representan el modelo hacia el cual se dirigen los programas ubicados en las escalas inferiores, constituyen un *tipo ideal*.

Los datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas se agruparon en tres ejes temáticos: las preguntas relacionadas con las *motivaciones* de los estudiantes/investigadores en formación en ciencias sociales; las preguntas relacionadas con el *ethos* (valores, identidad, visión del trabajo del investigador) y las preguntas relacionadas con la *praxis* investigativa (adquisición de habilidades, prácticas y actividades formativas).

5. Desarrollo

5.1 Motivaciones y expectativas: entre la vocación y el interés

Un aspecto fundamental en la elección profesional de los estudiantes es lo que se conoce como motivaciones. Para nosotros, estas motivaciones, más que obedecer a rasgos psicológicos, que sin duda están presentes, obedecen a lo que Schütz (2008) denominaba *motivos para*. Desde el punto de vista del actor, esta clase de motivos se refieren siempre al futuro, es decir, al estado de cosas que será creado por la acción futura, previamente imaginada en el “proyecto de vida”. La prospectiva que introduce la pregunta *para qué* lleva a que los actores hagan un esfuerzo por proyectarse en el tiempo, no solo con la imaginación sino con un argumento racional que justifique su acción.

Las *motivaciones para* llevan a preguntarnos ¿Qué es lo que mueve a este conjunto de personas a querer hacerse científicos?; ¿Existe un componente vocacional o es el deseo de encontrar una labor remunerada lo que mueve a los graduados a buscar un posgrado? ¿La ciencia es desinteresada como pensaba Merton

(1997) o es un instrumento de dominio, de prestigio y de estatus antes que una labor al servicio del progreso científico y del avance del conocimiento, como asevera Bourdieu (2001)?

Es evidente que, con el sistema de becas y estímulos, se ha introducido un fuerte componente “utilitarista” en la capacidad de elección del actor para proponerse realizar un posgrado de calidad, pero este elemento pecuniario está velado por otros también importantes como la formación previa, el afán de superación personal y las pocas expectativas del mercado laboral para el profesionista:

Creo que son dos procesos distintos, uno es el de la maestría y otro es del doctorado, el de la maestría fue más de superación que de otra cosa. La verdad no tuve ningún modelo familiar de primos, amigos o hermanos que tuvieran un posgrado, lo que pasa es que te das cuenta que sales al mercado laboral y ves que la licenciatura ya no basta. Los sueldos son paupérrimos y también me motivó el gusto por conocer un poco más. (DOC.1.TA)

En el caso de los investigadores en formación en ciencias sociales, encontramos que sus motivaciones o, mejor dicho, sus *motivos para* son ambiguos. Aunque la mayoría de ellos dice no haber tenido una influencia directa familiar, un “árbol genealógico científico” (Izquierdo, 2006), es decir, no hay un “ambiente cultural” propicio para la vida intelectual, como afirmaba Bourdieu en *Los Herederos* (2003), existe una curiosidad y una búsqueda de la propia vocación, tal vez un poco a tientas, pero segura en cuanto a las expectativas:

En mi familia no había nadie que se dedicara a la investigación, entré a la carrera, pero yo quería lingüística pero cuando fui a registrarme y como no sabía dónde era, me dijo mi papá “estudia informática”, pero había tantas carreras que no la encontré, así que vi sociología y dije “esta” y me quedé. (DOC.2.JA)

La ambigüedad de motivos genera confusión no sólo entre los estudiantes en formación sino entre los investigadores, debido a que es difícil hallar ese componente clave en toda elección profesional que es el de la “vocación”. Este fenómeno tiene su explicación en las percepciones previas y del imaginario colectivo que se tiene de la ciencia y del trabajo académico en general. Los primeros acercamientos a las imágenes de la ciencia y de la investigación, cuando no nos vienen dadas por el ambiente familiar, como afirma Bourdieu (2003), surgen en la universidad por los profesores y compañeros, así como por una vaga idea de la ciencia desde la juventud temprana. Es en este proceso, entre las prenociones y la universidad, donde la fuerza de la disciplina atrae a los estudiantes a sus filas.

En el caso de los estudiantes entrevistados, podemos observar que existe una desorientación disciplinar temprana. Las elecciones de la carrera, así como del posgrado, muchas veces son debido a factores ajenos a la vocación personal; factores como la familia, la oportunidad, la recomendación o el azar determinan el posgrado a elegir:

La verdad es que mi primer objetivo en la maestría era salir del país, quería conocer otros lugares, otras formas de vida quizá. Hay un conocido en la familia, es investigador de física, estudia en Puebla y me comentó de estos posgrados de calidad y me mencionó a San Luis Potosí “está este programa, porque no lo checas”. (DOC.3.TO)

La familia se vuelve un factor clave para elegir un posgrado:

Mis papás estudiaron sociología entonces yo ya tenía una idea de eso además de los temas que se abordan ahí, aunque yo estudié derecho. (DOC.4.RA)

Sin embargo, hay algunos estudiantes que sí tenían más clara su motivación vocacional y que incluso critican a aquellos que se encuentran más movidos por otros factores ajenos a la vocación disciplinar:

Sabía que les daban beca, pero no sabía de cuanto, hay muchos que entran, y yo los comprendo, a un posgrado por la cuestión económica. Lo ven como un trabajo y no como una vocación académica, hay que ser honestos ¿quién entra a sociología por gusto? Yo sí entré porque me gusta, yo estudiaba ingeniería en sistemas, pero me gustaba más sociología, pero además porque mis condiciones económicas me lo permitían yo sí tenía amor a mis investigaciones, curiosidad o sea la beca sí es importante pero no sabía bien de cuanto era. (DOC.5.MA)

Es de particular importancia la pregunta que se hace el doctorante, ¿quién entra a sociología por gusto? La pregunta es sintomática no sólo del desconocimiento que se pudiera tener de la disciplina sino de una ideología que privilegia cierto tipo de profesiones y de una problemática de índole económica que se oculta detrás de las decisiones profesionales. En efecto, poca gente estudia sociología “por gusto” si tomamos en cuenta los requerimientos socio-culturales que enuncia Bourdieu (2013), es decir, las carreras humanísticas y sociales son profesiones donde “la influencia del origen social se manifiesta con mayor claridad” (p. 22) y donde el capital cultural juega con especial fuerza.

Además, observamos el distanciamiento de clase que el entrevistado quiere aclarar respecto de sus compañeros que entran al posgrado por razones económicas mientras que él entro por “gusto” y “vocación académica”. La articulación de la ciencia como un campo de lucha es parte de la estructuración de los procesos formativos y los estudiantes pronto tienen que interiorizar esas luchas científicas que también esconden luchas de clase (Bourdieu, 2001).

Por otra parte, contrario a lo que ocurre en las ciencias exactas y naturales, donde parece haber una marcada orientación vocacional muy temprana (Fernández Esquinas, 2002) en las ciencias sociales y humanidades ocurre en los niveles superiores más avanzados, ello implica que las tendencias al trabajo intelectual,

entendido este como una dialéctica entre la lectura y la escritura, se manifiesta tardíamente, y siempre precedido de una acumulación importante de capital cultural.

Lo anterior refuerza la tesis que coloca al componente económico como una de las principales motivaciones, tanto para hacer un posgrado como para solicitar una beca, ya que es en las ciencias sociales y las humanidades donde existe una mayor restricción laboral, orientando casi todo el mercado a la docencia mientras que en otras áreas hay un mayor campo de trabajo, por ello las becas pueden verse como una salida transitoria que proporciona ingresos seguros y experiencia académica.

Otro hallazgo que abona la “tesis utilitarista” de la elección de realizar un posgrado de calidad es la que tiene que ver con las expectativas al terminar el doctorado. Los investigadores entrevistados también manifiestan ambigüedad y contradicción en sus proyecciones profesionales. La mayoría expresó desinterés en la carrera académica y en la investigación:

Tengo ideas de formar algún tipo de consultoría, un consultorio político, porque luego se critica mucho quiénes llegan a la política, pero la propia esencia de la democracia es que cualquiera pueda llegar, pero ese cualquiera se tiene que asesorar con gente que sepa, si pudiera ser investigador sería fuera de la ciudad de México. (DOC. 7. FE)

Otro estudiante comentó:

A lo mejor mi respuesta va diferir, como yo sí lo estoy haciendo por gusto o por tortura porque hay otras formas más fáciles de ganarte la vida, pero queremos estar ahí, como que nos da miedo el mundo real pero como vengo de una familia de comerciantes me gustaría poner mi propio negocio porque pienso que los cambios se pueden hacer desde afuera, desde la sociedad civil, también se pueden hacer desde la academia, pero pienso que la academia te forma para que no lo veas así. No siempre todo cambio va a venir de la academia. (DOC.5.MA)

Las anteriores respuestas dejan ver una problemática común: la falta de expectativas laborales y un *desencantamiento de la vida académica*. Vale la pena detenerse a analizar esta visión pesimista de la academia y de la investigación. Ateniéndonos a la tesis utilitarista, podemos inferir que las expectativas de encontrar un trabajo remunerador de acuerdo con el máximo grado académico obtenido, son bajas; ello significa que los investigadores en formación “conocen” de la vida precaria del investigador en ciernes y no piensan en resultados a largo plazo, es decir, parece que hay un desajuste óptico de lo que significa “el doctorado” con las ganancias económicas.

Se asume que el doctorado es igual a mayores gratificaciones monetarias sin reflexionar sobre el propio *estatus social* del investigador: “fuera del mercado

estrictamente escolar, el diploma vale lo que vale económica y socialmente su poseedor; ya que el rendimiento del capital escolar está en función del capital económico y social que puede asignarse a su valorización” (Bourdieu, 2011, 141). Para Bourdieu, el capital del título universitario es directamente proporcional a los capitales económicos y sociales de su poseedor, por ello, las expectativas y decepciones del mercado académico se agudizan cuando omitimos la perspectiva de *clase* que atraviesa todo el campo educativo, incluidos grados y títulos.

Cuando Merton (1997) postuló los valores del científico privilegiaba el llamado desinterés y la búsqueda de la verdad. Este valor del desinterés se relaciona con los ingresos económicos que se pudieran obtener del trabajo científico, es decir, con la asunción de que el trabajo del investigador no es directamente proporcional a la ganancia económica; en cambio, la ciencia ofrece un sistema de gratificaciones simbólicas e intelectuales que pueden llegar a ser igual o más satisfactorias que las económicas.

Lo interesante es que los investigadores en formación, aun apelando a su desinterés y a su vocación por la investigación, no pueden obviar el tema de la remuneración acorde con el grado obtenido, que consideran debe ser recíproco. En esto observamos una mezcla del desinterés mertoniano con la necesidad pecuniaria y las *expectativas del grado*; aún más, no se trata de una mezcla de intereses sino un conflicto entre la vocación con la necesidad de vivir:

El problema que veo es que cuando metí papeles para trabajar en empresas me dijeron que estaba “sobrecalificada” y entonces pensé en quitar la maestría del currículum para poder encontrar algo, porque si quieres trabajar en una empresa y tienes grados normalmente te van a dar cargos de director o subdirector, es decir, con gente a tu cargo y te piden experiencia para eso. (DOC.3.JA)

Existe una confusión de origen sobre qué es un doctorado y para qué sirve; esta confusión se intensifica cuando no se analiza la *función social* del investigador. Señala Lomnitz (1991) que el científico es un profesional comprometido y creativo. Es un individuo que trabaja en favor de una comunidad dedicada a la producción del conocimiento y que recibe un pago por ese servicio. Pero ese pago pasa a segundo plano cuando observamos que la ciencia y, en general, la vida académica, se gestiona por un sistema de gratificaciones de otra índole.

El título de doctor es una credencial para la trayectoria académica, no para la trayectoria económica:

La carrera de investigador supone una trayectoria a largo plazo en el que el ascenso a veces resulta imperceptible porque está basado más en un estatus que una cadena de mando. El prestigio de un investigador no está relacionado con un cargo o un puesto, como en otras profesiones, sino

en pertenecer a una serie de redes de saber y de sistemas de recompensas dirigidos a incrementar capitales sociales de autoridad, prestigio y reconocimiento de sus pares. (Bourdieu, 2000)

En suma, la caracterización y las motivaciones de los investigadores en ciencias sociales en formación muestran contradicciones difíciles de descifrar. La “tesis utilitarista” cobra fuerza al escuchar los motivos y las expectativas que llevaron a estos jóvenes a elegir un posgrado en investigación y a solicitar una beca. Las necesidades pecuniarias entran en conflicto con el gusto y la pasión por la investigación; la desorientación disciplinar también juega un papel fundamental en el desencantamiento de la vida académica, así como la confusión sobre los alcances y límites del doctorado que se hacen presentes al momento de vislumbrar las posibilidades de desarrollo profesional en el futuro. Hay también una visión no clara a largo plazo, más determinada por los azares coyunturales y las oportunidades económicas que por continuar con la trayectoria que el doctorado supuestamente permitiría. Al parecer, las representaciones sociales de los grados académicos intervienen en la mentalidad de quienes ven en el doctorado una posibilidad de mayores ingresos sin considerar que el grado no incrementa las ventajas, sino que se suma a las que ya se tienen previamente.

5.2 Científicos sociales o académicos de la ciencia

Una característica clave de la formación científica es la internalización de una serie de normas, valores, creencias y prácticas que conforman lo que se denomina el *ethos* científico. Este *ethos* es lo que otorga la identidad profesional que permite reconocer a un especialista de un campo de actividad determinado. En el caso de las ciencias sociales, el *ethos* interiorizado durante el posgrado aspira a formar científicos sociales capaces de producir conocimiento nuevo y relevante de acuerdo al área de especialización y a las necesidades del país.

Durante la investigación, pudimos corroborar que, en efecto, existe una internalización de la identidad del investigador universitario y esta se da prioritariamente durante el proceso de la maestría, ya que se considera que en el doctorado se debe aplicar lo aprendido en la etapa previa:

Yo pienso que el doctorado no solo es el grado sino todo un proceso de aprendizaje y del desarrollo de habilidades que traes de la maestría e incluso desde la licenciatura, pero ese era el plan aquí en la UAM, pasar de la maestría al doctorado. (DOC.9.JE)

Se percibe que la maestría es la etapa clave entre la licenciatura y el doctorado, no sólo en términos curriculares sino en términos formativos y de internalización del *ethos* investigativo. Es decir, aquellos estudiantes que no logren adquirir la “ideología” (Lomnitz, 1991) del científico, sus prácticas y valores, no podrán continuar al doctorado:

En este caso en maestría uno ya debe saber si te vas a dedicar a esto, en doctorado ya debes de proponer una investigación original, proactiva y creo que no todo mundo está muy metido. (DOC.2.JA)

Quienes se encuentran en un doctorado en investigación, en cualquiera de las áreas de las ciencias sociales, han adquirido en cierto nivel el *ethos* científico. Ello lo podemos observar primeramente en el lenguaje; como decían metafóricamente Berger y Luckmann (2001), “se llega a ser hombre de caballería no sólo cuando se adquieren las habilidades necesarias, sino cuando se vuelven capaces de usar y entender dicho lenguaje” (p. 176). Los investigadores en formación usan y entienden el lenguaje del científico social, aunque no al nivel que se esperaría. Pocos de ellos utilizaron conceptos y autores para explicarse.

De ellos sobresalió un estudiante quien manifestó un claro proyecto a largo plazo de permanecer en la carrera científica aun conociendo las precariedades, inseguridades y riesgos de la misma. También expresó con mayor coherencia la trayectoria que ha seguido y los puntos clave en su formación como investigador social:

Vengo de un origen poco adinerado y siempre estuve manejándome en instituciones públicas, mi carrera se cortó en Venezuela cuando quise seguir estudiando y fue por eso que vine a México y fracasé en mi primer intento que fue en el Colegio de la Frontera Norte porque no tenía conocimientos de los procesos de selección y por todo lo que significaba, me falló el inglés de hecho, creo que ese fue el gran motivo. (DOC.8.HE)

Otro aspecto a observar en la internalización del *ethos* es el papel que juega la investigación en la vida cotidiana de los entrevistados. A partir de los tiempos y modos de realizar la investigación podemos ver el nivel de interiorización del *estilo de vida* del investigador:

Soy totalmente tiempo completo, dedicado totalmente, es decir me paro en la mañana, hago actividad física y es ponerme a leer, es una rutina diaria de reflexión, de escribir un poquito. Creo que la escritura tiene muchas fases, empiezas a leer mucho, es una etapa en la que acumulas mucho y luego inviertes mucho de lo que has acumulado en el papel, esto es, una persona que no haya leído no puede escribir; pienso que eso es lo que falla en muchos estudiantes de posgrado, que no se dan cuenta que tienen que acumular o sea leer para poder escribir con seguridad, algo más fluido, la experiencia me ha dicho que hay algunos compañeros que no se lo toman en serio y piensan que hacer un posgrado es una pensión de la juventud. (DOC.8.HE)

El grado de compromiso, de seriedad y de tiempo que invierten en su labor coincide con la percepción general de que el trabajo del investigador es *de tiempo completo*, metódico y por etapas:

Depende de la etapa de la investigación. Para el estado del arte leí y busqué muchos artículos, ahorita estoy leyendo libros teóricos para el marco conceptual, estoy leyendo a Habermas, a Bruno Latour; curiosamente Habermas hace todo un recorrido desde Weber, Marx, Durkheim, Parsons. Ahorita estoy en lo teórico, es que tienes que tener una base teórica de los clásicos. (DOC.5.MA)

Si bien lo anterior, no todos piensan que el trabajo de investigación deba ser “de tiempo completo”:

Cada cosa tiene su momento tiene que ver con la mente y el cuerpo; en artes marciales mientras entreno voy planeando mis clases, por ejemplo; yo pienso que por eso el trabajo científico muchos no lo disfrutan porque piensan que si van a estar doce horas al día pensando en lo mismo es desgastante; el trabajo científico es de mucho tiempo, si quieres un buen trabajo es poco a poco y creo que es lo que pasa cuando CONACYT está encima de ti; porque todo es más aprisa para sacar el producto. (DOC.1.TA)

La importancia de la pregunta sobre el tiempo se pensó más en función de observar si existía una noción del “estilo de vida” del investigador y no tanto en el tiempo real dedicado al estudio. Si bien es cierto que cada cosa tiene su momento y que los investigadores, como cualquier persona, tienen diversas ocupaciones y una vida privada, lo que interesaba explorar era la percepción del investigador respecto a su labor. Partimos de la experiencia propia y de otros investigadores ya consolidados de que el trabajo del investigador, más que una profesión en la que se cumple una jornada laboral, se trata de una forma de *organizar el tiempo* en la que la autogestión y la autodisciplina se vuelven los ejes de la vida cotidiana. Lo importante era, pues, observar si los investigadores jóvenes consideran el tiempo en los términos descritos y qué tanto se encuentran dispuestos a asumir un estilo de vida con mayor autonomía, pero también con autocoerciones específicas.

Otro factor a considerar en la internalización del *ethos* es la percepción que tienen los investigadores en formación de lo que *debe ser* un investigador social. La representación de un ideal científico juega un papel central en la configuración del *ethos* y de sus valores. La pregunta se planteó no sólo en términos éticos sino también en términos simbólicos y del imaginario social que se tiene del investigador universitario y de sus valores:

Creo que lo principal es la autodisciplina, respetar tus tiempos; respetar los *deadlines*, planear, evitar problemas con esto de la procrastinación; lo de postergar todo para hacer otras cosas; la idea es no perderse porque como me decía un profesor de San Luis Potosí, no siempre se tiene la inspiración para trabajar pero que la inspiración siempre te encuentre trabajando y bueno las capacidades básicas que son aprender a hacer *papers*, a redactar, el estilo, todo eso que a veces vienes arrastrando, deficiencias desde la primaria. (DOC.3.TO)

Aunada a la disciplina está la libertad. El investigador es percibido como alguien con mucha disciplina, pero también con mucha libertad:

Son personas muy libres, la academia es muy libre que tú los ves que no tienen la familia tradicional; pienso que son gente bastante fragmentada, en la que tienes que romper con muchos lazos, necesitas contacto constante con gente como tu pero también necesitas mucho aislamiento para poder escribir. (DOC.2.JA)

Como lo comenta Fernández Esquinas (2002), la noción de la libertad es una de las cualidades que más resaltan al momento de caracterizar al investigador universitario, aunque esta imagen ha disminuido considerablemente debido a la creciente burocratización y a los constantes mecanismos de evaluación a los que se ve sometido el trabajo investigativo, en este sentido hay un deslizamiento del *ethos* mertoniano al *ethos* burocrático que Mills (1985) advertía en la *Imaginación sociológica*.

Pero hay un elemento además de la disciplina y la libertad presente en el imaginario del investigador y se relaciona con la “vocacionalidad” que menciona Weber (2015) y es el de la *trascendencia*. Merton llamó universalismo a uno de los pilares de la ciencia, a su democratización y al bien común. Este postulado es parte de los ideales del investigador universitario, aunque a veces esté velado por intereses más mundanos:

Pienso que si tuvieran este ideal de la ciencia de publicar no por conseguir puntos sino publicar para que haya un beneficio porque al final están recibiendo un financiamiento público, en el caso del dinero público pienso que se está tergiversando lo que es lo de todos, ahí vería yo una diferencia entre lo que es y lo que debería ser. (DOC.5.MA)

En resumen, constatamos la internalización de un *ethos* a través del lenguaje de los entrevistados, de la percepción del trabajo del investigador y de las cualidades que este tiene o debería tener, así como del estilo de vida que implica la investigación, sin embargo, no podemos afirmar que el *ethos* que han interiorizado los estudiantes sea *el ethos de la ciencia*, tampoco podemos negarlo puesto que existe una (con)fusión entre el científico y el académico. La formación en ciencias sociales carece de un lenguaje propio hiper-especializado como el lenguaje matemático que marca una línea divisorio potente entre los legos y los expertos; en cambio, encontramos una jerga mezclada de ideas, autores y sentido común que dificulta el esclarecimiento de un lenguaje científico propio.

Si bien la ciencia social actualmente tiene su principal nicho en las instituciones universitarias, no podemos derivar de ello que únicamente quienes están adscritos a una universidad son científicos. El trabajo científico se ha diversificado hacia otros campos donde los *habitus* son también otros, sin embargo, ya que

nuestra investigación se basó en científicos en formación y estos sólo pueden formarse en una institución de educación superior, es de esperarse que el *ethos* interiorizado sea predominantemente un *ethos académico* antes que un *ethos científico*.

Las fronteras entre lo que es ciencia y lo que no, entre lo que enseña la universidad y lo que no, son difusas. Por ello, ateniéndonos a la formación académica, podemos decir que la interiorización del *ethos científico* está mezclado y, a veces, francamente confundido con el *ethos académico*; es decir, ni todo lo que se hace en la universidad es ciencia ni toda ciencia se hace en la universidad, de ahí que la formación que observamos en los investigadores está enrevesada con matices de ambos campos y resulta difícil discernir donde termina una y empieza la otra.

5.3 Científicos prácticos o científicos práxicos

Definimos que la formación científica conlleva dos elementos básicos: un *ethos* y una *praxis*. El *ethos*, que analizamos en el apartado anterior y la *praxis*, que la podemos entender en dos facetas; por una parte, como un proceso de aprendizaje técnico en el que los aspirantes a investigadores dominan una serie de técnicas e instrumentos que les permitirán producir investigaciones, ensayos y artículos originales y con contenido relevante; y por otra, la *praxis* entendida como la capacidad de *agencia*, es decir, como la capacidad de ejercer la crítica tanto de su entorno como de su propia labor; se trata de una reflexividad que permita tomar distancia crítica tanto de los procesos formativos como de la propia gestión de la ciencia en general.

Nos enfocaremos en esta segunda clase de *praxis*, también llamada *práxica* (Yurén, 2013) y podemos observarla en dos preguntas: una referente a la labor del científico social en su entorno, es decir, el impacto de la investigación social en la comunidad; y en la pregunta sobre el propio trabajo del científico social. Es de suma importancia escuchar la crítica y la postura de quienes se encuentran en formación respecto al impacto de su propio trabajo en la sociedad, así como las problemáticas que enfrentan desde la ciencia social.

Así, para los investigadores en formación, la ciencia social concebida desde la academia tiene poco o ningún impacto en la sociedad mexicana:

Creo que no hay un vínculo entre la investigación universitaria y la sociedad, el problema es que como científicos sociales no nos creemos nuestro trabajo, puedes preguntarle a un investigador en medicina ¿oye qué haces? Y te puede responder estoy descubriendo una cura para el cáncer y puedes preguntarle a un investigador en sociales y te responderá pues hago un doctorado, o doy clases, es decir, por qué no decimos, pues estoy investigando la discriminación racial o estoy tratando de mejorar políticas públicas para hacer visible ciertos temas y entonces la gente dice bueno y eso para qué sirve. (DOC.5.MA)

Para otros doctorandos, la respuesta es parecida, encuentran poca o ninguna relación entre la investigación universitaria y la sociedad:

Lo cierto es que la relación entre la academia y México está separada, es una pregunta muy problemática porque tiene que ver con las características del investigador; la propia educación pública genera diferencias, tiene que ver con los propios perfiles creados en las instituciones de educación superior. (DOC.3.TO)

No obstante, cabe preguntarse por qué los investigadores tienen tan bajas expectativas del impacto social de su trabajo. La respuesta tal vez esté en la propia percepción que se tiene del trabajo de investigador. La *reflexividad* de la labor científica se relaciona con la fuerza disciplinar de cada profesión y con el prestigio social del que gozan ciertas profesiones en un país como México donde, en general, las ciencias sociales y las humanidades no son prioridad:

Creo que se están formando buenos investigadores, no tanto como se quisiera, hace falta en calidad como en cantidad no obstante creo yo es que después de que sales a qué te dedicas, no hay oferta a donde te puedas ir y donde te paguen bien, mucho de eso es lo me desanima a estar de académico sabes, empiezas a dar clases, te piden publicaciones, posdoctorado, uno no puede vivir así, sí hay educación, pero no hay trabajo, por eso se da este fenómeno de la fuga de cerebros. (DOC.1.TA)

La inestabilidad y las pocas seguridades que ofrece el mercado laboral mexicano para la ciencia social es un tema muy presente en el discurso de los investigadores en formación. Este riesgo permanente produce incertidumbre respecto al trabajo de investigador.

Por otra parte, la reflexividad sobre la labor sociológica y científica en general, abona a la preocupación por el futuro:

Aquí en México la gente se pregunta para qué sirve un sociólogo o un filósofo, esto tiene que ver con las metodologías que utilizamos, que muchas veces no alcanzan para realizar investigaciones representativas, son muestras muy pequeñas; otra razón es que ¿quién te va a leer? desgraciadamente en México la gente tiene que trabajar en un lugar de leer, es decir, cuáles son los instrumentos de un sociólogo, la beca y los libros, y luego vas a la biblioteca y no hay los libros o cuestan dos mil pesos, o sea, piensas o como o compro el libro. (DOC.5.MA)

Aunque no está dicho de forma directa, podemos leer en este comentario una variable que hasta ahora no ha sido considerada pero que parece atravesar gran parte de las preocupaciones de los doctorandos: la clase social. En efecto, la perspectiva de clase abre una serie de posibilidades de análisis en cuanto a la problemática de expectativas laborales y nivel de estudios.

En el primer apartado de este capítulo mencionamos la discordancia que hay entre las expectativas del grado y la remuneración económica, sin embargo, ahora podemos entrar al análisis de la reflexividad del investigador desde la óptica de la clase social de los investigadores. Ya Bourdieu (2009) afirmó que las labores docentes universitarias y científicas son propias de la pequeña burguesía (clase media y media alta) y que buscan muchas veces a sus talentos en las clases más desfavorecidas en un proceso permanente de reclutamiento:

Pienso que es una relación muy idealizada, muy romántica en primer lugar porque el investigador por lo regular *pertenece a otra clase social* o lo sacan de una clase baja y lo meten a otra, lo enclasan. (DOC.8.HE)

El hecho de que los investigadores universitarios o científicos en general “pertenecan a otra clase social” nos deja comprender el problema del poco impacto del trabajo académico en la sociedad, parece ser que la investigación y sus productos: artículos, libros y publicaciones, tienen su consumo dentro de los mismos ámbitos académicos, son enseres de clase para el goce de los pares.

En resumen, la praxis definida en términos de agencia, de crítica y reflexividad es visible en los investigadores en formación. La postura crítica y autocrítica de sus expectativas respecto a la labor investigativa y al impacto de esta en la sociedad es lúcida y permite afirmar que la formación institucional pública tiene claro el tipo de investigador que necesita. Por otra parte, la perspectiva de clase todavía no está lo suficientemente asimilada por los estudiantes, parece que cuesta asumir que el trabajo del investigador, o mejor dicho, que el campo científico es también un campo donde existen fenómenos como el enclasmiento y el desclasamiento, donde un individuo con particularidades excepcionales es enclasado en el campo científico; o el caso opuesto, en el que individuos son desclasados porque no logran las credenciales necesarias para ingresar o para permanecer en el campo, es decir, carecen de lo que Bourdieu (2011) denomina *ventajas culturales acumuladas*.

6. Conclusiones

Analizamos las motivaciones y las expectativas principales de quienes decidieron realizar un doctorado en ciencias sociales en dos instituciones públicas consolidadas de la Ciudad de México, encontramos contradicciones y ambigüedad en los móviles de los investigadores en formación, así como expectativas poco claras respecto a la investigación. Si bien existe un componente vocacional, que parece haberse desarrollado *durante el proceso formativo* y no previamente, como en el estudio sobre la formación científica en España de Fernández Esquinas (2002), donde los estudiantes parecen elegir la carrera científica en etapas tempranas de la educación media superior o al inicio de la licenciatura, aquí observamos una elección tardía por lo que refiere a las ciencias sociales, motivada más por factores socioeconómicos que intelectuales. Las motivaciones utilitarias

y pecuniarias tienen mayor peso al momento de elegir realizar un doctorado, por ello, propusimos la “tesis utilitarista” como la principal motivación para realizar un doctorado de calidad, en detrimento de la “tesis vocacional”.

Otro aspecto de las motivaciones es la debilidad subyacente de las disciplinas en ciencias sociales en relación con otras ciencias que representan en el imaginario social un mayor prestigio o reconocimiento. Las ciencias sociales en México muestran un menor poder de convocatoria como primeras opciones, aunque, paradójicamente, es el área que mayor crecimiento matricular demuestra, esto debido a la gran cantidad de estudiantes que optan por un posgrado en ciencias sociales como una segunda opción o por circunstancias coyunturales, esto es, parece que la elección de las ciencias sociales es una decisión circunstancial al momento de evaluar el futuro profesional y un posible incremento del “valor” en el mercado laboral mediante los posgrados. Además, observamos la debilidad disciplinar precisamente en las pocas expectativas que mostraron los entrevistados al momento de vislumbrar un futuro como científicos sociales. Las contradicciones entre la vocación, la utilidad y la expectativa dificultan la toma de decisiones de los doctorandos respecto a su futuro inmediato.

Cabe mencionar que no encontramos diferencias formativas sustanciales entre ambas instituciones ello debido a la acción homogeneizante de los estándares en los programas de calidad del CONACYT que definen y delimitan de manera general los perfiles y requerimientos en sus mecanismos de reclutamiento, selección y egreso; lo que sí distinguimos fue un mayor enfoque teórico en la UNAM y un enfoque más aplicado en la UAM.

La formación científica implica la adquisición de un *ethos*. El *ethos* del investigador académico, representado por los valores, las creencias, las ideas, y las normas, en una palabra, la “ideología” que permite la cohesión del grupo, está presente en la formación de los doctorandos; este lo pudimos observar en un primer momento en el lenguaje. Si bien los investigadores tienden a utilizar un lenguaje formal y científico, pensamos que el uso de conceptos y de teoría social es débil para el nivel en el que se encuentran. La falta de un marco conceptual con el cual manifiesten sus representaciones de la realidad y de los problemas sociales, deja ver un mediano dominio del mismo. Insistimos, aunque sí está presente una visión teórica de la realidad, no podemos llamarla *científica* en la medida en que aún encontramos elementos del sentido común y prenociones. La vigilancia epistemológica, aunque presente, está relajada en términos de construcción de un discurso científico en el cual los investigadores en formación apoyen sus ideas.

En otro momento, observamos el *ethos* en la estima que tienen acerca de ciertos valores que se reconocen propios del investigador: la disciplina, la creatividad, la honestidad, la trascendencia, la libertad. Sin embargo, no podemos, a partir de estas premisas, dar un salto y afirmar que este sea *el ethos del científico social*. Existe un *ethos*, muy marcado y manifiesto que, pensamos, está más relacionado con lo académico que con lo científico. Es imposible negar que gran parte

del conocimiento científico es producido en las universidades, sin embargo, no podemos aseverar que la universidad sea el único espacio donde se desarrolle el conocimiento científico. Esta situación está cambiando y observamos una fuerte transición hacia otros modelos de producción de ciencia, mayormente relacionados con la aplicación de técnicas y el desarrollo de tecnología. Es indudable que el papel de las empresas en el reclutamiento de científicos y en la producción de su propio cuerpo de conocimientos ha abierto otros nichos para la ciencia, sin embargo, la universidad y los institutos de educación superior siguen siendo los lugares hegemónicos de la producción y reproducción científica a través de la selección y formación de investigadores.

La praxis del investigador está definida por el dominio de técnicas que permitan la realización de una investigación original y que aporte conocimientos relevantes a la disciplina. Este dominio se objetiva en la tesis doctoral. Los investigadores en formación saben que la tesis doctoral representa la primera cima de una larga carrera iniciada desde la licenciatura, pero también saben que es el inicio de la carrera como investigador dentro de una comunidad científica. La *praxis*, en este sentido, es una internalización de métodos e instrumentos a través de un largo proceso formativo que incluso puede rastrearse hasta la educación básica, es decir, el dominio del idioma, de la escritura, de la ortografía y de la lectura, son habilidades que se manifiestan a edades muy tempranas; otras son más tardías como las propias de la metodología de la investigación; lo cierto es que la formación científica se basa en habilidades muy específicas que se han desarrollado durante las trayectorias académicas formativas, son “ventajas acumuladas” donde el capital cultural y escolar hace eclosión en una tesis doctoral que representa el culmen de una carrera académica sobresaliente.

La otra forma de *praxis* que se halló es la que tiene que ver con el pensamiento crítico y la capacidad de agencia de los investigadores en formación. La reflexión sobre las ciencias sociales en México y sobre el impacto del trabajo científico en la sociedad fueron los ejes desde los cuáles pudimos corroborar el pensamiento crítico de los investigadores. Si bien la reflexión y las propuestas son parte de un proceso de *agenciamiento*, la reflexividad sobre el campo científico nos condujo a temas como el papel de la clase social en la organización institucional de la ciencia.

La reflexividad y la capacidad de agencia parecen obnubilizarse al momento de introducir la perspectiva de clase en las acciones de los doctorandos y en la propia configuración del campo científico. Aunque no pudimos profundizar en este factor, sí pudimos hacer visible que la perspectiva de clase introduce un *conflicto* y genera también *estrategias de dominación* al momento de que los agentes luchan por una posición dentro del campo.

Por último, pudimos constatar que las relaciones de poder están ausentes en el discurso de los estudiantes entrevistados. Aunque no había un eje temático exclusivo que tratara sobre temas de poder, se podría inferir que el campo científico, al

ser un espacio de disputas que se manifiestan en las posiciones que ocupan tanto los estudiantes como los profesores e investigadores, las relaciones de poder deberían ser un tema central en las reflexiones de los doctorandos para poder asumir una postura crítica al respecto.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2000). Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación universitaria. *Perfiles Educativos*, 22(87), 28-50.
- Berger, Pierre, Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). *Los Herederos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Buendía Espinosa, A., Oliver Villalobos, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles Educativos*, 40(160), 160. México: UNAM.
- Castaños Lomnitz, H. (2008). *La encrucijada de saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-Porrúa.
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coller Porta, X. (2005). *Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Didou, Sylvie, E. G. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, 25 años después, La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Fernández Esquinas, M. (2002). *La Formación de investigadores científicos en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora”. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-43.
- Fortes, J., Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México, Adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Entrevistas*. Barcelona: Paidós.

- Galcerán Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 89-106.
- Galcerán Huguet, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Atenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 155-167.
- Gil Antón, M. (1997). Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(4), 255-297.
- Gil Antón, M., et al. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos. Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.
- Gil Villa, F. (2013). ¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Casanova, P. (1994). Ciencias sociales, agenda para los próximos veinte años. En Manuel Perlo Cohen (Coord.). *Las Ciencias sociales en México: análisis y perspectivas* México: COMECESO.
- González Casanova, P. (1992). Paradigmas y ciencias sociales: una aproximación. *Dialéctica, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla*, (10). 167-177.
- Lamont, M. (2015). *Cómo piensan los profesores. El curioso mundo de la evaluación académica por dentro*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la educación superior*, 47(185), 1-31.
- López Ramírez, M. (2015). La decisión de estudiar el doctorado en México o en el extranjero: ¿determinación social, herencia de rutas académicas o construcción de destinos? *Estudios Sociológicos*, 33(98), 429-446.
- Merton, R. (1997). *La estructura normativa de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pacheco, T. (2006). Aportes de la sociología al estudio de la ciencia como proceso social y como producto cultural. *Ludus Vitalis*, 14(25), 95-104.
- Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. (2020). *Marco de referencia y estadísticas*. México: Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Perló, M. (1994). *Las Ciencias sociales en México: análisis y perspectivas*. México: COMECESO.
- Popper, K. (2014). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Remedi Allione, E., Ramírez García, R. G. (Coords). (2016). *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: ANUIES.
- Reyna, J. L. (1980). *Ciencias sociales en México, Desarrollo y perspectivas*. México: COLMEX.
- Suárez Zozaya, M. H., Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, (45). México: ANUIES.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social, Escritos 1*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Valenti Nigrini, G. (1990). El posgrado y la investigación en ciencias sociales en la coyuntura actual: su expansión y algunos problemas. F. J. Paoli Bolio (Ed.), *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de agencia. *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14.
- Weber, M. (2015). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zapata, F. (2012). *Ciencias sociales y desarrollo nacional en México*. México: COLMEX.