



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Procesos de formación científica en estudiantes de posgrado:
comparación de tres programas doctorales en Investigación
Educativa

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Investigación Educativa

Presenta:
Héctor Avilez Morgado

Director:
Dr. José Luis Suárez Domínguez

Codirector:
Dr. Sergio Iván Navarro Martínez

Octubre de 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Doctorado en investigación Educativa

Procesos de formación científica en estudiantes de posgrado: comparación de tres programas doctorales en Investigación Educativa

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Investigación Educativa

Presenta:
Héctor Avilez Morgado

Director:
Dr. José Luis Suárez Domínguez

Codirector:
Dr. Sergio Iván Navarro Martínez

Comité tutorial:
Dr. Marco Antonio Hernández Falcon
Dra. Dulce María Cabrera Hernández
Dra. Adelaida Flores Hernández
Dra. Irlanda Villegas Salas
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo
Dr. Miguel Figueroa-Saavedra
Dr. Carlos Rojas Ramírez

Agradecimientos

Mi gratitud al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por haberme otorgado una beca nacional para mis estudios de doctorado. De igual forma, a la Dirección del Sistema Estatal de Becas adscrita a la Oficialía Mayor, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz por haberme entregado *la Beca de Excelencia para Estudios de nivel superior: doctorado* (2024).

Extiendo mi total gratitud a los coconstructores de mi trabajo, quienes gentilmente me facilitaron sus experiencias, tiempo y particulares visiones sobre lo que vivieron y percibieron de los procesos de formación científica. Su colaboración fue determinante para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco de manera especial a mi director de tesis, el Dr. José Luis Suárez Domínguez, por su guía, paciencia y compromiso en cada etapa de este trabajo. Su orientación y experiencia marcaron una diferencia significativa en el rumbo y calidad de la investigación. Asimismo, reconozco y valoro el incondicional apoyo de mi Codirector, el Dr. Sergio Iván Navarro Martínez, quien con sus conocimientos, sugerencias y constante motivación contribuyó de manera decisiva a la consolidación de este. Gracias a ambos por su acompañamiento, consejos y constantes revisiones.

Mi más sincero reconocimiento a los integrantes que participaron en mi comité: Dr. Marco Antonio Hernández, Dra. Dulce María Cabrera Hernández, Dra. Adelaida Flores Hernández, Dra. Irlanda Villegas, Dra. María del Pilar Ortiz, Dr. Miguel Figueroa y Dr. Carlos Rojas. Les admiro y les agradezco todos sus comentarios, textos y diversas enseñanzas, las cuales me permitieron pulir diversas aristas de mi investigación.

Mi gratitud a mis compañeros de la línea de “Actores Sociales y Disciplinas Académicas” y del programa: Alim Getze Mani, José María, Santiago, Yunuen, Leonardo, Cuauhtémoc, Héctor, Fabiola, Ángel, Daniel y Roberto, he aprendido muchísimo de ustedes y espero que en el texto pueda dar cuenta de ello.

A las y los Dres: Alicia Colina Escalante, Ernesto Ramírez, Mariela Jiménez, Selene Mateos, Gunther Dietz, gracias por sus enseñanzas y constantes gestiones para poder interiorizar un poco de sus saberes y sabiduría.

Finalmente, dedico esto a mi familia, a Margarita Gumecindo, Chita, Galleta y Pulga por la paciencia, apoyo y el esfuerzo conjunto de este viaje. A mis hermanos Edgar, Oscar y a mi abuelo, ustedes siempre han sido mi motor de trabajo en cada momento.

Resumen

En esta tesis se analiza la formación científica de investigadores educativos pertenecientes a tres programas de doctorado ubicados en las regiones Centro y Golfo de México. Mediante un estudio comparativo se examinan cómo se conforman los procesos formativos de tres posgrados a partir de tres dimensiones de análisis: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Doctorado en Educación, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), y el Doctorado en Investigación Educativa (DIE), de la Universidad Veracruzana (UV). La teoría de los campos de Pierre Bourdieu y la sociología relacional de Pierpaolo Donati y Pablo García (2021), constituyen el marco teórico. La metodología empleada es de corte cualitativo. Se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de los programas y, a investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), adscritos a las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) de los programas referidos. La tesis se compone de siete capítulos. Entre los principales hallazgos de la investigación fue que las LGAC que se estructuran en cada programa, constituyen el marco específico para la formación científica. Las LGAC son, entonces, las principales unidades de análisis, en el sentido de que ahí se llevan a cabo los procesos de socialización más relevantes, la constitución de redes académicas, así como la entrada en un campo disciplinario que se articula con la investigación educativa. Esto quiere decir que los programas de posgrado son en general el nivel organizativo que las instituciones de educación superior emplean para su interacción con las políticas del SNP; sin embargo, las LGAC son los espacios sociales, académicos y simbólicos que regulan los procesos de formación científica.

Palabras clave: procesos de formación científica; doctorados; investigación educativa; *habitus* científico.

Índice general

Introducción	10
Capítulo I. Posicionamiento general sobre la investigación	16
1.1. Justificación	16
1.2. Estado del arte.....	19
1.2.1. Trabajos internacionales orientados al estudio de los doctorados en investigación educativa.....	20
1.2.2. Análisis de la formación científica en programas de posgrado: referentes nacionales	24
1.2.3. Formación de investigadores y Teoría de los Campos: referentes empíricos	32
1.3. Aproximación al concepto de formación académica y científica de los estudiantes de los programas doctorales	38
1.4. Definición del problema de la investigación.....	42
1.5. Las dimensiones del problema de la investigación.....	45
1.5.1. Primera dimensión de análisis: los procesos de socialización de las y los estudiantes como parte de su formación científica.....	47
1.5.2. Segunda dimensión de análisis: las redes y la organización de las LGAC en el proceso de formación científica de los estudiantes de posgrado.....	51
1.5.3. Tercera dimensión de análisis: La producción de textos científicos y su articulación con el campo disciplinar dentro de los programas doctorales en investigación	57
1.6. Objetivo general.....	62
1.6.1. Objetivos específicos	63
Capítulo II. Aproximaciones teóricas al estudio de la formación científica de los estudiantes	64
2.1. La identidad de los campos dentro de las prácticas científicas.....	65
2.1.1. Las características del campo científico en los programas doctorales.....	69
2.1.2. Las características del campo disciplinar en los programas doctorales	72
2.2. Sobre el habitus científico en las actividades de los académicos y estudiantes de los programas doctorales	74
2.3. La noción de capital en los programas doctorales	78
2.4. Las estrategias académicas consideradas dentro de los programas doctorales	81
2.5. La sociología de las organizaciones	83
Capítulo III. Marco contextual.....	87
3.1. El contexto internacional	87
3.1.1. La mirada de los organismos internacionales sobre los procesos de formación científica de los estudiantes	88

3.2. El contexto nacional para la formación científica de los estudiantes de posgrado	90
3.2.1. Implicaciones de los programas gubernamentales sobre el proceso formativo de los estudiantes del nivel doctoral.....	92
3.2.2. La vinculación del programa PRODEP con los programas de posgrado.....	95
3.2.3. La contextualización del cambio del PNPC al SNP	100
3.3. Los programas doctorales en educación	108
3.4. Los programas doctorales en educación orientados a la investigación	111
3.4.1. La identidad disciplinar de las LGAC, su forma de organización dentro de los posgrados y la vinculación con los procesos formativos	115
3.5. El contexto de algunos programas doctorales en educación orientados a la investigación	117
3.5.1 El Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.....	118
3.5.3. El Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala	123
Capítulo IV. Desarrollo metodológico.....	128
4.1. La perspectiva metodológica	128
4.2. El tipo de estudio.....	129
4.3. Selección de las entidades académicas	130
4.4. La selección de los informantes de la investigación	133
4.5. Diseño y técnicas de la investigación	135
4.6. Modalidad y temporalidades del trabajo de campo	143
4.7. La estrategia para el análisis de los resultados	146
4.8. La ética dentro de la investigación	149
Capítulo V. El proceso de conformación de la línea de investigación y el rol de participación de los integrantes: prácticas de socialización	152
5.1. Nivel de participación en la conformación del posgrado.....	153
5.1.1. Los procesos de gestión para la construcción de los posgrados.....	159
5.1.2. Actividades desarrolladas para fortalecer el posgrado	165
5.2. Trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes	176
5.2.1. Antecedentes académicos.....	178
5.2.2. Las diferentes trayectorias de los agentes.....	184
5.3. Enfoques en el quehacer académico. Perspectivas teóricas y metodológicas	193
5.4. Perfil y posicionamiento estratégico de las y los agentes que participan dentro de los posgrados	208
5.5. Reflexiones finales del capítulo	216
Capítulo VI. Organización del trabajo académico de la línea y redes constitutivas	226
6.2. Redes formales e informales.....	232

6.3. Colaboración con otros actores e instituciones	244
6.4. Contribución a la propia línea (doble agencia).....	248
6.5. Resultados académicos o científicos relacionados con la producción (proyectos de investigación, libros, etc.).....	252
6.6. Reflexiones finales del capítulo	256
Capítulo VII. Proceso de integración de estudiantes a la línea y la construcción de sus textos científicos	262
7.1. Conformación de un perfil de estudiante de doctorado	263
7.2. Incorporación de un <i>habitus</i> científico	269
7.3. Capacidad para comprender la organización de la línea de investigación	274
7.4. Incorporación a las redes de la línea y la apertura de nuevas redes	278
7.5. Tesis, artículos de investigación y ponencias.....	283
7.6. Estilos de conducción de los seminarios de investigación y la formación investigativa.....	291
7.7. Reflexiones finales del capítulo	295
Conclusiones	305
Aportes hacia una agenda investigativa.....	314
Referencias	316
Anexos.....	336
Anexo 1. Consentimiento informado para académicos	337
Anexo 2. Consentimiento informado para estudiantes.....	338
Anexo 3. Las primeras categorías y subcategorías de análisis y guías de entrevistas	339
Anexo 4. Reestructuración de las categorías, subcategorías de análisis y las guías de entrevista	341

Índice de tablas

Tabla 1. Especificaciones de los programas doctorales en educación.....	126
Tabla 2. Integración científica de los programas doctorales en educación.....	131
Tabla 3. La definición de los ejes temáticos, categorías y subcategorías de análisis	140
Tabla 4. Reestructuración de las categorías y subcategorías de análisis	142

Índice de figuras

Figura 1. Relación entre los referentes empíricos.....	37
Figura 2. Las dimensiones de análisis para el estudio de los procesos formativos de los estudiantes.....	62
Figura 3. Interacción de los elementos epistémicos.....	81
Figura 4. Egresados por región geográfica en los tres últimos ciclos escolares de posgrados orientados a la investigación en educación y reconocidos por el PNP.	113
Figura 5. Universo muestral de la investigación.....	135
Figura 6. La ruta para la construcción y el análisis de los datos.	149
Figura 7. Articulación de elementos para la emergencia de las líneas de investigación.	219
Figura 8. Tipología de las redes relacionadas a la investigación presentes en los doctorados y en sus líneas de generación y aplicación del conocimiento	242
Figura 9. Las redes constitutivas del trabajo académico	259
Figura 10. El proceso de integración de los estudiantes a su línea de investigación y la construcción de los textos científicos.....	304

Introducción

En la actualidad, la acreditación de un programa de posgrado ha despertado un creciente interés en el sector académico, laboral y científico. A nivel nacional, los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCyT)¹ se concentran en organizar los esfuerzos colectivos obtenidos de la investigación para la solución de problemas nacionales, estatales y municipales. Éstos requieren la atención y colaboración de los actores que participan en el sector público y en el privado, en campos como la energía y cambio climático, la salud, el agua, la educación, la cultura entre otros (CONAHCyT, 2022).

Ante esto, los estudiantes² y egresados de los programas de posgrado tienen la oportunidad de contribuir con el resultado de sus investigaciones en el estudio de diversos problemas relevantes, tanto a nivel nacional como internacional, poniendo en juego diversas perspectivas teóricas y metodológicas específicas de su área académica. En este contexto, los posgrados constituyen un importante espacio para identificar la participación de diversos elementos que contribuyen a la formación académica y científica recibida por los estudiantes.

Como sabemos, los posgrados se dividen en tres grupos: 1) la especialidad, cuyo objetivo es consolidar habilidades profesionales para solucionar problemas de un área determinada mediante actividades específicas; 2) la maestría, cuyo objetivo es la formación superior en una disciplina o ciencia, mediante el uso de supuestos teóricos, metodológicos y ontológicos orientados a la investigación; y 3) el doctorado, el cual tiene como objetivo fortalecer las prácticas científicas mediante el desarrollo de investigaciones originales, novedosas y con un alto grado de calidad y confiabilidad académica en los trabajos realizados (Reynaga, 2002 y Universidad Veracruzana, 2010).

Específicamente en el nivel doctoral, existen dos tipos de orientaciones: una enfocada

¹ Durante el recorrido del documento alternaremos las palabras CONAHCyT y CONACYT, con el propósito de contextualizar los cambios que se tenían o que se tienen en el quehacer del programa federal.

² Cada vez que aquí se emplee la palabra estudiantes o estudiante, me refiero al uso indistinto del género masculino/femenino de los doctorandos. En algunas partes del documento integraremos a los pronombres las y los con el objetivo de dimensionar una pluralidad de actores.

hacia la investigación y otra de tipo profesionalizante. Entre las principales diferencias, Patiño (2019) menciona que el doctorado en investigación se caracteriza por proporcionar una formación científica a sus estudiantes mediante el desarrollo de competencias que guíen la capacidad creativa y crítica en sus trabajos; mientras que, el de tipo profesional, se orienta más hacia la formación profesional o laboral de los estudiantes.

A la luz de las estrategias gubernamentales que han sido empleadas dentro del país para promover el desarrollo académico y científico de los programas de posgrado, resalta la creación del CONAHCyT (anteriormente CONACyT), como un organismo rector del fortalecimiento científico y tecnológico implementado dentro de los programas. Entre las acciones emprendidas por el entonces CONACyT para promover y desarrollar las actividades académicas y de investigación dentro de los programas de posgrado, se encuentra la creación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el año de 1991.

El PNPC se interesó por evaluar el fortalecimiento, consolidación y supervisión del quehacer académico dentro de los programas de posgrado, orientando la preparación de comunidades científicas comprometidas con el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la generación de conocimientos (Patiño, 2020 y CONACyT, 2022). El PNPC desapareció el 4 de julio de 2021 con la declaración emitida en el 3^{er} Foro Nacional de Posgrados, por el cambio de perspectivas e intereses que acompañaron los programas gubernamentales de la nueva administración federal; con ello, nació el nuevo Sistema Nacional de Posgrados (SNP) (CONACyT, 2021a).

Entre sus diferentes objetivos, este organismo busca proporcionar igualdad y un mayor impacto entre los programas de posgrado ofertados por las distintas entidades académicas a lo largo del país (CONACyT, 2021b). Además, se pretende descentralizar los posgrados y ofertarlos en regiones históricamente marginadas. Bajo esta orientación, los cambios que se buscan alcanzar en el ámbito de la formación académica se visualizarán con mayor claridad en los próximos años. Sin embargo, dentro de los programas ya se operacionalizan algunos ajustes de acuerdo con estas nuevas perspectivas.

En esta investigación, se analizan los esfuerzos de tres programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa para consumir la formación científica

de sus estudiantes. Estos programas se integran por diferentes cuerpos académicos y líneas de investigación, quienes se encargan de operacionalizar estrategias interesadas en responder a las demandas particulares contempladas en los discursos de los programas federales e institucionales. Todo este proceso complejo, sin duda, interviene —o ha intervenido— en la formación científica de los futuros investigadores que participan en los programas doctorales.

Los doctorados que se tomaron en cuenta forman científicamente a sus estudiantes en las áreas de conocimiento y el análisis de determinados fenómenos de estudio; de igual manera, han respondido a las demandas de los programas encargados de promover el desarrollo académico y científico del posgrado mexicano (Universidad Veracruzana, 2018; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s/f; y Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2020).

La literatura revisada (Sime, 2013; Sime y Díaz, 2019; Moreno, 2006; Moreno, 2007; Moreno, 2010; Colina y Osorio, 2004; Colina, 2008, Colina y Díaz-Barriga, 2019; Cabrera, 2021) nos advierte que el proceso de formación académica y científica por el que transitan los doctorandos representa un escenario complejo en el que se tensan diversos factores que participan en el desarrollo de los programas y de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). Estos colectivos se visualizan como un conjunto de actores que comparten el uso de determinados objetivos de investigación, así como el encuadre específico de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas en sus actividades de indagación.

Sin duda, las LGAC también participan dentro del quehacer operativo generado en los programas doctorales y federales. Todas deben estructurar diferentes actividades que les permitan cumplir con los deberes de su trabajo académico y científico, el cual se relaciona con la formación de las y los estudiantes y con el desarrollo alcanzado dentro del campo disciplinar en el que participan (Sime, 2013; Sime y Díaz, 2019; Moreno, 2006; Moreno, 2007; Moreno, 2010; Colina y Osorio, 2004; Colina, 2008, Cabrera, 2021).

Para examinar todas estas cuestiones en general, este trabajo está construido bajo tres orientaciones generales que nos permitieron contemplar las diferentes aristas que emanan de los procesos formativos de los doctorandos, así como las estrategias que se han

operacionalizado dentro de las líneas de investigación y programas de doctorado en los que se desenvuelven. Estas orientaciones se refieren a la importancia que tienen las interacciones sociales referentes a la línea de investigación, la entrada de los estudiantes en redes de investigación y, por último, la construcción de textos científicos que los estudiantes realizan en su paso por el programa doctoral.

La primera orientación se refiere a las interacciones sociales que han articulado las y los estudiantes dentro o fuera de sus LGAC; éstas comprenden diversos y complejos elementos que se objetivan en el ejercicio académico emprendido por las y los estudiantes y académicos que participan en los programas. Esto permite observar las prácticas, hábitos y formas de comportamiento que establecen los actores durante sus prácticas científicas.

Dichos elementos se traducen en formas de actuar, pensar y percibir su universo de investigación (Colina y Osorio, 2004; Colina, 2008; Colina, 2019); formas apropiadas por la comunidad académica. En palabras de Bourdieu (2007), este fenómeno se tipifica como la incorporación de un *habitus* científico. El *habitus*, asimismo, nos permite observar aquellas particularidades que se aterrizan dentro de las disciplinas científicas desarrolladas en las LGAC por sus actores. Esto, en suma, implica dimensionar las perspectivas teóricas y metodológicas referentes al posgrado en el que la comunidad se desenvuelve.

La segunda orientación contempla las redes de investigación, las cuales aportan elementos para que los estudiantes entren en contacto con investigadores consolidados y otros actores pertenecientes a un grupo de investigación con determinadas perspectivas teóricas y metodológicas; con base en ello, se estudian los problemas científicos de su interés. Estas comunidades pueden conformarse mediante la organización formal o no, dentro o fuera de las instituciones, y se encuentran integradas por académicos y estudiantes que comparten el uso de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas en sus prácticas de investigación (Padilla, Buenrostro y Loera, 2009; Padilla, 2017).

Una última orientación general se establece en el proceso de construcción de los textos científicos. Esta constituye un elemento subsecuente de aquellos que previamente hemos mencionado. La construcción de los textos es un requisito de permanencia y egreso de los programas doctorales. Los estudiantes que ingresan a un doctorado y orientan sus

prácticas hacia la investigación, además de publicar sus tesis de grado, también deben contar con la divulgación de (uno o más) artículos científicos en determinadas revistas que forman parte de un universo de determinadas áreas de investigación.

Parte de los procesos de formación científica descansan en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de bibliografía especializada, así como en la incorporación y aplicación de los diversos quehaceres propios de la línea de investigación y el posgrado. Igualmente, nos permite señalar cómo se da la socialización que establecen los estudiantes con otros actores que pueden o no participar dentro de su línea de investigación. En algunos casos, los estudiantes son quienes buscan los espacios en donde publican sus textos y, en otros más, reciben la orientación de parte de sus directores o codirectores de tesis.

En cuanto a la exposición de los capítulos del trabajo, en el primero, se aborda el problema de investigación, las dimensiones de análisis, los objetivos y el estado del arte. Para comprender todo el planteamiento que va a estudiarse a lo largo del texto. Posteriormente, el segundo capítulo atiende aquellos conceptos centrales para nuestra investigación y, en específico lo expuesto por el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 2000c; Bourdieu, 2005), así como las aportaciones de la sociología relacional de Donati y García, (2021).

En el tercer capítulo exponemos algunos detalles que provienen de los organismos nacionales e internacionales y la intervención que tienen sobre los ideales de los procesos formativos de las y los estudiantes, así como las implicaciones que tienen en los programas de posgrado y la cuantificación de las tareas que se expresan en los programas académicos.

En el cuarto capítulo presentamos la perspectiva metodológica y el diseño de las categorías, así como su evolución a partir del trabajo de campo. Al final, exponemos los análisis de los resultados en tres diferentes apartados que visibilizan las tareas e implicaciones de los procesos formativos en los programas y líneas que hemos seleccionado.

En el quinto capítulo, detallamos el análisis de los resultados y, particularmente, el proceso de conformación histórica de las líneas de investigación de los programas doctorales elegidos. En el sexto apartado analizamos la organización del trabajo académico que se tiene dentro de las líneas y de las redes en donde participan los doctorandos y sus académicos,

sobre esto detallamos la configuración estratégica desarrollada en los colectivos científicos en donde se están formando a los futuros investigadores del campo educativo.

Para finalizar, en el séptimo apartado profundizamos sobre el proceso de integración de las y los estudiantes dentro de las LGAC y la manera en la que han elaborado los textos científicos que se les demandan en los programas (tesis de grado y artículos científicos) y las implicaciones de los perfiles académicos y científicos de las y los estudiantes que se están formando en un programa doctoral que orienta sus prácticas hacia la investigación.

Estimamos que el tejido de todos estos elementos nos permitirá ofrecer al lector un panorama denso y complejo de los procesos de formación científica que afrontan los estudiantes dentro de los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación. Este análisis puede aportar significativos hallazgos para el estado actual del conocimiento sobre los procesos de formación científica de dichos programas doctorales.

Capítulo I. Posicionamiento general sobre la investigación

1.1. Justificación

El propósito de la presente investigación es desarrollar una mirada reflexiva sobre el proceso en el que se enmarcan las actuales prácticas académicas y del Doctorado en Investigación Educativa (DIE) de la Universidad Veracruzana (UV). Un programa con orientación a la investigación, pero, sobre todo, a la formación de estudiantes capaces de proponer mejoras para los diversos problemas identificados en el ámbito educativo.

Entre las principales razones para la realización de la presente investigación, se encuentran las personales: experiencias con investigadores que han orientado proyectos similares, personas que, desde mi perspectiva, tienen un peso relevante sobre el quehacer científico en el ámbito académico, alejado de la representación del investigador de bata blanca que constituye sus prácticas sobre referentes manipulables, cuantificables y observables en sus investigaciones.

La perspectiva del trabajo se relaciona con los requisitos exigidos dentro de un programa doctoral que pertenece al SNP³; ello implica que, tanto los académicos como sus estudiantes, cuenten con el desarrollo de actividades relacionadas a la investigación. Por consiguiente, la condición de estudiante que actualmente se encuentra en un proceso formativo dentro del DIE me permite visualizar cómo un sujeto es parte de su propio objeto de investigación.⁴

En el caso de los estudiantes bajo estudio, nos interesa conocer las experiencias y

³ Durante el recorrido del texto se hará una parcial mención al PNPC como el programa rector de los criterios de calidad que se establecieron en el DIE cuando se inició la investigación. Cabe señalar que bajo estos mismos criterios se desarrolla la estructura de la tesis. Sin embargo, cuando la sintaxis del documento lo requiera se hará alusión al nuevo SNP como relevo generacional del PNPC.

⁴ Bourdieu (2000c) descansa en esta cuestión uno de sus principales argumentos epistemológicos para involucrar al sujeto que investiga como parte de los procesos y agentes investigados, a través de lo que denomina la objetivación del sujeto objetivante. Se trata del principio de reflexividad que se asegura del hecho de que no exista una separación entre quien realiza la investigación y su objeto de estudio. En este sentido, se cumple un doble propósito, ya que se delimita esta vigilancia epistemológica como parte de un *locus* de enunciación, así como la participación dentro del DIE de la UV.

creencias que tienen en torno a las prácticas académicas y de investigación dentro de los programas. De igual forma, pretendemos conocer cuáles son las estrategias de socialización que han desplegado durante su trayecto científico, así como revelar la participación dentro de determinadas redes de investigación. Asimismo, podremos explicar la composición institucional o la de sus líneas de investigación, las características epistémicas o metodológicas, los flujos de conocimientos que desarrollan; lo que en palabras de Casas (2003) representa a las contribuciones o resultados obtenidos por los estudiantes durante sus procesos formativos.

Concretar este punto nos permitirá dar cuenta de las experiencias que adquieren los estudiantes con otros investigadores y actores que participan en el programa —o en la red—. Esto también contribuye a la explicación de los vínculos que se establecen al interior de las redes, las producciones científicas (entre las instituciones o entre los integrantes) e, incluso, las enemistades que se tejen entre los actores.

El análisis de los procesos formativos de los estudiantes pasa, desde luego, por las líneas de investigación de los programas doctorales, en tanto que éstas representan los espacios específicos donde tiene lugar la formación académica y científica que deben concretar todos los agentes que deseen convertirse en investigadores. En estos espacios tiene lugar la producción y aplicación de un conocimiento y, con ello, la generación y publicación de los textos científicos.

Por lo que se refiere a los académicos, recurrimos a ellos para conocer las razones que justifican o guían las prácticas llevadas a cabo dentro de los programas para la formación académica y científica de los estudiantes. Ésta comprende los procesos de selección de los aspirantes, la hechura de los textos científicos, la manera en la que participan en los proyectos (o publicaciones) lideradas por los investigadores, las estrategias que precisan para la socialización de los agentes y la percepción que ellos tienen de las actividades que se establecen en los doctorados.

Así mismo, nos interesa analizar las estrategias que los académicos han desplegado para la consolidación de los programas, cómo se integra a otros pares, los estándares académicos y científicos establecidos y los vínculos sociales con otros colegas.

Analizamos la forma en la que se organiza la línea de investigación a la que pertenecen los investigadores, su participación en las redes relacionadas con este campo. Se toma en cuenta también cómo se integra a nuevos estudiantes en ese contexto.

Entre los principales propósitos para el desarrollo del proyecto, está el de mostrar las estrategias que aplican los estudiantes y académicos que participan en el proceso formativo de los futuros investigadores: cómo lo establecen, con quiénes lo hacen y qué toman en cuenta para la selección de estos puntos. Cabe mencionar que los programas elegidos orientan sus prácticas hacia la investigación educativa y que, adicionalmente, son posgrados que cuentan con un núcleo académico base que, en su mayoría, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), lo que se traduce en una vigencia en sus prácticas de investigación.

Este fenómeno social es compartido por la mayoría de los programas doctorales en investigación. De acuerdo con los datos presentados por el PNPC (2020), hasta entonces existía un total de 665 programas doctorales orientados a la investigación a lo largo de todo el país. Con los resultados obtenidos de la presente investigación, pretendemos compartir algunos datos que se desprenden de los procesos de socialización e intervienen en el trayecto académico y científico de los estudiantes, o en el devenir de las líneas de investigación que se conforman dentro de los programas, las cuales se circunscriben en los marcos regulatorios que establecen los programas federales, estatales e institucionales que sostienen gran parte del desarrollo científico de los posgrados.

Con la exposición de estos elementos, mostramos que los procesos de formación científica que experimentan los estudiantes no se estructuran únicamente por lo dimensionado en sus planes y programas de estudio, sino que intervienen diversos factores dentro de los programas y de sus líneas de investigación. Moreno (2021) señala que esto representa un acontecimiento artesanal en el que se hilvanan intereses, particularidades y necesidades que enfrentan tanto los estudiantes como los mismos posgrados. Bajo esta dinámica de trabajo, consideramos adecuado dar cuenta de cómo participan los procesos de socialización dentro de las prácticas científicas que realizan los estudiantes y los académicos dentro de los doctorados. Para concretar estos objetivos, nos proponemos

complementar la búsqueda con las dimensiones de análisis ya expuestas.

Entre los principales aportes que realizaremos al campo de la investigación educativa y, consecuentemente, a las investigaciones que versan sobre la formación de los investigadores, está el de conocer el impacto obtenido en los procesos de socialización en las prácticas académicas y científicas establecidas dentro de los programas y, consecutivamente, su intervención en estudiantes y académicos dentro de los programas doctorales. Buscaremos exponer las similitudes y diferencias que hay sobre las prácticas realizadas en los programas para la formación de los estudiantes. Explicitar estos elementos se convierte en un importante ejercicio reflexivo para el actuar de los programas. Esperamos que los resultados obtenidos se conviertan en un posible referente para las futuras investigaciones.

1.2. Estado del arte

A nivel nacional e internacional, existen distintos trabajos que visualizamos como un referente de nuestra investigación. Sin duda, éstos nos han proporcionado valiosos elementos para objetivar algunas de las rutas que hemos trazado en nuestro trayecto científico. Para llevar a cabo esta investigación, partimos de un análisis de las investigaciones que han abordado los procesos de formación científica de los estudiantes en el campo de la educación en América Latina. Posteriormente, segmentamos en tres partes nuestro estado del arte. Presentamos un análisis de los trabajos que se han realizado a nivel internacional sobre los procesos de formación científica de los estudiantes y algunos de los referentes que, a nivel nacional, han analizado y cuestionado el tema de la formación científica de las y los alumnos participantes de los programas de posgrado.

Finalmente, exponemos aquellos trabajos que han abordado la Teoría de los Campos de Bourdieu, para analizar así la formación de los investigadores y cómo se han conformado los grupos científicos que participan —o participaron— en este ámbito. Creemos que los resultados presentados de las investigaciones precedentes simbolizan una valiosa

herramienta para el desarrollo de nuestro trabajo, así como para el devenir de las futuras investigaciones sobre el tema. La suma de estos aspectos nos permitió desarrollar una investigación con fundamentos para construir el objeto de estudio y exponer, a su vez, un diálogo de saberes que integre las nociones conceptuales abordadas y las particularidades que se han aterrizado en otras investigaciones.

1.2.1. Trabajos internacionales orientados al estudio de los doctorados en investigación educativa

En el contexto latinoamericano, la expansión de los programas de posgrado (y mayormente de los programas doctorales) surgió a mediados de la década de los 90 y en los primeros años del 2000; países como Argentina, Chile, Colombia e incluso México mostraron un crecimiento importante en los programas ofertados y, posteriormente, en el número de los estudiantes matriculados (Fare, Rovelli y Unzué, 2021).

Dentro del significativo aumento presentado de posgrados a nivel nacional e internacional, se localizan los que se orientan hacia la educación. Los programas de posgrado y particularmente los programas doctorales en educación tienen un papel distinguido para la formación académica y científica de los nuevos investigadores en educación. Sobre estos programas se detonan las problemáticas y las posibles soluciones referentes al ámbito educativo (Colina y Díaz-Barriga, 2019; Sime y Díaz, 2019).

En Argentina, resaltamos el valor que tiene el trabajo realizado por Sime (2013), quien efectuó una comparación entre las líneas de investigación de 6 programas doctorales en educación que pertenecen a México (CINVESTAV: Doctorado en ciencias con especialidad en investigación educativa), Argentina (Doctorado en Ciencias de la Educación y Doctorado en Educación) y Brasil (Doctorado en Educación, y UERJ: Doctorado en Educación).

Entre los resultados, Sime expone que la operación de las líneas refleja una identidad intelectual, institucional y profesional que se hace evidente sobre las prácticas académicas y las investigaciones que realizan sus miembros. Para este autor, las formas de estructuración

que se conforman al interior de los programas representan un modo de legitimar su profesión y posibles proyectos de investigación. El estudio de estas líneas, los grupos y proyectos de investigación que las alimentan son la columna vertebral de dichos programas, los cuales requieren de mayores estudios sobre su gestión, productividad e impacto (Sime, 2013). Asimismo, este trabajo expone las disposiciones (económicas, institucionales y federales) que poseen los doctorados y los mecanismos configuradores de las estructuras organizacionales de los programas.

En ese mismo contexto, pero en estudios más recientes, resaltamos la investigación que realizaron Difabio de Anglat y Cols. (2018). Los autores mencionan que, en el caso de Argentina, a pesar de contar con programas públicos y privados, la educación pública constituye la principal puerta para la formación de las y los estudiantes. Entre otras cosas, resaltan la valía de conocer las experiencias de los futuros investigadores, porque, sobre todo, en cada ruta se hilvanan diferentes dificultades y problemas que intervienen en el desarrollo de los futuros investigadores.

Difabio de Anglat y Cols. (2018) abordaron en su trabajo las experiencias de 34 estudiantes y 8 egresados de 3 programas doctorales de la región de Cuyo, Argentina. Como técnica de recolección de datos, se empleó un cuestionario de 12 preguntas abiertas que se estructuró en tres dimensiones de análisis: a) experiencias sobre la formación en metodología de la investigación educativa, b) práctica en investigación científica y c) los procesos de investigación doctoral.

Entre los resultados, se destacan las dificultades que enfrentó uno de los participantes al no contar con un grupo que fuera afín en su tema de investigación y con el que pudiera socializarse las experiencias de investigación dentro del programa. Los autores mencionan que los procesos de socialización constituyen un elemento clave sobre los procesos formativos de los estudiantes, ya que la interacción que establecen con los pares y académicos que comparten el uso de determinadas perspectivas de estudio y objetivos les permite adherir prácticas, hábitos y un lenguaje técnico que participa en el desarrollo profesional y científico de los estudiantes (Difabio de Anglat y Cols., 2018).

Otra de las líneas de investigación desarrollada en el análisis de los doctorados en educación se relaciona con el desarrollo de competencias en los planos curriculares de los programas. Por ejemplo, en Colombia (Universidad de Antioquia), en Bolivia (Universidad Mayor de San Andrés), en Perú (Universidad Nacional de Trujillo) y en Venezuela (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), ha prevalecido en los perfiles de egreso el desarrollo de las competencias relacionadas con el saber y con el hacer vinculados al dominio de saberes teóricos y metodológicos, a la capacidad para elaborar los textos científicos, dejando de lado las competencias asociadas con el ser y con el convivir (Navas y Londoño, 2019).

Desde otros ángulos, trabajos como los de Díaz y Sime (2016) exponen las dificultades que han experimentado en su investigación los estudiantes que pertenecen al nivel doctoral en Perú. Señalan que las principales dificultades que experimentan los doctorandos durante su proceso formativo se relacionan con la estructura curricular implementada dentro de los programas, el contenido de las experiencias académicas o los perfiles de los docentes; lo cual define la calidad y experiencia académicas de los posgrados (Díaz y Sime, 2016).

En trabajos más recientes, bajo ese mismo contexto, se ubica el libro *Los doctorados en educación: Tendencias y retos para la formación de investigadores* (Sime y Díaz -2019). El trabajo expone el actual estado de los programas doctorales en educación que se encuentran en Perú. De acuerdo con los autores, éstos padecen de una falta de transparencia sobre los criterios vinculados con la científicidad de sus prácticas y el trayecto que tienen las políticas educativas, así como de una falta de incentivos económicos (Sime y Díaz, 2019).

Por su parte, Huamaní y Gallegos (2021) destacan el papel protagónico que tiene el trabajo en equipo para la formación de las y los estudiantes peruanos que participan en los programas doctorales. Los autores señalan que representa una valiosa estrategia que fomenta el aprendizaje, ya que permite el intercambio y la socialización del conocimiento dispuesto por los actores que participan —o participarán— en la formación académica de las futuras generaciones. Esto les permite incorporar diferentes dinámicas que facilitan la promoción y la generación de los nuevos conocimientos científicos.

En Chile, el trabajo de Perines y Campaña (2019) describe la problemática que hay respecto a la insuficiente alfabetización académica y científica requerida por los estudiantes —y futuros docentes— que participan en la investigación educativa del país. Los autores advierten la necesidad de cambios urgentes que se adecuen al trayecto de los conocimientos científicos que participan en la investigación educativa del país; ya que aquí se formaliza y emerge la formación de muchos docentes que coadyuvan en la generación y aplicación del conocimiento científico.

Los trabajos mencionados representan un bosquejo general de las actuales dificultades que se presentan dentro de los programas doctorales orientados a la educación en el contexto latinoamericano, las cuales pueden ser discutidas y ampliadas. Creemos que es posible rescatar algunas de las evidencias que se reflejan en los trabajos. Por ejemplo, recuperamos la importancia de pertenecer a un grupo (o línea) de investigación dentro de los doctorados, pues permite a los estudiantes incorporar prácticas y hábitos requeridos en las prácticas de investigación.

Todos estos criterios no están exentos en la operación de los programas de posgrado en el contexto mexicano. Algunas de las investigaciones más recientes refieren problemáticas similares a las que abordamos en nuestro trabajo. La revisión de las estrategias que han empleado otros países con programas que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa representa un valioso elemento para el desarrollo de esta investigación.

Los procesos de socialización que tienen lugar dentro de los programas de posgrado, por ejemplo, no son comúnmente estudiados o referidos en la estructura curricular de los doctorados, pero constituyen un elemento central en los procesos formativos de los estudiantes dentro del campo de la investigación. Las políticas científicas tampoco consideran este asunto. El panorama internacional presentado sirve de contexto para identificar algunas de las problemáticas que se han enfrentado en el devenir de programas semejantes. En el siguiente apartado, exponemos algunos de los referentes nacionales propios del estado de la cuestión.

1.2.2. Análisis de la formación científica en programas de posgrado: referentes nacionales

A nivel nacional, existen diferentes investigaciones que han aportado importantes enfoques y resultados para el análisis de los procesos de formación científica de las y los estudiantes de los programas de posgrado, mayormente doctorales. Podríamos decir que esto se debe esencialmente al importante papel de los posgrados en la formación académica y científica de los futuros investigadores. Además de fortalecer y dotar de un pensamiento científico, éstos proporcionan formalidades necesarias para el desarrollo de investigaciones.

En el contexto mexicano, existe un importante número de programas doctorales en educación que orienta sus prácticas hacia la investigación, pero también existen aquellos que se encargan de profesionalizar las prácticas que hay dentro de los programas. Por ello, conviene aclarar que nos centraremos en los programas orientados hacia los procesos científicos. La variabilidad que se desprende en el actuar de los programas obedece a diversos factores institucionales y federales que se relacionan con la forma estructural del trayecto de los estudiantes (planes y programas de estudio), así como con la forma en que sus académicos despliegan las actividades dentro de los programas (y con quiénes lo hacen). Un ejemplo de esto se percibe en los trabajos realizados por María de Ibarrola, una de las principales exponentes que ha analizado estos fenómenos.

El trabajo de Ibarrola simboliza uno de los principales referentes que ha dado lugar a otras investigaciones nacionales que abordan el análisis de procesos formativos de los estudiantes. Un ejemplo se percibe en el trabajo que publicó en 1989, *“La formación de investigadores en México”*, el cual demarca algunas de las falencias visualizadas respecto a la formación de los investigadores en el contexto mexicano en los años ochenta y noventa. Entre otros temas, el texto señala que en la formación de las y los estudiantes intervienen múltiples factores que suelen ser invisibilizados dentro de las prácticas acogidas por los programas encargados de la formación científica de los estudiantes; tal es el caso de la pertinencia de las actividades realizadas por los estudiantes durante su paso por los programas o lo que es contemplado por los planes curriculares de los programas de posgrado.

La autora advierte que la investigación debe ser contemplada como un eje formador en las prácticas que se operacionalizan en los programas; sin embargo, no por ello se deben desatender algunas cuestiones que versan sobre el análisis crítico y reflexivo en el ejercicio, ni el diálogo entre los docentes y los futuros investigadores. A pesar de que el texto posee más de dos décadas, muchos de los puntos señalados siguen siendo en la actualidad un problema para el quehacer que acontece dentro de los programas y, consecutivamente, en sus líneas de investigación. Consideramos que este proceso, sin duda, se acompaña por diferentes diligencias federales e institucionales que se instauran en cada programa, lo que naturalmente implica que se tenga un gran número de interrogantes y se requiera explorar con mayor detalle el funcionamiento y adecuaciones que debe atender cada programa académico.

Otros de los referentes que han sido mayormente citados en los trabajos que atienden los procesos de formación científica de los jóvenes investigadores y las dinámicas que se instauran dentro de cada programa se encuentra en la publicación de Colina y Osorio (2004). La investigación detalla, entre otras cosas, cómo se encontraba el campo de la investigación educativa a principios de los años 2000. Entre los principales aportes, podemos subrayar las caracterizaciones que tenían las y los investigadores participantes en los posgrados; las temáticas que se abordaban en los programas y el desarrollo que tienen las nociones de campo, *habitus* y capital durante el desarrollo del texto. Comprendemos que existen diversas transformaciones del estado actual al que se tenía en esos años. No obstante, algo que conviene acentuar es que muchos de los investigadores que apenas comenzaban en el oficio, hoy en día, ya son profesionales consolidados dentro de la investigación educativa en sus respectivas instituciones o programas.

En este mismo contexto, encontramos las investigaciones que también ha emprendido Guadalupe Moreno Bayardo (2006) en su libro *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*; la autora comparte las vivencias y experiencias de once estudiantes que transitan por tres diferentes programas doctorales en educación y cómo es que, en cada uno de éstos, los agentes configuran y atienden su particular proceso de formación. Entre los múltiples resultados, la autora resalta lo siguiente:

Nos hemos asomado al interior de los procesos de formación desde 11 miradas distintas, y esto nos permitió encontrar diferencias tanto entre individuos como entre programas (...). En la mayoría de los aspectos analizados se percibe una cierta tendencia a la polarización: tutores que son excelentes y otros cuyo desempeño deja mucho que desear; coloquios que traen consigo valiosas experiencias de formación y otros en donde el alumno se siente agredido o desilusionado por sus lectores. (pp. 138)

Particularmente, acentuamos el interés que manifiesta por individualizar y comparar las experiencias de formación que han vivido las y los estudiantes de doctorado en educación. Entre otras cosas, la autora da cuenta de la polarización que enfrentan en sus experiencias los estudiantes dentro de los programas, lo que innatamente les posiciona en escenarios que pueden o no beneficiarles durante los procesos académicos enfrentados (coloquios de investigación, experiencias académicas, científicas o sociales, el recorrido y opiniones que llegan a tener) durante su devenir científico. Esta investigación no se encuadra únicamente en un escenario dualista que llega a ser bueno o malo en las prácticas dentro de los programas; más bien, es condicionado por las diferentes participaciones sociales que llegan a generarse con determinados actores participantes dentro o fuera de los posgrados, ya sea su director de tesis, lectores (externos o internos), académicos y pares.

Desde otros ángulos, encontramos los aportes del trabajo de Pacheco y Díaz Barriga (2009). En este, se aborda el impacto que han tenido las acciones diseñadas dentro de los posgrados que orientan sus prácticas hacia la educación. En particular, la obra de los autores revisa los planteamientos experimentados en diferentes instituciones y exhibe el posicionamiento obtenido por las y los investigadores, en tanto principales protagonistas de la dirección de los procesos académicos y de investigación que enfrentan las y los estudiantes.

Entre los aportes, subrayamos los argumentos existentes sobre las estrategias formativas, las cuales, en muchos de los casos, siguen aún vigentes dentro de los programas; no obstante, también se atestigua una diferente temporalidad y posibles contrastes que requieren ser evaluados en la realidad que experimentan todos los programas de posgrado y dentro de la cual orientan sus prácticas hacia la investigación educativa.

En este mismo sentido, destacamos los estudios focalizados en traducir el panorama que se desprende de las condiciones institucionales que atienden la formación científica de los jóvenes investigadores. Autores como Colina (2008); Moreno (2010 y 2011); Colina y Díaz-Barriga (2012;2019), y de Ibarrola y Anderson (2015) han evidenciado diferentes aportes mediante sus investigaciones. Entre los principales hallazgos, los trabajos revelan que en los programas se requieren hacer constantes ajustes para concretar la formación científica de las y los estudiantes que participan en los programas doctorales.

Los hallazgos de los trabajos presentados remarcan la creciente necesidad de incorporar análisis más específicos y con mayor amplitud sobre los procesos de formación dentro de los doctorados en educación. No obstante, exponen también parte de las rutas que emprenden los nuevos investigadores participantes dentro de la investigación educativa, cuestión que para nada es fácil. De hecho, imprimen un particular recordatorio de lo cambiante e inoportuno que tienden a ser las nuevas dinámicas que se emprenden en la investigación.

Moreno (2010) sostiene que lo que configura el proceso de formación científica de los estudiantes es en gran medida la forma en que éstos viven y establecen las condiciones en las que participan del programa doctoral. De esta manera, las disposiciones ofrecidas por el programa: experiencias de aprendizaje, estilos de asesoría, interacción entre los académicos e investigadores se convierten en una piedra angular para la formación de los jóvenes.

En ese tenor, encontramos los estudios que se han elaborado sobre los procesos formativos dentro del Doctorado en Educación de la UATx y, en específico, lo reportado por Pedraza (2019) y Jiménez-Vásquez (2014). El primero expone las experiencias de formación de algunos estudiantes del programa. Entre los resultados, resalta la necesidad que enfrentan los programas por abordar este tipo de información como un ejercicio reflexivo sobre la eficacia que tienen sus prácticas académicas y de investigación en los procesos de formación de los futuros investigadores del programa.

El segundo analiza las trayectorias profesionales de los egresados y resalta que la productividad científica les permite acceder a una mayor movilidad laboral en las

instituciones. En este punto, el papel de los doctorados se torna necesario para el tránsito de académicos a investigadores. En cualquiera de los casos, se objetiva el papel que tiene la individualidad enfrentada por las y los estudiantes dentro de los programas doctorales, aspecto que resulta tener un valor importante para el recorrido institucional y actoral dentro de los programas de posgrado.

El trabajo realizado por Barraza y Jaik (2017) comparte las experiencias de formación de 108 estudiantes, desplegadas en un programa doctoral en Ciencias de la Educación del estado de Durango. Entre los resultados, encontraron el significativo aporte que tuvo para los jóvenes el pertenecer a la Red de Investigadores Educativos del estado de Durango. Este suceso les permitió relacionarse con otros investigadores de larga trayectoria en el ámbito educativo. Otro hecho determinante fue no contar con una asesoría académica en los primeros semestres del programa, hecho que representa una necesidad para todos los estudiantes.

En estudios más recientes, encontramos los aportes del trabajo que realizaron Colina y Díaz-Barriga (2019). Se trata de una de las investigaciones más contemporáneas sobre la formación de investigadores dentro de los programas de posgrado. Se integran las experiencias, dificultades y procesos experimentados por siete programas doctorales y dos maestrías en torno a los procesos de investigación de sus estudiantes. Uno de los puntos que conviene resaltar es que todos los posgrados que participan orientan sus prácticas hacia la investigación educativa, lo que convierte a este estudio en un referente para nuestra investigación, actualiza lo realizado por Pacheco y Díaz-Barriga (2009), y enriquece el panorama dentro de los análisis de los programas de posgrado.

Entre las diferentes experiencias compartidas en el libro antes mencionado, resaltamos las presentadas por Suárez y Villegas (2019) sobre el DIE de la UV. Los autores comentan que unas de las estrategias de formación de gran impacto para el programa es la estancia de investigación previa al ingreso. La propuesta se encamina hacia las reestructuraciones que los estudiantes deben concretar sobre sus anteproyectos y sobre los procesos de adaptación y reconfiguración de los elementos que se promulgan dentro de cada una de las líneas de investigación del posgrado.

Otra de las estrategias, considerada dentro del DIE, se refiere a la estancia de investigación en otras instituciones académicas (nacionales e internacionales). El propósito de ésta es que los estudiantes participen con otros investigadores y se encuentren en un grupo ajeno a su colectivo científico desarrollado en el DIE.

Además, subrayan la contribución que tiene la publicación de los artículos científicos, pues los estudiantes, como agentes en procesos de formación científica, deben publicar al menos un artículo que derive de su actual proyecto de investigación en una revista que se encuentre indexada y que, preferentemente, cuente con el registro del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONAHCyT (Suarez y Villegas, 2019). Esto contribuye a la adherencia de diversos aspectos, como la identificación de un problema de investigación, la estructuración de los textos científicos y la colaboración con otros investigadores.

Otro referente que se integra al trabajo de Colina y Díaz-Barriga está en lo expuesto por Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019). Los autores comparten los procesos formativos del Doctorado en Educación de la UATx. Señalan, prioritariamente, dos enfoques: uno relacionado con los problemas y el otro con la investigación. Para el primer punto, remarcan la estructuración de su actual plan de estudios, con el que buscan alcanzar las condiciones para definir su objeto de estudio, así como desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren en la investigación. En el segundo punto, insisten en que una de las estrategias que tiene el programa es que el estudiante aprenda a investigar “haciendo investigación” (Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019, p.).

Otro trabajo que se desprende de la obra de Colina y Díaz-Barriga es el de Barrón y Pontón (2019). Las autoras detallan el impacto que ha tenido el programa doctoral en Pedagogía de la UNAM sobre la formación de los investigadores. Además, mencionan que el doctorado se ha caracterizado por incluir distintas estrategias para la formación científica de sus estudiantes, de las que resaltan el examen de candidatura y la asistencia a coloquios de investigación, entre otras. No obstante, advierten que una de las mayores dificultades que enfrenta el programa es el tema de la evaluación, la organización y la planeación de sus

quehaceres. Además, señalan el papel protagónico que desempeña el apoyo institucional para la formación de sus estudiantes.

En estudios más recientes, se ha explorado la conjunción de los elementos que participan en la formación científica de las y los estudiantes, las estrategias que han implementado algunos posgrados a distancia, pertenecientes a diferentes IES, para contar con el reconocimiento del consumado PNPC y lo que han enfrentado en los posgrados para generar el conocimiento científico expresado en las investigaciones que realizan los estudiantes y académicos participantes en los posgrados (Cabrera, et al, 2019; Cabrera, 2021a; 2021b).

En el primer trabajo, se puntualiza algunos de los diversos retos que enfrentan algunos posgrados (maestrías y doctorados) que pertenecen a tres diferentes IES (Universidad de Chiapas, Universidad de Querétaro y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). Entre los diversos aportes, subrayamos el minucioso contexto que se expone sobre los diferentes retos enfrentados por los programas para generar el conocimiento disciplinar o científico que se presenta en las evaluaciones institucionales y federales, así como las organización institucional o estratégica que han estructurado los actores participantes en los posgrados, dentro de algunas facultades o campus de las propias instituciones. Todo esto exhibe un complejo escenario en el que dichos elementos interceden con la formación académica y científica de las y los estudiantes, y con las prácticas académicas formuladas en los programas.

Comprendemos que, indudablemente, en este caso pueden o participan muchos otros aspectos que fortalecen o debilitan el ejercicio académico de los posgrados y de las facultades. Sin embargo, estos aspectos se relacionan estrechamente con las maniobras que se formalizan para construir, tanto la generación y aplicación de los conocimientos científicos, como la supervivencia de los posgrados.

En el segundo y más reciente trabajo, se revisan las estrategias que han consumado ocho programas de maestría pertenecientes a la Universidad de Guadalajara, un doctorado y otro programa de maestría adscritos a la Universidad Autónoma de Querétaro. Es importante mencionar que todos los posgrados trabajan bajo la modalidad a distancia y que requieren

emplear diferentes estrategias de gestión y adaptabilidad para consumir el éxito o reconocimiento federal de los programas ante el PNPC o el nuevo SNP. En cuanto al trayecto metodológico, el artículo retoma la perspectiva biográfica narrativa y las entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados, sobresale la implementación de escenarios virtuales, el desarrollo de proyectos institucionales y nuevos programas de posgrado.

El tercer y último trabajo corresponde a una obra en la que se ahonda en la formación científica de los investigadores educativos, con un particular interés por la perspectiva biográfica narrativa: experiencias y autobiografías de las y los estudiantes, algunos académicos que participan en el DIIE y agentes externos al programa. Entre las bondades que ofrece el trabajo, se resalta la unión de los diálogos interinstitucionales que se tejen entre los actores, así como experiencias distintivas que han vivido los futuros investigadores educativos.

En el trabajo, la autora advierte que cada experiencia de los actores (estudiantes e investigadores) suele ser completamente distinta, por lo que la perspectiva autobiográfica representa un importante método de investigación que significa una valiosa contribución respecto a los procesos formativos. Conviene resaltar que el texto fue maquilado durante la presencia de una pandemia ocasionada por el COVID-19, lo que implicó una transformación en la forma de socializar, de construir los conocimientos, de producir los textos científicos e, incluso, de formar a los estudiantes.

Desde otras aristas, resaltamos el trabajo de Mancovsky (2021): *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*, obra que expone la ineludible participación que tienen las y los directores de tesis. Este trabajo, a pesar de no integrar la opinión de las y los estudiantes, sí considera la opinión de muchos investigadores e investigadoras, los cuales retomamos como referentes para nuestro trabajo. La opinión de las y los expertos vislumbra un panorama sobre las rutas y posibles direcciones que han emprendido durante la asesoría de las tesis doctorales de sus tutorados, aspecto que representa un importante componente para desarrollar nuestra investigación.

Resulta conveniente señalar la necesidad de identificar y analizar cómo se establecen las formas de trabajo y en qué condiciones se articulan las relaciones dentro de los programas

doctorales. Como hemos destacado, cada uno de los programas, aun siendo de investigación educativa, proyecta diferentes problemas en torno a los procesos formativos por los que pasan los estudiantes. Tenemos muy en cuenta que los trabajos presentados contienen elementos importantes para los procesos formativos; sin embargo, creemos que existe un largo camino por recorrer en torno a las tareas que se desprenden de los programas y sus actores.

Los elementos expuestos han sido útiles para el análisis de los procesos formativos que atraviesan los doctorandos. como Pedraza (2019) anota al respecto: “La formación de investigadores en un programa doctoral no ha sido suficientemente estudiada, específicamente desde la perspectiva de la experiencia del mismo actor en formación (...) interesa explorar cómo la información es abordada, percibida e interpretada por los propios estudiantes” (p. 60).

En esta descripción, identificamos importantes puntos para ser explorados y comparados entre los programas que ejercen la formación científica de diversos estudiantes. Éstos contribuyen con el propósito de identificar las estrategias formativas aplicadas al interior de los doctorados, así como las ausencias que se detonan al operar los programas. La implementación de estos puntos nos permitió identificar algunas de las rutas que hemos adecuado en nuestra investigación.

A continuación, veremos algunos de los trabajos que abordan la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para el análisis de los procesos de formación científica de los estudiantes dentro de los programas de posgrado.

1.2.3. Formación de investigadores y Teoría de los Campos: referentes empíricos

A nivel nacional, se cuenta con diferentes trabajos que han retomado el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu como una ruta de análisis. Ésta ha tenido como objetivo traducir los fenómenos sociales desprendidos de los procesos formativos dentro de los programas de posgrado y en las instituciones de educación superior (IES). Entendemos que la propuesta relacional ha sido expuesta en diferentes investigaciones. No obstante, nos centraremos sobre aquellas que han girado sobre los posgrados, debido al interés de nuestra

investigación. Con todo, advertimos que existen diversos y valiosos trabajos sobre el resto de los niveles académicos.

Para ejemplificar tales consideraciones, resaltamos los trabajos realizados por Colina y Osorio (2004), y Colina (2008), como los principales referentes sobre las problemáticas de los programas de posgrado que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa. Inicialmente, los autores remarcan una inexistencia de datos relacionados con la dinámica y el funcionamiento de los campos en los que se están formando académicos y estudiantes. Detallan cómo los investigadores de los programas visualizan y aplican su quehacer científico. Este punto representa una pieza clave en cómo se estructuran los grupos de trabajo, las prácticas académicas y de investigación, así como los agentes dominantes y dominados dentro de los grupos.

Otras líneas de investigación vinculan el *habitus* científico y la tutoría académica. En el estudio realizado por Torres-Frías (2013), se exponen las experiencias de dos estudiantes que pertenecen a un programa doctoral en educación, la constitución de sus tutorías y la conformación de sus prácticas de investigación. La tutoría académica funge como una estrategia formativa para los estudiantes y proporciona elementos que se configuran con la enseñanza del saber hacer y saber decir en la investigación, un mecanismo que también participa de la promoción de los procesos de socialización entablados entre estudiantes con sus tutores.

Conocer la forma en que se establece el funcionamiento y las dinámicas de trabajo dentro de los programas de posgrado se traduce en una importante herramienta que nos permite visualizar cómo los nuevos integrantes (o agentes) se apropian e interiorizan las prácticas y hábitos realizados por los agentes que pertenecen a ese grupo de trabajo y que, obviamente, cuentan con un mayor número de capitales (o bienes) considerados en el campo. El hecho de que en la actualidad existan pocas investigaciones que profundicen en el análisis de la dinámica del campo de la investigación educativa justifica la necesidad de actualizar datos y analizar detalladamente cómo es que los grupos de investigación (en nuestro caso las líneas dentro de los programas doctorales) establecen relaciones sociales que permiten el

crecimiento científico de los programas y de sus nuevos miembros (Colina y Osorio, 2004; Colina, 2008).

En ese mismo contexto, encontramos los trabajos realizados por Sánchez (2007 y 2010). En el primero, se advierte que la formación de los estudiantes es un trayecto individual que dependerá de la frecuencia y de la potencia de las interacciones entre estudiantes y los académicos para lograr alianzas e intercambios; posibles relaciones que se requieren para incorporar el *habitus* considerado por sus académicos y los distintos tipos de capitales que ponen en juego en el programa.

En el segundo trabajo, Sánchez (2010) expone el impacto que ha tenido el doctorado en Pedagogía de la UNAM para la formación de investigadores educativos. La autora señala la existencia de diversos factores que participan en el proceso formativo de los estudiantes. Entre éstos destaca el impacto del historial académico y científico, el interés —y similitudes— por investigación y la valía de obtener un puesto de investigador. Además, Sánchez remarca que muchos de los egresados se encuentran en dos polos: aquellos que disponen de los *habitus* y capitales necesarios en la investigación, y los que no tienen estos elementos. Consideramos que una de las rutas que puede coadyuvar a la transparencia de estos fenómenos reside en obviar la manera en que se tejen y estructuran las relaciones sociales de los programas.

En estudios más recientes, como el realizado por Godoy y Damián (2020), se muestra la baja graduación y deserción que tienen los estudiantes de un programa de maestría en Argentina. Partiendo de la teoría de los campos de Bourdieu, los autores analizan la problemática que se derivan del rezago educativo de los estudiantes y resaltan la presencia del síndrome “todo menos la tesis”; acentúan la presencia de algunos factores que detonan el síndrome, como una inadecuada tutoría, una iniciación tardía en la investigación y la falta de un grupo (o línea de investigación) en el que participen los estudiantes.

En ese mismo contexto, compartimos lo realizado por Alonso, Hernández y Rivas (2022), quienes revelan que la disposición de capitales (social, simbólico, cultural y económico) y el posicionamiento que tienen los investigadores dentro del SNII es un recurso importante que participa en su vinculación con redes nacionales e internacionales, así como

en la influencia que tiene sobre la formación de sus tutorados. Con esto, pretendemos mostrar la diferencia que tienen los capitales en los programas, la participación de agentes dominantes y dominados, y la influencia sobre la formación científica de los jóvenes investigadores.

Por lo expuesto hasta ahora, consideramos que una ruta de análisis para observar las nociones consideradas de la teoría de los campos y las estrategias formativas que se emplean dentro de los programas doctorales versa sobre la manera en que se establecen las relaciones sociales dentro de los programas, sobre el operar que tienen sus respectivas líneas de investigación, ya que sobre éstas se concentra un determinado grupo de actores (académicos y estudiantes) que comparten perspectivas de estudio, establecen procesos de socialización y cuentan con la elaboración de distintos productos de investigación.

Los académicos que participan dentro de las líneas de investigación configuran de manera específica los procesos formativos de sus estudiantes con sus pares e, incluso, con los mandos superiores de los programas. Un ejemplo de esto lo encontramos en la conformación de los grupos de trabajo; cada núcleo recluta actores que poseen determinadas características científicas, académicas y sociales que participan de las dinámicas de trabajo establecidas por los doctorados.

Una pieza importante para observar este fenómeno reside en las relaciones sociales que establecen (o desarrollan) los agentes. Los vínculos sociales permiten a los estudiantes establecer lazos y relaciones entre los actores de un mismo programa académico, pero también contribuyen con el intercambio de conceptos y conocimientos que participan en su proceso formativo, así como en la construcción de los distintos tipos de capitales (científico, cultural y social) (Sánchez, 2007 y 2010).

Cada línea a la que ingresan las y los estudiantes posee su propio *habitus*, el cual es modelado por los académicos e investigadores (y quizás otros pares) que participan en el posgrado (Colina, 2019). Además, ésta se inscribe dentro de un campo de investigación en el que se adquiere un sello distintivo propio de las prácticas de investigación realizadas por sus actores. Esto se puede constatar en la asistencia a determinados coloquios de investigación, en el lenguaje técnico que posee (y que le diferencia del resto de las líneas),

en el acceso a determinadas redes de investigación y en la publicación en revistas científicas puntuales.

El *habitus* que poseen los miembros de cada línea se encuentra determinado por sus trayectorias académicas y de investigación. Éste ha configurado su sistema de disposiciones a ser y hacer ciencia (Colina y Osorio, 2004; Colina, 2008; Colina, 2019). Se espera que este sistema de disposiciones establecido por el personal académico pueda ser interiorizado por los estudiantes que colaboran con ellos y que, en un corto o mediano plazo de tiempo, pueda ser replicado en sus prácticas académicas y de investigación.

A manera de colofón, conviene señalar que dentro de los programas doctorales se han desarrollado principalmente dos estrategias formativas orientadas a la investigación. La primera se relaciona con los saberes académicos ofrecidos dentro de las experiencias académicas, los cuales se dirigen a través de actividades relacionadas con la investigación. La segunda estrategia y, quizás, la que tiene mayor protagonismo, se encamina al aprendizaje relacionado con la realización de investigaciones mediante su ejercicio práctico.

Finalmente, podemos expresar que, de las 76 investigaciones revisadas, notamos la presencia de dos perspectivas teóricas. La primera se integra por el constructivismo estructuralista de Bourdieu. La segunda acompaña la perspectiva relacional, la cual vincula a los doctorados, el contexto y las orientaciones articuladas dentro de los programas de posgrado (sustentando la visión de diversos autores). Esto se puede identificar en la siguiente figura, la cual integra algunos de nuestros referentes, esta se integra por seis diferentes colores (rojo; amarillo; verde; azul; gris y morado) que detallan gráficamente la participación de algunas de las temáticas que han sido exploradas en la investigación científica de los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado).

En el color rojo están los trabajos que han explorado las dinámicas institucionales. En lo que respecta al color amarillo y gris se pueden percibir los estudios que han explorado las experiencias de los estudiantes, y en los colores verde y azul convergen una integración de temáticas que han sido brevemente mencionadas, así como algunas otras cuestiones, como es el caso de los recursos institucionales y los logros de los actores, esto aunado al posicionamiento de los programas tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Vale

decir que la red nos permite identificar gráficamente las vinculaciones que existen entre los referentes, así como las correspondientes citas que existen entre los trabajos analizados (ver figura 1):

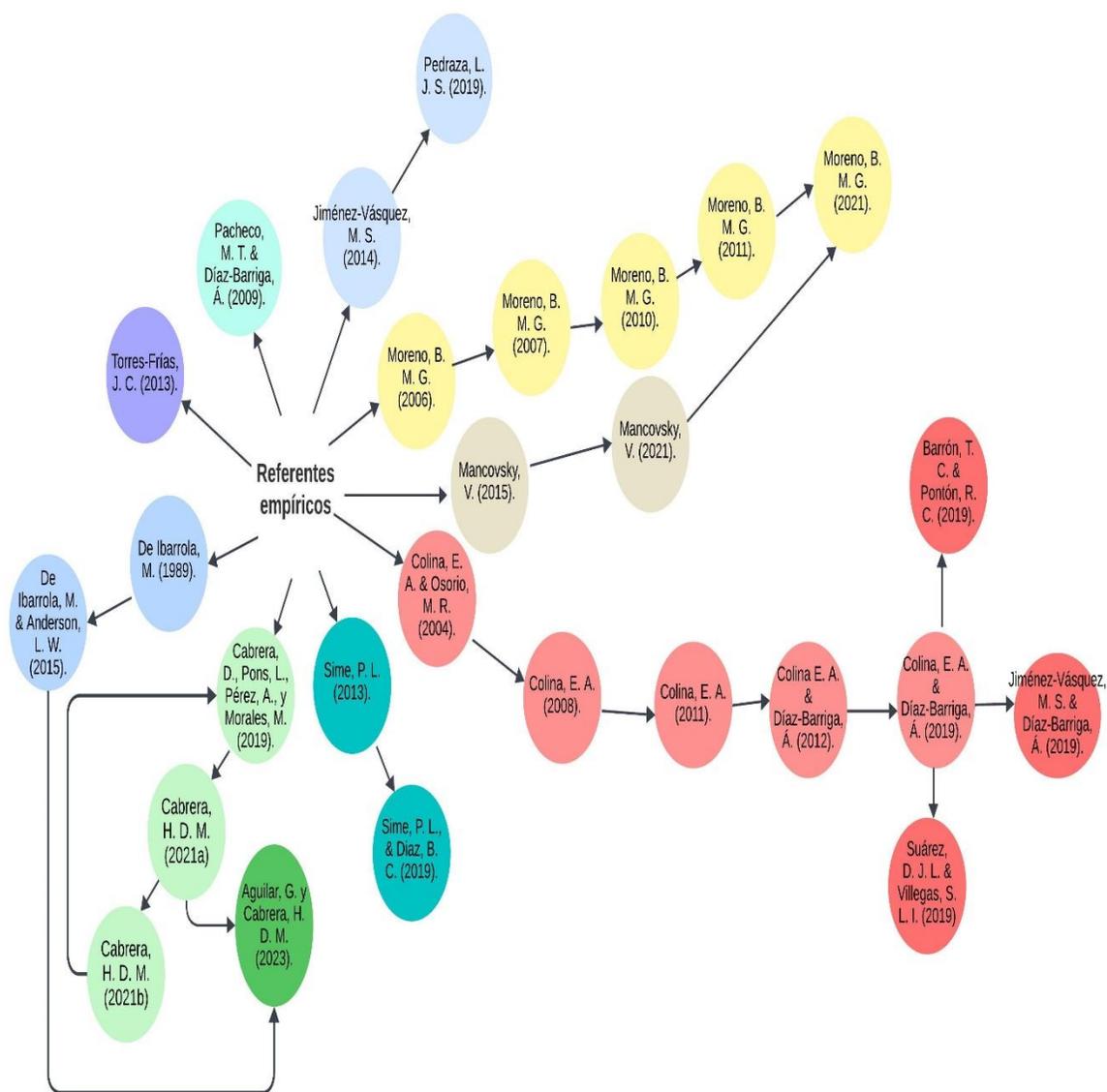


Figura 1. Relación entre los referentes empíricos. Fuente: elaboración propia.

Entre las principales características reconocibles de los aportes realizados por investigadores e investigadoras que disponen de una experiencia científica sobre la formación de los estudiantes de posgrado, acentuamos la incorporación establecida por

nuevas investigadoras e investigadores sobre el eje temático. Esto llega a legitimar las transformaciones o evoluciones que han tenido los actores dentro de los campos científicos en los que se desarrollan. Esto es una consecuencia de los intereses institucionales o personales (producción de libros, artículos, redireccionamiento de las prácticas, diagnóstico de ausencias, por citar algunos ejemplos) o si se deriva de un posicionamiento estratégico en el que se posicionan las y los investigadores; inclusive, podríamos señalar que esto se relaciona con las trayectorias académicas, científicas o sociales que poseen los agentes.

Con relación a las características metodológicas, percibimos la presencia de 58 trabajos que han abordado la orientación cualitativa; 5 de ellos, con una perspectiva cuantitativa. De los primeros, señalamos el uso de cuestionarios, encuestas e, incluso, un libro sobre la perspectiva biográfica narrativa; mientras que, en los segundos, se ha girado en torno a entrevistas, encuestas y revisión documental. Este panorama nos permite señalar que en cualquiera de las investigaciones se aprecia una rotación de elementos y actores que han atestiguado el constante cambio de la formación de investigadores. Comprendemos que existen diferentes estrategias en torno a este campo científico. Sin embargo, conviene señalar la participación que llegan a tener algunos otros aspectos, los cuales condicionan tanto el rumbo de las metas como el de las estrategias académicas y de investigación instauradas dentro de los programas federales y las instituciones.

Esta investigación puede aportar una actualización sobre los procesos formativos que han experimentado los doctorantes de tres diferentes programas, así como algunos de los retos que han tenido los académicos que participan en la formación científica. En el siguiente apartado del documento, exponemos una aproximación al concepto de formación académica/científica de los estudiantes de los programas doctorales, así como una delimitación de nuestro problema de investigación.

1.3. Aproximación al concepto de formación académica y científica de los estudiantes de los programas doctorales

Para hablar de los procesos formativos que se han establecido dentro de los programas doctorales, se requiere hacer una aproximación en torno a la noción de formación. Es un

concepto polisémico que puede integrarse de diferentes maneras en las actividades experimentadas por las y los estudiantes. Esta aproximación clarifica lo que abordamos sobre los procesos formativos en esta investigación.

En primer lugar, podemos decir que la noción de formación nos permite adentrarnos a las aproximaciones epistémicas o teóricas que sustentan el trabajo (académico y científico) que emprenden las/los estudiantes con sus académicos dentro de los posgrados, mediante el desarrollo de sus investigaciones o proyectos de investigación. El encuadre de este marco epistémico singulariza cada una las acciones que se emprenden dentro de los campos disciplinares que sustentan las actividades científicas. Por ejemplo, el tratado de los campos de conocimiento que se dimensiona sobre las áreas antropológicas, didácticas, psicológicas, interculturales y sociales atiende una particular perspectiva teórica y conceptual. A su vez, ésta delimita un determinado universo de investigación, en donde se desarrollan las prácticas e investigaciones realizadas por sus actores.

En segundo lugar, la formación refiere cuestiones pragmáticas; es decir, alude a la forma en que los actores emprenden las acciones prácticas demandadas en los programas y/o en sus investigaciones para cumplir con las demandas propias de los procesos formativos de los doctorandos dentro de los programas. En palabras de Mancovsky (2015): “La formación es más que una preparación que supone una sumatoria de saberes calificados para ejercer una profesión. Es más que una *trayectoria modelizada* y plasmada en un programa de materias y contenidos seleccionados” (p. 13). Esta idea se puede reflejar mediante la participación que tienen los planos curriculares en los programas, los cuales delimitan una estructura formal para el recorrido académico y científico de las y los estudiantes.

Esto también alude a la manera en la que se establece la formación dentro de los programas, atiende mucho más que una preparación formal, así como el tejido de diversos factores que intervienen con el desarrollo académico y científico de los doctorandos, un aspecto que en reiteradas ocasiones no tiende a ser dimensionado ni analizado en las prácticas que se operacionalizan en los programas. Trabajos como los de Cabrera (2021b), Colina y Díaz-Barriga (2019) y Pacheco y Díaz-Barriga (2009), señalan que la formación de las y los estudiantes de los programas de posgrado constituye un complejo escenario en el que

coexisten los tratados institucionales y federales para el desarrollo de los futuros investigadores; sin embargo, también se visibiliza la participación de otros elementos que requieren ser examinados, con el propósito de contemplar los verdaderos aportes de los planos curriculares y las prácticas que se aterrizan en los programas.

En palabras de Montes (2009), este problema se hace complejo por el hecho de que todos los cursos y talleres que son ofertados en los posgrados para formar a los estudiantes como investigadores están mayormente diseñados para producir “un saber acerca de”, más que un “saber hacer investigación”, lo que deriva en un desconocimiento sobre los procesos que se tejen para emprender una investigación. Comprendemos que la estructura del marco curricular simboliza la manera formal del trayecto académico, pero se deja de lado la idea de que existen diversos elementos en las tareas que emprenden los doctorandos. Por tal motivo, podemos decir que hay al menos dos aspectos que consideramos relevantes para desarrollar: las significaciones sobre el concepto de formación y la manera en que se operacionalizan las prácticas académicas y científicas dentro de los programas doctorales.

El primer aspecto se asocia con la idea de que la formación para la investigación representa la misma tarea que la formación científica, elementos disímiles. Diferentes autores han señalado que la formación para la investigación constituye una labor en la que convergen tanto el diseño curricular que se tiene dentro de los programas, como el cúmulo de experiencias que los jóvenes investigadores obtienen durante las prácticas articuladas en el ejercicio de la investigación (Padilla y Fuentes, 2017; Moreno, 2010; Pacheco y Díaz-Barriga, 2009). Esto constituye un elemento determinante en el que se hilvanan las experiencias obtenidas por las y los estudiantes con la arquitectura curricular de los programas. Dichos elementos suelen ser ignorados durante aquellas prácticas orientadas hacia la formación científica de los doctorandos.

Por su parte, Montes (2009) refiere que la investigación y la formación de investigadores dentro de los programas de posgrado puede comprenderse como campos sociales. De acuerdo con la perspectiva estructuralista-constructivista de Bourdieu, éstos representan los distintos espacios de lucha y competitividad social. Por ello, las vinculaciones o interacciones estratégicas representan un elemento político que permite desarrollar

diferentes actividades académicas y científicas reportadas en las evaluaciones de los programas.

Sin embargo, esto trae consigo mecánicas que tienden a cuantificar la producción de un conocimiento científico para apremiar la publicación de *papers*, libros o ponencias que son objetivadas en los tabuladores que construyen los programas evaluadores y gestores del conocimiento científico del país (PRODEP, SNII, PNPC-SNP, por citar algunos ejemplos), pero que se requieren para el funcionamiento de los programas y de sus líneas de investigación. No obstante, esto desconoce tanto las experiencias de los agentes como la pertinencia de las acciones que son estructuradas en los procesos académicos de los estudiantes.

Cuando se habla de la formación para la investigación, se legitima en primer lugar la idea de que todos los estudiantes se están preparando o entrenando para desarrollar las diferentes competencias que se requieren en el ejercicio científico. Esto puede relacionarse con la creencia de que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y poseen un mismo contexto, dificultades y conocimientos. Dicho planteamiento resulta totalmente erróneo e impreciso, ya que la formación de las y los estudiantes no resulta únicamente de los planes curriculares de los programas, sino que es producto de diferentes retos que no han sido resueltos o atendidos en las dinámicas de los programas (Cabrera, 2021; Colina y Díaz-Barriga, 2019; Moreno, 2021; 2011; 2006).

En segundo lugar, podemos señalar que, cuando se habla de la formación científica dentro de los programas doctorales, se alude a un conocimiento de los saberes relacionados con las prácticas de investigación como si fuese algo independiente de las prácticas que se realizan dentro de los programas. Comprendemos que esto ha manifestado un empuje importante para el desarrollo de los programas de posgrados y de los campos disciplinares en los que se desarrollan, pero que también atiende a determinados lineamientos que suelen ser institucionalizados al operar los programas y durante la supervisión de sus actividades (por ejemplo, contar con instalaciones adecuadas, planos curriculares, contenido de las experiencias académicas e, incluso, los perfiles de las y los académicos).

Todo esto desconoce los aspectos que requieren ser individualizados y contextualizados para la formación de las y los estudiantes, tal y como lo señala Reynosa et. al. (2020) al referirse a las necesidades del ejercicio científico, las cuales deben y tienen que acompañarse por estrategias didácticas que le permitan a los estudiantes y académicos la enseñanza y el aprendizaje de los elementos epistémicos o metodológicos que se cultivan en los programas académicos. En ese mismo sentido, diferentes autores han mostrado que parte de las problemáticas que enfrentan las y los estudiantes dentro de los programas doctorales deben ser posicionadas en un contexto particular donde se visibilice un panorama en el que coexisten diferentes actores. Asimismo, se requiere que este contexto dé cuenta de la participación que tienen otros elementos en las evaluaciones establecidas por los programas federales e institucionales, los cuales tienden a condicionar parte de la formación académica y científica que reciben los doctorandos (Moreno, 2021; 2011; 2010; 2006; Torres-Frías, 2013; Colina, 2008).

La formación para la investigación y la formación científica representan un debate donde se exteriorizan muchas de las prácticas construidas dentro de los programas. Éstas, si bien buscan formar a las y los estudiantes como investigadores, requieren tomar muchos otros aspectos que también contribuyen en dichas actividades. Podemos decir que la formación implica un quehacer práctico que, a su vez, teje un complejo proceso en el que intervienen factores sociales y académicos que son propios de cada programa doctoral.

Los procesos de formación científica evidencian estrategias, prácticas y actores que forman parte de los procesos formativos de los doctorandos. Por ello, en nuestra investigación, cuando hablamos de los procesos de formación científica, retomamos lo que señala Rocha (2020) sobre la peculiaridad que adquieren los eventos académicos y de investigación que experimentan las y los estudiantes dentro del programa en el que se están formando como investigadores.

1.4. Definición del problema de la investigación

Una vez presentados los referentes y las características (explícitas e implícitas) que sostienen el análisis documental de la investigación, identificamos dos aspectos sobre los que se ha

estructurado el análisis de la formación de los investigadores dentro de los programas de posgrado y sobre los que también emergen diferentes problemáticas. De acuerdo con Pacheco (2009), este tema ha versado principalmente sobre dos cuestiones. La primera, es que se ha visualizado a los programas como entidades que se encuentran estructuradas organizacionalmente por los requerimientos institucionales y federales (CA, LGAC, comités tutoriales, director y codirector de tesis, coordinadores de programas). Esta idea, en esencia, alude a la manera en la que se formaliza el trabajo académico que emprenden las y los académicos e investigadores que participan en los posgrados.

Esta idea se basa en el requerimiento formal establecido en el trabajo de todos los programas. En específico, apunta hacia el curso que tienen las prácticas académicas y de investigación que emprenden los agentes que participan en los programas; sin embargo, esto tiende a invisibilizar muchos de los acuerdos, intereses y estrategias que se despliegan sobre dichas vinculaciones, lo que presenta una realidad reducida y, a la vez, simplificada del trabajo que se formaliza en los posgrados (Pacheco, 2009; Montes, 2009).

Trabajos como los de Moreno (2021; 2010), Colina y Díaz-Barriga (2019; 2012), y Pacheco y Díaz-Barriga (2009) han evidenciado algunos de los conflictos que aquejan a esta situación: definición de dinámicas de trabajo, delimitaciones institucionales y federales del comportamiento científico de los actores, gestión de recursos para la investigación y otros más. Coinciden en que esto se debe en parte a la compleja situación que se vive con el funcionamiento de los programas y de sus grupos de investigación.

Esta situación ha detonado diversos y complejos posicionamientos que las y los académicos han formulado a lo largo del tiempo, como coaliciones estratégicas que permitan la subsistencia del grupo y, consecutivamente, la culminación de actividades desarrolladas para el devenir académico de sus estudiantes. Sin duda, esto denota la participación de diversos elementos que tienden a ser invisibilizados durante la operativización formal que se instaure dentro de los programas.

La segunda cuestión es que los posgrados se han estudiado más con relación a las prácticas académicas y científicas que realizan los estudiantes durante su proceso formativo, como si fuesen un objeto símil de estudio. Emergen en este punto diferentes universos que

individualizan, tanto el quehacer que se emprende en cada programa, como la manera en que lo determinan sus correspondientes actores (LGAC y CA). Si bien es cierto que esto ha derivado en múltiples investigaciones, los resultados reflejan ser un tanto limitados, debido a que no se pone en el mismo contexto las particularidades con las que cuenta cada programa. De este modo, asumimos que en esta investigación que hay diferentes planos curriculares, trayectorias que poseen sus agentes y formas de expresión de las disciplinas que dan un marco al trabajo académico y científico emprendido por sus actores.

Todo ello expresa una problemática en la que se distingue una marcada diferenciación en todas las actividades emprendidas dentro de los doctorados y, en particular, con la manera de aterrizar dentro de sus líneas de investigación. A su vez, esto se relaciona directamente con la formación académica y científica que reciben los estudiantes. Es por esto por lo que no puede dejarse de lado la percepción de los investigadores en formación, un aspecto que requiere dimensionarse con mayor claridad y continuidad en los posgrados.

En ese sentido, diferentes autores han señalado que este inconveniente tiene mucho que ver con el tejido institucional construido en cada programa y con la información paralizada que exponen los propios programas sobre estos inconvenientes (Cabrera, 2021; Mancovsky, 2021; Torres-Frías, 2013; Moreno, 2011). Por ello, se requiere poner en discusión cuáles han sido los resultados obtenidos en las actividades formuladas para el trayecto académico y científico de los estudiantes, dar a conocer múltiples puntos de vista que en la actualidad no son expresados por los jóvenes, ni tampoco por sus académicos, sobre las prácticas que se operan en los programas.

Si bien es cierto que en cualquiera de los referentes que hemos mencionado (organización formal instaurada por los programas para su funcionamiento académico y científico, y consideraciones sobre las actividades académicas y científicas implementadas), hay problemáticas específicas que se sitúan en diferentes contextos, es necesario profundizar sobre los elementos, actores y estrategias estructurados a lo largo del tiempo para el desarrollo de los programas y de sus líneas de investigación. En la revisión hecha sobre las investigaciones precedentes, identificamos que existe una reducida exploración sobre el impacto de las interacciones sociales entre los estudiantes durante sus procesos formativos.

Otro aspecto considerado escasamente son las incidencias que se dan en las redes relacionadas con la investigación de las que forman parte los doctorandos y académicos de los programas.

Así mismo, observamos que existe una amplia exploración sobre la producción de los textos científicos elaborados por los estudiantes durante su paso por los programas doctorales (Jiménez-Vázquez y Díaz-Barriga, 2019; Torres-Frías, 2013; Moreno, 2010; Moreno, 2006). Entendemos que los textos científicos que formulan o publican los investigadores en formación muestran su particular proceso científico. Sin embargo, subsisten en éste múltiples conflictos que experimentan los doctorandos durante su trayecto académico. Trabajos como los de Moreno (2006; 2010), Sánchez (2007; 2010), Torres-Frías (2013), Méndez (2020) y Cabrera (2021a; 2021b) han evidenciado algunas de estas cuestiones.

1.5. Las dimensiones del problema de la investigación

Las dimensiones de análisis abordan cuestiones políticas, científicas, académicas y sociales, que conducen al análisis de cómo funciona empíricamente las líneas de los programas estudiados y cómo se articulan éstas con los procesos formativos de las y los estudiantes. Las dimensiones son:

- a) Los procesos de socialización de las y los estudiantes como parte de su formación científica.
- b) Las redes y la organización de las LGAC en el proceso de formación científica de los estudiantes de posgrado.
- c) La producción de textos científicos y su articulación con el campo disciplinar dentro de los programas doctorales en investigación.

Cobran sentido en este punto las tres dimensiones de análisis que hemos diseñado para operacionalizar el problema de la investigación. Estas dimensiones son pilares sobre los cuales se establecen relaciones complejas a lo largo de este trabajo. La estructura de la tesis está construida bajo esta lógica.

La primera dimensión examina la socialización que establecen los estudiantes con otros actores (académicos y pares) que participan dentro o fuera de las líneas de investigación de los programas doctorales. Esto implica exponer la manera en la que se establecen vínculos sociales entre los actores, y sobre todo, los resultados que se derivan de estos procesos.

La segunda dimensión trabaja sobre la manera en la que las redes formales e informales intervienen en los procesos académicos y científicos que experimentan los estudiantes. Estas redes juegan un papel decisivo, razón por lo cual analizar su complejidad es relevante para el problema de la investigación.

La tercera dimensión contempla la investigación en el campo científico o disciplinar en el que participan las y los investigadores, académicos y estudiantes que conviven dentro de las LGAC y de los mismos programas de posgrado. Las redes se articulan con la organización de los posgrados y su forma de expresión ante el CONAHCYT. Esta dimensión se propone observar la manera en que los posgrados establecen las tareas relacionadas con la formación científica de los estudiantes y las demandas que están presentes en el actuar académico y científico.

Las experiencias de las y los estudiantes son el principal insumo de este trabajo de investigación. Si bien se establece un análisis de diversos procesos que acompañan a la formación científica de quienes estudian un posgrado en investigación, es la mirada hacia estos actores la que nos permite reconstruir ciertos escenarios en los cuales se hace visible la complejidad de este objeto de estudio.

Para desarrollar todos estos elementos, recurrimos a tres referentes empíricos (o programas doctorales) que orientan la formación de sus estudiantes hacia la investigación educativa y que cuentan con diferentes líneas de investigación que permiten la comparación entre ellas. Los programas se circunscriben en una lógica científica propia de los organismos gubernamentales e institucionales que potencializan el desarrollo científico del país. Éstos son los siguientes:

- Doctorado en Investigación Educativa (DIE), Universidad Veracruzana (UV).

- Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Doctorado en Educación (DE), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)⁵.

1.5.1. Primera dimensión de análisis: los procesos de socialización de las y los estudiantes como parte de su formación científica

Esta dimensión explica cómo se establece la interacción social de las y los estudiantes que participan en las líneas de investigación de los programas doctorales. Dicha interacción con diversos actores (académicos, investigadores y estudiantes), puede darse tanto dentro como fuera de las entidades académicas donde se encuentra inscrito el posgrado, pues en la medida en que se avanza en éste, cada vez aparecen más figuras en el proceso formativo.

En principio, las y los estudiantes tienen como referencia de sus interacciones a la propia estructura curricular del programa de posgrado. Cada programa, no obstante, tiene sus redes y participa en determinados espacios según los intereses académicos de sus integrantes. Este es el marco inicial: valor crediticio de las experiencias, estructuración y secuencia de los contenidos, horas académicas, entre otras cuestiones.

Posteriormente, este itinerario es adecuado dentro de cada LGAC en la que participan los jóvenes investigadores junto a otros actores. Cada grupo de trabajo establece su labor académica; por ejemplo, se dispone de un lenguaje técnico, el cual se hace evidente sobre sus trabajos o prácticas de investigación, frecuentan la lectura de revistas científicas o autores y, consecutivamente, comparten con otros actores estos intereses académicos. Cada estudiante que ingresa a los programas doctorales, a su vez, ha construido una trayectoria académica, científica e, incluso, social que se suma a las posibilidades de entrada en contacto con otras personas e instituciones. En palabras de Bourdieu y Wacquant (1995), esto puede representarse como la socialización de un *habitus* científico, que es establecido consciente o inconscientemente por los agentes que participan en su línea de investigación.

⁵ Si bien este doctorado no tiene un título referente al campo de la investigación educativa, su orientación ante los programas federales e institucionales da marcadamente hacia la investigación.

Es común en los programas de doctorado el desarrollo de los textos científicos por parte de las y los estudiantes, tales como las tesis y los artículos de investigación. Al ser ésta una tarea permanente, que se va desarrollando gradualmente, se vuelve necesario construir estrategias como la entrada en contacto con tutores, lectores de avances, profesores de cursos y seminarios incluso más allá de lo estrictamente relacionado con el plan de estudios. Las políticas hacia el posgrado también contribuyen hacia los procesos de socialización. Hay pues una relación entre los escenarios de socialización y aquellas cuestiones formales del plan de estudios.

En el contexto descrito, a menudo se generan colaboraciones, alianzas, disputas y tensiones en las prácticas que emprenden los académicos, los investigadores y los estudiantes. Las líneas de investigación están en constante actualización, lo que implica abrirse paso entre la estructura de un campo científico, e incluso, competir por ciertos recursos.

Todo esto comprende un complejo y extenso universo que está detrás de la operación de los posgrados. Estos suelen ser poco estudiados como elementos que intervienen en la construcción de trayectorias de quienes se están formando en el campo de la investigación educativa.

Los estudios realizados por Cabrera (2021), Difabio de Anglat et al. (2018), y Torres-Frías (2013) muestran que la interacción social que establecen los estudiantes durante su formación académica les permite adoptar y reconfigurar las diversas prácticas y hábitos que son determinados por los miembros que participan en ese colectivo. Se trata entonces de un refinamiento de aquellas actividades académicas y de investigación que inciden en su desarrollo académico.

Por su parte, Navas y Londoño (2019), y Barraza y Jaik (2017) advierten que el impacto de las interacciones que establecen las y los estudiantes simboliza una piedra angular en los procesos formativos que afrontan. Esto se debe a que llegan a establecer diferentes asociaciones con investigadores o académicos que poseen una sólida trayectoria científica. Este suceso les permite adoptar diversas prácticas y hábitos que llegan a ser considerados en la investigación, así como la disposición de diferentes recursos que potencializan sus

prácticas de investigación: formas de escribir y participar en los grupos o redes de investigación, disposición de recursos, por citar algunos ejemplos.

Tenemos, entonces, que las formas en que se establecen los canales y dinámicas de socialización entre los estudiantes y diversos actores dentro y fuera de los posgrados, constituyen un elemento determinante para la articulación de todas las actividades académicas y científicas que ellos requieren cumplir en las líneas de investigación de los programas en los que participan.

Desde la perspectiva estructuralista de Bourdieu (1994; 2000c), la socialización representa un puente de acción que permite establecer las diferentes colaboraciones entre los agentes y las instituciones que participan en un determinado campo disciplinar, científico y en los programas de posgrado. Para esto, el consumo y divulgación de ciertos recursos: avances y resultados de investigación, dominio de determinadas teorías, uso de estrategias metodológicas específicas, entre otras, resulta una estrategia pertinente o funcional para la estructuración de todas las prácticas que se requieren en el campo en el que toman parte.

De acuerdo con Bourdieu (1994; 2000c), esto permite objetivar la manera en la que se constituyen las posiciones y las estrategias que formulan los agentes para el funcionamiento dentro de un determinado campo (o espacio). En nuestro caso, esto se puede identificar mediante las diferentes acciones que formulan los futuros investigadores en los grupos de investigación (o líneas de investigación) en los que participan y a los que, a su vez, se circunscriben sus trabajos académicos o científicos.

El análisis de las formas de socialización desempeña un papel primordial para identificar en este trabajo cómo las y los estudiantes adoptan, configuran y llevan a cabo sus actividades académicas y científicas que se requieren dentro de los programas o líneas en las que participan. La socialización, puede jugar, no obstante, a favor o en contra de sus procesos académicos o científicos que se demandan en los programas y LGAC. Un ejemplo estriba en la producción de los textos científicos o en las presentaciones en los foros académicos o científicos; los estudiantes socializan con diferentes actores que participan en su formación científica (Sánchez, 2007 y 2010; Torres-Frías, 2013). Pero también puede ocurrir que el

acercamiento a determinados actores o grupos de investigación no tenga consecuencias favorables para ellos.

En el caso de los académicos, los procesos de socialización contribuyen al ejercicio científico que se demanda en los programas. Por ejemplo, la vinculación con actores e instituciones propicia el desarrollo de los programas y de los integrantes que participan dentro de determinadas líneas de investigación.

Un ejemplo de ello se percibe en los vínculos que establecen las y los académicos para la publicación de artículos científicos, libros, proyectos de investigación o en la conformación que llegan a tener los comités tutoriales durante la elaboración de las tesis de investigación que formulan sus tutorados. Todo esto, llega a ser reportado en las evaluaciones de los programas federales e institucionales.

Bourdieu y Wacquant (1995), mencionan que la socialización desempeña un papel definitivo para la estructuración que se tiene en los campos, ya que existe una competitividad entre los agentes e instituciones que participan en ellos. Además, de que se interesan en posicionar como legítimo su quehacer constitutivo o disciplinario.

La socialización constituye, entonces, un importante elemento tanto para el desarrollo que tienen los programas como para el de las LGAC, ya que producir o aportar diferentes insumos epistémicos, conceptuales o metodológicos tiende a posicionarles en un peldaño, en el que se objetiva la producción de un conocimiento científico. En muchas de las ocasiones, esto añade la participación de determinados actores que suelen ser protagónicos dentro de determinados campos científicos o disciplinares.

Donati y García (2021), indican que no todas las relaciones son iguales, algunas pueden generar resultados más densos y plurales, también requieren establecer procesos particulares para conseguir determinados resultados, lo que podemos identificar en lo que hemos comentado respecto a los procesos de socialización que llegan a ser instaurados por los académicos y por los estudiantes que participan en los posgrados.

La formación científica implica la participación de diferentes actores que contribuyen a los procesos de las y los estudiantes, lo cual requiere desde nuestra perspectiva ser

explorado y contextualizado, ya que, en palabras de Montes (2009) y Pacheco (2009), los estudios que hay en la actualidad, tienden a ser poco precisos respecto a los procesos formativos que experimentan los futuros investigadores.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas de investigación que se han formulado para esta primera dimensión de análisis son las siguientes. ¿Cómo se construyen los procesos de socialización que intervienen en la formación académica y científica de los estudiantes dentro de las líneas de investigación de los programas de doctorado?, ¿cuáles son las formas de participación que los académicos y los estudiantes establecen dentro de las líneas de investigación en los programas doctorales? Y, finalmente, ¿cómo contribuyen a su proceso de formación científica aquellas relaciones sociales que los estudiantes establecen con diferentes actores dentro y fuera del posgrado?

1.5.2. Segunda dimensión de análisis: las redes y la organización de las LGAC en el proceso de formación científica de los estudiantes de posgrado

En esta segunda dimensión, observamos dos elementos que tienen una marcada influencia en el proceso formativo de los estudiantes: las redes que establecen los diferentes actores que participan en los programas doctorales y líneas de investigación, así como la organización de tales programas. En el primer caso, analizamos las colaboraciones, los conflictos y los beneficios a los que los estudiantes acceden al formar parte de estas redes. En palabras de Ramírez (2016), en el caso de las ciencias sociales la noción de red se utiliza para referirse a grupos de personas, organizaciones o instituciones que interactúan y se relacionan para consumir algún propósito o producto en específico. Esto conlleva a preguntarse por qué se conforman y para qué lo hacen. En algunos casos, la participación de determinados actores o instituciones tiende a proporcionar una mayor densidad al quehacer del grupo.

Ramírez (2016) advierte que todas y todos llegamos a pertenecer a una red, sólo que cada uno tiende a posicionarse o vincularse por un interés en específico que acompaña a los quehaceres dentro de los grupos. Esto cobra un amplio sentido en los espacios académicos, científicos e, incluso, sociales —particularmente en nuestra investigación—, ya que significa

un importante elemento que nos ayuda a traducir los procesos de formación científica que enfrentan las y los estudiantes dentro de los programas doctorales.

Desde un inicio, resulta prudente señalar que, al pertenecer a una red de investigación, se requiere contar con la competencia intelectual puesta en juego dentro de ésta. De igual manera, es necesario señalar que la participación involucra el trabajo con otros actores que comparten intereses u objetivos científicos (Becher, 2001). Podemos decir que una importante diferenciación se encuentra en la conformación dentro de los grupos, lo cual puede tipificarse mediante un quehacer formal e informal.

En el quehacer formal, está considerada la estructura organizacional de sus colaboradores: académicos, investigadores y estudiantes. Este tipo de red cuenta con una alta vinculación institucional con los posgrados, lo que le permite acceder a sus infraestructuras; al mismo tiempo, también le demanda el registro formal dentro de la organización. En la mayoría de las ocasiones, esta red cuenta con un comité científico que se encarga de tomar las decisiones del colectivo: futuros eventos, convocatorias, publicación de memorias, entre otras. El acceso a estas redes demanda un pago de inscripción y la participación recurrente de sus actores, lo que conlleva una disposición de recursos económicos para los productos científicos de sus agentes.

En el quehacer informal, hay menos recursos que en las redes formales; no obstante, también integra la colaboración de académicos, investigadores y estudiantes. Estas redes suelen ser mucho más pequeñas. Con todo, también se estructuran de manera estratégica para concretar sus productos de investigación. De igual modo, sus colaboraciones pueden ser a nivel internacional, nacional o local.

En cualquiera de las dos redes, los académicos y estudiantes que pertenecen a ellas se comparten perspectivas (teóricas y metodológicas) en sus prácticas de estudio, lo cual, a su vez instauro el desarrollo de un *habitus* científico. Los *habitus* científicos se conforman por el abordaje teórico y por el rigor científico requerido en las prácticas de investigación que emprenden sus integrantes (Torres-Frías, 2013). Esto asimismo se constituye como un elemento formativo para los que participan en el grupo.

Lo anterior, nos conduce a establecer un elemento decisivo en esta investigación, las y los estudiantes llevan a cabo sus procesos de formación dentro de un posgrado, pero el trabajo académico más profundo está regulado por las líneas de investigación a las que se pertenece, así como por las redes que les dan sostenimiento. Las líneas de investigación al interior de los programas constituyen, entonces, unidades de análisis al momento de hacer el estudio sobre la formación en este nivel.

Padilla, Buenrostro y Loera (2009) destacan lo importante que resulta la interacción en un grupo de investigación para la formación científica de sus nuevos integrantes. En nuestro caso, esto se puede comparar con el proceso formativo por el que atraviesan los estudiantes de los programas doctorales en investigación. Para las autoras la mejor manera en que un nuevo investigador aprende a hacer ciencia (o actividades de investigación) es incorporándolo a un grupo de investigación real en el que participe como uno más de los miembros del grupo.

En los programas doctorales, los estudiantes de nuevo ingreso se integran a grupos de investigación (o redes) que cuentan ya con actividades, dinámicas de trabajo y organización, por lo que su admisión representa una adaptación a las formas de trabajo existentes. La elección de las redes de investigación depende de diversos factores, entre los que resaltan el reconocimiento científico de la red (nacional e internacional), el posicionamiento en el campo de investigación al que pertenece, la disponibilidad de recursos, las trayectorias académicas de investigadores y sus distinciones. En el caso de las redes formales, todos ellos se consideran para la elección de sus miembros.

En el caso de las redes informales, la mayoría de las veces éstas se desprenden de la invitación de los académicos e investigadores que las conforman, ya sea para incentivar la producción científica de los agentes —a nivel individual o colectiva— o para posicionarse o disponer de los recursos propios de un actor en específico. Vale decir que esta colaboración se establece entre colectivos científicos, instituciones o personas específicas.

Cabe mencionar que muchas de las actuales redes de investigación fueron creadas y desarrolladas por investigadores que han llegado a ser considerados como *senior* o “eméritos” dentro de los programas federales, nacionales e internacionales, pues previamente

no se tenían antecedentes de redes. Este punto deja entrever que a lo largo de la historia las redes representan importantes soportes en el proceso de formación científica de los estudiantes. Un caso similar se reconoce con la elaboración de ponencias, artículos de investigación y otros productos científicos. Ambos elementos formalizan diversas relaciones con los colaboradores que pueden contribuir a su desarrollo científico.

La pertenencia de las y los estudiantes a una línea y a una red de investigación, también funciona como un modo de ingresar a un campo de tensiones y disputas frente a otros colectivos científicos, instituciones o agentes. Las y los estudiantes aprenden a distinguir entre los diversos territorios que conviven en un espacio académico, de ahí que tenga sentido, como segundo aspecto a trabajar dentro de esta dimensión, el abordaje de la noción de la organización. En efecto, como segundo elemento de esta dimensión, se encuentra el modo en que están organizados los grupos de investigación en los posgrados. Como se aprecia en el apartado de análisis de los resultados que se generan en esta investigación, los posgrados tienen diferentes formas de organizarse y estas se encuentran en estrecho vínculo con aquello que ocurre en las entidades donde se ubican.

La dimensión organizativa de las entidades académicas que albergan a los doctorados es distinta. Los centros de investigación, por ejemplo, se organizan de una forma diferente a las facultades en cuanto a la composición de sus núcleos académicos, el modo de operar los recursos y la forma de establecer redes.

De igual forma, las líneas que tienen una mayor producción científica, estudiantes egresados, número de investigadores (el posicionamiento de éstos dentro de los programas federales o disciplinares), disponibilidad de recursos o redes de investigación, se benefician más de los programas federales. Por ejemplo, debido a su capacidad y tamaño tienen mayor matrícula que otras líneas, lo cual se traduce en mayor presencia en los posgrados. No obstante, esto no asegura que la pertenencia a una LGAC con estas características resulte en un mejor proceso de formación científica, pues la suma de los intereses de todos sus integrantes es mayor y ello se traduce, a menudo, en que las investigaciones (tesis) que desarrollan los estudiantes no necesariamente sean la prioridad del colectivo.

Todo ello, tiene mucho que ver con la incorporación de los nuevos actores en un grupo de trabajo. Becher (2001), ha señalado cómo se suscita este evento y la manera en la que incide en las actividades académicas y de investigación que se instauran en el grupo:

Ser admitido, como miembro de un sector en particular de la profesión académica implica, no sólo un nivel suficiente de competencia en el mismo oficio intelectual sino, también, una medida adecuada de lealtad al grupo colegiado y de adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina resulta importante para la comprensión de esa cultura (P.44).

Otro rasgo estriba sobre la micropolítica institucional de los programas. En algunos casos, existen LGAC que poseen un mayor crecimiento o protagonismo que otras. Esto obedece a diversos elementos, entre los cuales, podemos identificar la temporalidad que tienen en los programas. Las líneas que son más jóvenes tienden a no disponer de los mismos recursos que las más longevas y, en algunos casos, están posicionadas de diferente modo dentro de los campos disciplinares en los que participan. Todo esto constituye un aspecto determinante que facilita las alianzas o disputas entre los actores.

Los programas que en la actualidad cuentan con el reconocimiento del SNP, ofrecen a sus estudiantes una beca durante su trayecto académico, así como un reconocimiento federal por su calidad académica y científica. Todo esto conlleva a que los académicos que participan en el posgrado deban contar preferentemente con el reconocimiento del SNII y cumplir con las actividades que se contemplan en el programa, tal es el caso de la dirección o codirección de tesis, la participación en los comités tutoriales o la impartición de experiencias académicas. Sin embargo, el cumplir con estos puntos, implica establecer diferentes dinámicas y estrategias de trabajo que no suelen ser examinadas.

Algunos programas no aprueban que la tutoría y la cotutoría de sus estudiantes provengan de los mismos académicos que participan en el posgrado, lo que permite o requiere que otros actores participen y colaboren en el proceso formativo de los estudiantes. Entre otras cosas, la conformación que tienen los Cuerpos Académicos (CA) o líneas de investigación que se instauran en los programas, demanda que sus integrantes

(preponderantemente) pertenezcan al SNII, ya que contar con dicho reconocimiento les permite posicionarse de mejor forma frente al SNP.

A nivel institucional, el empoderamiento de los grupos o líneas de investigación se basa en los productos científicos y las redes que les dan sostenimiento. Las colaboraciones que realizan en las líneas de investigación simbolizan un favor de ida y vuelta entre los actores. Este acontecimiento suele presentarse, de igual manera, entre los estudiantes y sus directores o entre los mismos investigadores.

Comprender la manera en que se organizan los grupos o líneas de investigación, nos permitirá observar cómo los agentes dominantes (investigadores con mayor cantidad de capitales o antigüedad en los programas), instauran las estrategias académicas y científicas para la formación de estudiantes y cómo se establecen las diligencias entre los actores.

La conformación de estos puntos se proyecta como una respuesta operativa del actuar que deben cumplir tanto los académicos e investigadores como los mismos estudiantes dentro de las LGAC; lo que en palabras de Vergara (1997), se define como las rutinas institucionales, “Las rutinas (...) son esenciales para la operación de una organización compleja. Sin ellas, sería imposible realizar procesos simultáneos en distintas subunidades organizacionales y coordinar sus resultados. Una rutina es creada por la organización para satisfacer una demanda específica” (p.28).

Las rutinas son creadas por los académicos, investigadores, estudiantes e instituciones, con el propósito de poder cumplir con las demandas sobre las directrices que establece el CONAHCyT, SNII o SNP. Estas prácticas a nivel organizacional son socializadas y aprendidas por los diversos colaboradores para que pueda establecerse una estructuración compleja que se requiere en el actuar de los doctorados.

Cada línea de investigación posee sus propias reglas de juego, actores y universos de investigación. Por lo tanto, su forma de trabajo suele estar condicionada por una determinada cantidad de capitales (académicos, científicos o sociales) o bienes con los que cuentan sus actores. Esta configuración de actividades obedece a las demandas que se tienen en el campo

disciplinar donde participan los actores y el grupo o, inclusive, por las semejanzas académicas o científicas que poseen sus actores.

Las LGAC simbolizan esos microespacios que participan en los procesos formativos de los doctorandos, los cuales se encuentran condicionados por las normatividades académicas y científicas que se establecen en los programas, por lo que es contemplado en las prácticas que establecen sus actores o por las trayectorias (académicas, científicas y sociales) de sus agentes. Por consiguiente, explicar la manera en que se articula la organización del trabajo académico y de investigación dentro de los posgrados, representa una herramienta que nos permite revelar algunas de las cuestiones que permanecen ocultas en el actuar de los programas.

En suma, este análisis nos permite visibilizar las redes académicas, las líneas de investigación y la organización de los programas doctorales, así como su participación en los procesos de formación de los estudiantes en este nivel educativo. Esta dimensión, se guía por las preguntas ¿cómo se conforman las redes de investigación en las que participan las y los estudiantes y académicos de los doctorados en investigación?, ¿qué tipo de organización suelen establecer los posgrados para favorecer sus procesos académicos y científicos?, y finalmente, ¿cuáles son los efectos de estas redes y organizaciones en los procesos de formación científicas de las y los estudiantes de los programas doctorales bajo estudio?

1.5.3. Tercera dimensión de análisis: La producción de textos científicos y su articulación con el campo disciplinar dentro de los programas doctorales en investigación

Esta dimensión de análisis atiende la investigación que han hecho las y los estudiantes y académicos dentro de los campos disciplinares o científicos donde se desarrollan las líneas de investigación que hemos seleccionado. Se analizan las prácticas académicas y científicas que emprenden tomando como marco de referencia aquello que cada entidad desarrolla y prioriza en sus planos curriculares, aunque, desde luego, el trabajo de las y los estudiantes no se agota ahí.

Como advertimos en las dimensiones de análisis anteriores, las líneas de investigación entran en juego como las grandes reguladoras de estos avances investigativos. Hay una articulación compleja. El avance que logran las y los estudiantes se acompaña de la apropiación del ejercicio académico que implica el dominio gradual de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas, así como todos aquellos aspectos que resultan ser pertinentes para el análisis de los fenómenos que se estudian.

Este ejercicio académico y científico tiene lugar dentro de un determinado campo en el que se dispone de ciertas reglas de juego en el quehacer que realizan sus actores. Esto, se hace notar mediante la participación de las determinadas revistas científicas o en los foros de investigación, en los que se visibilizan los resultados o aportes que han tenido las investigaciones que efectúan sus integrantes (académicos, investigadores o estudiantes).

En este sentido, Bourdieu (2000c), señala que “el campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica” (p.12), lo que expone un escenario en el que se demanda una competitividad científica que se encarga de determinar las posiciones que tienen sus integrantes dentro de los campos en los que se desarrollan.

Lo anterior, también da cuenta de que la participación que tienen los estudiantes dentro de los campos disciplinares o científicos, representa un relevo generacional en el quehacer donde se emprende en los posgrados o en la línea de investigación de la que forman parte (Padilla y Fuentes, 2017). En palabras de Bourdieu (2009), esto simboliza que los doctorandos representan dentro de los posgrados o en los campos científicos a los herederos de un campo disciplinar en el que deben tejerse diferentes colaboraciones con otros actores e instituciones que maximicen sus resultados.

Como parte de este escenario, se va constituyendo un perfil en los estudiantes. También ellos adquieren mayor visibilidad en el contexto del posgrado y, en los casos en los que han aprovechado las redes a las que pertenecen las LGAC, se constituye un panorama más amplio. Aquí entran en juego las publicaciones que se logran producir, o bien, la participación

en eventos como congresos, coloquios o foros, así como presentaciones de obras de interés, entre otros eventos que favorecen el avance en estos campos.

Esta es una ventaja que tienen los doctorados en investigación en comparación a otros cuyas orientaciones disciplinares son distintas. Desde nuestro punto de vista, las publicaciones y, en particular, el avance en la tesis, es el principal elemento que integra y permite el avance dentro del campo.

Pacheco (2007; 2009), menciona que esto permite reflejar la corporeidad de los *habitus* científicos que se socializan dentro de las líneas de investigación, así como en la productividad y posicionamientos que tienen los estudiantes e, incluso, los académicos, ya que muchas de las contribuciones o producciones que realizan hacia su campo disciplinar, tienden a ser evaluadas por los programas federales e institucionales.

Estos aspectos, pueden dar cuenta de cómo experimentan las y los estudiantes sus procesos de formación científica dentro de las LGAC y de la manera en la que se desarrollan las prácticas y la investigación dentro de los programas doctorales en los que participan. Además, nos permite exhibir algunas de las incidencias y percepciones que tienen los doctorandos sobre las prácticas que han enfrentado o elaborado para su particular desarrollo.

La construcción de los textos científicos como una de las piezas clave durante el proceso de formación científica de los estudiantes representan, entonces, no solo una condición de egreso, sino también, junto con otros productos como los artículos, una manera de construir una trayectoria en el campo disciplinar y científico.

La construcción de los textos científicos de los doctorandos implica al menos tres rasgos fundamentales: el primero, se relaciona con que los estudiantes desarrollen las capacidades de lectura y de escritura requeridas en un campo disciplinar (punto que se convierte en una clara evidencia de su proceso formativo). El segundo, se vincula con el dominio y comprensión de un lenguaje técnico que se hará presente en su tesis de grado y en los artículos científicos que se demandan en el programa. El tercero, enlaza el acercamiento teórico conceptual de la línea de investigación con los ejemplares académicos y científicos del campo en el que se desarrollan.

El proceso de construcción de los textos se encuentra relacionado con los procesos de socialización que establecen los estudiantes con sus pares, académicos e investigadores que participan dentro y fuera del posgrado. Los textos que realizan los estudiantes implican que desarrollen un tipo de competencias específicas, donde la creatividad y el análisis crítico es un requisito. Es por esto que la labor del trabajo tutorial junto con sus directores o codirectores de tesis y otros actores es tan relevante.

Por ejemplo, muchos programas demandan la participación de lectores externos al posgrado, quienes evalúan los avances que tienen las investigaciones y textos realizados por los estudiantes, también suelen ser condicionados y se tienen que contemplar en los discursos federales e institucionales, los cuales gestan y regulan un cierto tipo de comportamiento científico para los estudiantes y académicos que participan en los programas.

Bourdieu y Wacquant (1995), señalan que la enseñanza de un oficio tan longevo, como es el caso de la producción de textos científicos de una disciplina científica, requiere de un trabajo que en lo absoluto se vincula con la enseñanza de los conocimientos académicos y científicos, lo que envuelve a las funciones sociales como soportes de esas prácticas. El oficio de la investigación no puede aprenderse como un manual o un recetario, constituye un ejercicio pragmático en el que participan diversos actores que intervienen en la maduración científica de los estudiantes.

En la actualidad, existen diversos talleres, cursos o experiencias académicas dentro de los posgrados que se vinculan con la producción de los textos, pero ninguna resulta ser tan larga como el mismo proceso formativo. Por tal motivo, consideramos que las contribuciones sociales representan una pieza clave para el desarrollo académico que tienen los estudiantes o para la articulación que tienen en sus textos.

De igual forma, podemos señalar que la noción de *habitus* científico cobra un valor significativo para el trayecto de nuestra investigación y de los textos científicos que realizan las y los estudiantes, ya que, en palabras de Bourdieu y Wacquant (1995), constituye “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (p.85).

Es importante mencionar que la identidad disciplinar que adquieren los estudiantes, estará relacionada con las prácticas académicas y de investigación que se encuadran sobre sus campos de investigación, en palabras de Becher (2001), se objetiva como el quehacer que emprenden las LGAC, ya que puede identificarse como “tribus académicas” que comparten el uso de determinadas perspectivas teóricas conceptuales, un territorio y un lenguaje técnico de investigación a los agentes que participan en los programas doctorales.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas de investigación que se formulan para esta dimensión de análisis son las siguientes: ¿Cómo se articula la construcción de los textos científicos con la pertenencia a un campo disciplinar y científico? ¿Cuáles son las estrategias que emplean los estudiantes para el avance y desarrollo de sus trabajos de investigación? ¿cuál es el impacto que tienen las publicaciones de los estudiantes como un modo de posicionarse de mejor forma dentro del campo académico y científico?

Como saldo final presentamos, a manera de esquema, la forma en que se relacionan las dimensiones de análisis entre sí. Asimismo, cómo se establecen en este problema de investigación como un problema complejo que se orienta al análisis de los procesos de formación científica de los estudiantes en un programa doctoral específico.

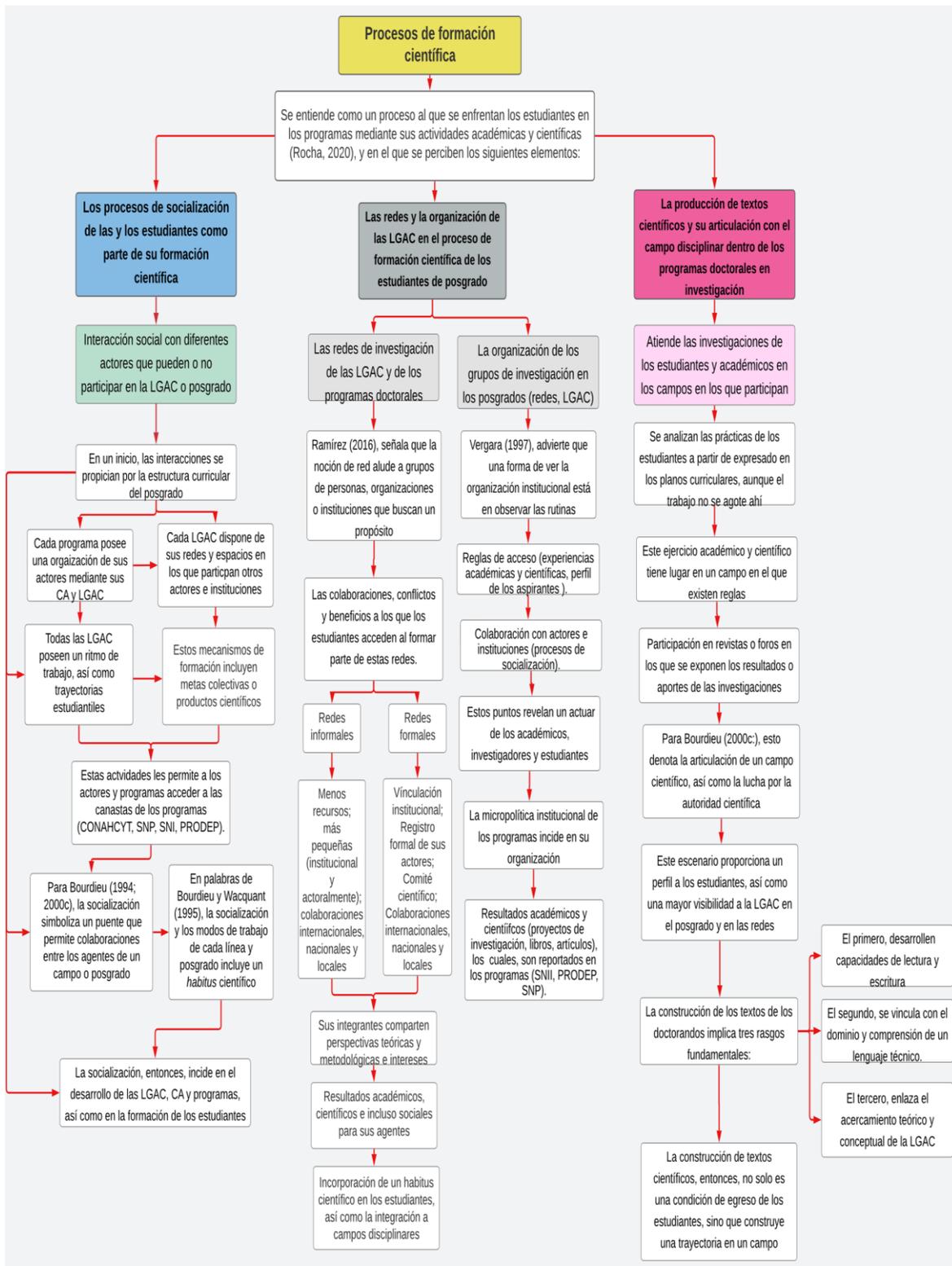


Figura 2. Las dimensiones de análisis para el estudio de los procesos formativos de los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

1.6. Objetivo general

Analizar los procesos de formación científica de los estudiantes dentro de las líneas de investigación de los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa.

1.6.1. Objetivos específicos

Analizar la construcción de los procesos de socialización en los que participan las y los estudiantes dentro de los programas doctorales en investigación y las contribuciones que obtienen en su proceso formativo.

Examinar la conformación histórica, sostenimiento y avance que han tenido las líneas de investigación dentro de los doctorados en investigación educativa.

Identificar las actividades académicas y de investigación que se instauran dentro de los programas doctorales para conseguir la formación académica y científica de sus estudiantes.

Identificar las estrategias que implementan los estudiantes y sus directores para formular textos científicos que se requieren en los doctorados en investigación educativa.

Examinar la participación y características que tienen las redes relacionadas a la investigación en el devenir científico de los estudiantes que participan en los programas doctorales en investigación.

Capítulo II. Aproximaciones teóricas al estudio de la formación científica de los estudiantes

El estudio de la formación de investigadores, hoy día, ha sido abordado desde diferentes disciplinas, contribuyendo a vislumbrar los retos y problemas propios de la formación de los nuevos investigadores. Todo esto, se ha evidenciado mediante los diversos aportes que se derivan de las investigaciones realizadas en los correspondientes campos científicos tal y como hemos visto en el apartado sobre el estado del arte.

Entre las áreas que han hecho aportes destacados se encuentran las Ciencias sociales (Mayet-Comerón, et al, 2022; Ocampo, 2020), la Física (Colombo de Cudmani; Salinas de Sandoval, 2004), la Psicología (Padilla, Buenrostro y Loera, 2009; Padilla, 2011; Padilla y Fuentes, 2017), las Ciencias políticas (Valenzuela, 2019; Calderón, 2017; Sánchez-Saldaña, 2012) y la educación (Colina y Osorio, 2004; Moreno, 2006; Pacheco y Díaz-Barriga, 2009; Moreno, 2010; Colina y Díaz-Barriga, 2012 y 2019, Cabrera, 2021; Mancovski, 2021).

Esta investigación tiene una base sociológica, desde la cual nos permite ver las condiciones sociales en las que se dan los procesos formativos de las y los estudiantes dentro de los programas doctorales en investigación, así como lo que sucede dentro de las líneas de investigación que hemos seleccionado. La perspectiva sociológica tiene algunas ventajas, en la medida en que enfoca a las organizaciones, a los actores, a las políticas públicas orientadas al posgrado, así como a la educación y a los campos de la ciencia y de la investigación educativa. Ofrece, pues, un panorama muy completo a partir de sus constructos teóricos, conceptuales y metodológicos.

Para analizar los elementos que hasta ahora hemos mencionado, recuperamos lo que expresa Bourdieu en la perspectiva del constructivismo estructuralista (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 2000c; Bourdieu, 2005) en las nociones de campo, *habitus* y capital, las cuales constituyen el marco conceptual dentro de su teoría de los campos. Articulamos esta perspectiva con las aportaciones de Donati y García (2021), en su sociología relacional, desde la cual se analizan aquellas acciones y relaciones que tienen los actores con

grupos e instituciones, entre académicos, estudiantes, investigadores e, incluso, hacedores de la política pública orientada al posgrado.

La suma de estos elementos nos permite abordar la manera en la se integran las relaciones dentro de los espacios académicos y no académicos, así como lo que emplean los actores que participan dentro de las líneas de investigación de los programas doctorales. En la siguiente parte del documento integramos las nociones teóricas descritas al fenómeno de estudio con la finalidad de contar con un marco teórico desde el cual se pueda estudiar la formación de los estudiantes en posgrados de investigación.

2.1. La identidad de los campos dentro de las prácticas científicas

La noción de campo cobra un valor determinante para hacer explícita la manera en que se constituyen y articulan las relaciones sociales que se requieren para el funcionamiento dentro del espacio en donde convergen los intereses e ideales que comparten los actores. Bourdieu y Wacquant (1995), definen al campo de la siguiente manera:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura (p. 64).

Las relaciones que establecen los agentes que participan dentro de las instituciones (en nuestro caso programas de posgrado), representan una red en la que cada uno de ellos toma una posición de acuerdo a las determinaciones que imponen otros actores e instituciones que también participan en el campo (académico, científico o social) en el que se desempeñan.

En nuestra investigación y, particularmente, por lo que se ha acotado en una de nuestras dimensiones de análisis, la noción de campo resulta indispensable para visualizar qué estrategias han empleado los estudiantes y académicos que participan en los programas doctorales para posicionarse dentro de su posgrado y/o en su correspondiente línea de investigación.

Castón (1996), advierte que todos los campos de cualquier índole (político, literarios, académicos, religiosos o cualquier otro), poseen ciertas características que le diferencian del resto y que un punto clave para su significación reside en la identificación de los bienes (económicos, culturales y sociales) que se ponen en juego sobre la producción y consumo que tienen los mismos actores que participan en el colectivo.

Lo anterior se torna relevante para la producción del conocimiento académico y científico que tienen dentro de cada LGAC en las que participan los estudiantes y los académicos, y nos permite identificar las características de los trabajos que realizan los agentes. Las prácticas de estos agentes están mediadas por diferentes perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se elaboran productos académicos como los artículos de investigación, las ponencias y los seminarios que se estructuran en las líneas de investigación.

La noción de campo da cuenta de un escenario en el cual compiten diferentes actores o instituciones que participan en el mismo espacio geográfico o disciplinar, demarcando el uso de elementos específicos que resultan pertinentes para concretar sus trabajos o actividades. En nuestro caso, esto se puede evidenciar sobre la participación que tienen las LGAC dentro de los programas doctorales, ya que, en éstas participan diversos agentes que disponen de diferentes tipos de trayectorias (académicas, científicas o sociales) y/o reconocimientos científicos, que generan una mayor densidad dentro del campo disciplinar o posgrado en el que se desenvuelven.

Por otra parte, los posicionamientos que adquieren los agentes dentro de los campos también se vinculan con los reconocimientos que han conseguido en las líneas de investigación y, en general, en el posgrado. Es decir, el campo de la formación científica es un espacio de jerarquías que afecta o beneficia las relaciones sociales que tienen los agentes en los programas.

En ese mismo contexto, podemos añadir lo que menciona Lahire (2005) sobre algunos de los elementos constitutivos que poseen todos los campos en los que participan los agentes, los cuales, pueden ser perceptibles en el operar que tienen las líneas de investigación dentro de los programas doctorales:

- a) Cada campo posee sus propias reglas de juego y desafíos. Las formas de gobernanza y las tensiones que tiene cada campo le son totalmente ajenas a otros. Un doctorado en Antropología, difícilmente tendrían vigencia, con las perspectivas epistémicas que se determinan en un doctorado que orienta sus prácticas hacia las Ciencias del Comportamiento.
- b) Un campo representa un sistema o espacio estructurado de posiciones que tienen sus agentes, los cuales, se encuentran condicionados por la producción (académica, científica, social o económica), que poseen dentro de los campos en los que se desarrollan.
- c) El capital está desigualmente distribuido dentro de los campos, por lo que existen agentes dominantes y dominados. En el caso de los doctorados, los académicos e investigadores que cuentan con una mayor historia dentro de los programas no cuentan con la misma productividad que los agentes que son de reciente ingreso a los programas.
- d) Todos los campos tienen un *habitus*, el cual refiere a un sistema de disposiciones estructuradas que es socialmente establecido y compartido por sus agentes, este mismo se configura por las trayectorias (sociales, académicas y científicas) que poseen los agentes dentro del campo (Lahire, 2005).

Todos estos aspectos, permiten vislumbrar cómo en todos los campos existe una diversidad de factores que configuran el quehacer de los agentes que participan dentro de las líneas de investigación de los programas doctorales. Toda vez que se cumple esta diferenciación de elementos, se determinan las posiciones prácticas e, inclusive, los recursos que funcionan dentro del campo.

El campo está compuesto tanto por agentes como por instituciones. Estas últimas funcionan como subcampos en los que se replica el funcionamiento del primero. Vale decir, entonces, que en el caso de los posgrados estos también tienen una posición en el espacio social jerarquizado. Así que la relevancia que tenga el posgrado dentro del campo científico afecta de forma diferente a quienes lo integran. Por ejemplo, tal posición está directamente correlacionada con la posibilidad que tienen los estudiantes y académicos para configurar su

producción científica. Esto depende, a su vez, de los recursos que resultan de una posición específica en el campo disciplinar.

El campo disciplinar o científico en el contexto de la investigación educativa, contribuye en el análisis y desarrollo de las investigaciones que realizan las y los estudiantes mediante los sustentos teóricos y metodológicos que se consideran en un determinado espacio en el que se persiguen los mismos intereses científicos o disciplinares; por otro lado, proporciona una red de relaciones entre los actores y programas, así como diferentes competitividades entre los actores y los posgrados, lo que en conjunto coadyuva a su desarrollo y subsistencia.

Un ejemplo de tales consideraciones lo podemos apreciar en los tópicos que tienen los estudios interculturales. Este campo posee el arquetipo de determinadas revistas científicas que pueden o no participar en el quehacer de la investigación educativa (AIBR, cultura latinoamericana, Guaraguao), así como en determinados congresos de investigación, o el estudio de determinados problemas de investigación; lo mismo acontece en las líneas de investigación que retoman el estudio de las ciencias sociales o el quehacer computacional en los programas doctorales. Todos estos aspectos, tipifican algunas de las particularidades que emergen dentro de cada uno de los campos en los que se desenvuelven las LGAC y sus actores.

Diversos autores coinciden en que la noción de campo ofrece un abanico de posibilidades para el estudio de las prácticas académicas y científicas que se efectúan dentro de los programas de posgrado, sobre todo porque permite identificar cómo los actores se van integrando a las actividades que se tienen en los programas y cómo dentro de estos se establece un sentido estricto de competitividad en las tareas que ellos emprenden (Colina y Osorio, 2004; Sánchez, 2007; 2010; Pacheco, 2009).

En síntesis, la noción de campo permite visualizar y analizar cómo se estructuran las posiciones que tienen los agentes en los doctorados, así como dimensionar si tal posición corresponde a la disposición de capitales puestos en juego dentro del programa o línea en la que participan, o si éstos tienden a modificarlos con el paso de tiempo con el afán de contribuir a su desarrollo. Asimismo, si el propio posgrado en el que se encuentran inscritos

los estudiantes tiene una posición de privilegio en el campo de la investigación educativa. Es decir, hay al menos dos niveles en los que esta noción puede contribuir en el presente análisis. La relevancia de ubicar estos aspectos descansa en que se trata de referentes que contribuyen a la formación científica de los estudiantes.

En palabras de Bourdieu (1994), el posicionamiento que llegan a tener los estudiantes e investigadores se encuentra relacionado por la posición que tienen dentro del campo científico en el que forman parte sus investigaciones o los trabajos que se articulan. De manera general, Bourdieu (1994), señala que: “Es así como los juicios sobre las capacidades científicas de un estudiante o de un investigador están siempre contaminados, en todos los niveles del "*cursus*", por el conocimiento de la posición que ocupa en las jerarquías instituidas” (p.133).

La noción de campo se puede traducir en varios recursos metodológicos que han sido utilizados en diversas investigaciones. Uno de ellos es que muestra cuáles son sus límites en el trabajo empírico. Bourdieu (2021), menciona que para conocer los límites que posee un campo o subcampo, hay que identificar el lugar en donde se debilitan las acciones y alcances de los actores tanto como de las estrategias y prácticas que ellos formulan. Esta ventaja nos permite dimensionar el alcance de las líneas de investigación y de los actores que hemos seleccionado.

Con esta perspectiva, pretendemos romper una postura meramente objetivista en la que únicamente demos cuenta de las posiciones (incluyendo las estructuras que tienen los capitales) que ostentan los agentes; para esto, hay que hilvanar los elementos presentes dentro de las trayectorias de los actores que participan en las líneas y campos, así como los aportes que son expresados en una perspectiva subjetivista en la que se delinear los *habitus* incorporados de quienes participan en los campos.

2.1.1. Las características del campo científico en los programas doctorales

Algunos aspectos que hemos señalado en los anteriores apartados sobre las implicaciones de la noción de campo en los programas doctorales, se concretan en la idea de que se trata de un

espacio de luchas (disputas, intereses, altercados y posicionamientos que han conseguido sus agentes), porque hay competencia entre los agentes que lo integran. Cabe señalar que estas luchas son las que mantienen al campo mismo en movimiento, hacen que éste se reproduzca y funciones porque gracias a ellas se considera legítimo invertir tiempo para mejorar la posición que se tiene, para contar con más recursos y, en ese sentido, las estrategias de los agentes para lograr todo ello, se convierten en objeto de análisis.

En términos generales, los programas doctorales participan en un campo científico en el que se ponen en juego diferentes elementos para concretar los quehaceres que emprenden los actores que participan en un determinado espacio social que dispone de específicas reglas, visiones, estimaciones. Ante esto, distinguimos la intervención de tres elementos que sustentan a las relaciones sociales que se emprenden y que respaldan la competitividad o autoridad científica que prevalece dentro y fuera de los doctorados y de lo que se contempla en los programas (federales e institucionales):

El primero tiene que ver con las demandas de los programas federales (SNP, SNII, CONAHCyT). Los programas que cuentan con mejores reconocimientos entre sus integrantes acceden a mejores recursos, lo cual afecta a las LGAC en las que participan.

El segundo se relaciona con las contribuciones académicas que han hecho los actores hacia el campo de conocimiento en el que se desenvuelven. Bourdieu (1994/2000c), advierte que el mantener una autoridad científica dentro de un campo científico, representa una tarea bastante compleja en la que se dispone principalmente de una producción y consumo de los capitales que funcionan dentro de ese campo. Estos elementos, los podemos observar en las contribuciones hechas por los académicos e investigadores hacia el campo disciplinar en el que se desarrollan (didáctica, currículum, estudios interculturales, políticas públicas, etc.) y que naturalmente, les concede un relieve social en los posgrados y en los mismos programas federales.

En los programas doctorales también intervienen las estructuraciones políticas, académicas y sociales, donde sus actores lo han conformado estratégicamente para cumplir con los productos que se expresan ante los programas federales, algo que diversos autores

han percibido como un ordenamiento y posicionamiento en los recintos académicos (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009; Colina y Díaz-Barriga, 2019; Caceres-Mesa et al., 2023).

Un tercer aspecto, tiene que ver con la disposición de los recursos (sociales, académicos, económicos y políticos) que se requieren para emprender las diferentes tareas académicas o de investigación en los programas, lo que se requiere para competir en estos campos científicos. Por ejemplo, los académicos que participan en los niveles más altos dentro del SNII, representan un fuerte respaldo para la gestión de los recursos que requieren los programas o las líneas de investigación en las que participan.

Se observa una relación muy definida entre las políticas públicas y la propia de los programas institucionales en los que se encuentran inscritos los posgrados. Los actores responden a las demandas externas, pero también crean sus estrategias de competencia dentro del campo a partir de los recursos con los que se cuenta y a los cuales se accede gracias a que sus perfiles son adecuados a tales demandas.

El capital social, académico, científico e investigativo de los actores se pone en juego y traduce las políticas del SNII, el PRODEP, el CONAHCyT en recursos que pueden incrementar dicho capital, lo cual, a su vez, se articula de mejor forma con las demandas externas.

El campo científico está atravesado por reglas o normas que condicionan el comportamiento de los actores que participan en los programas federales e institucionales. Sin embargo, estas normas no son sino solo un referente de la acción social y organizada, pues los actores llevan a cabo sus acciones en la medida en que encuentran en el campo toda la legitimidad de las mismas; es decir, vale la pena invertir tiempo en este campo, crear estrategias para conseguir mejores posiciones dentro de él, asociarse, pertenecer a grupos, entre otras cosas, para incrementar el capital que es valorado dentro de este espacio. Tal pareciera que las políticas federales hacia al posgrado toman en cuenta esta situación, pues proveen de recursos a los posgrados bajo la lógica del “efecto Mateo” señalado por Vinck (2014) donde se da más a los que más tienen.

Bourdieu (2000c), señala que, dentro de cada campo científico, la autoridad científica representa una especie de capital social que asegura un poder dentro de los mecanismos constitutivos que hay en el mismo, y que puede y tiende a ser reconvertido en otras especies de capital que requieren los agentes para mantener en vigencia sus prácticas. Establecer vínculos, asistir a eventos académicos, elaborar productos académicos no solo tiene como resultado incrementar los indicadores de producción científica, sino acercarse a los círculos que más posibilidades tienen de establecer reglas de juego dentro del campo, lo cual nos lleva inevitablemente a las dinámicas de poder que están dentro de este espacio social.

2.1.2. Las características del campo disciplinar en los programas doctorales

Presentaremos ahora algunos argumentos sobre lo que acontece en los campos disciplinares, donde los académicos y los estudiantes son participantes al estar inscritos en alguno de los programas doctorales. Todo campo de la formación científica está estructurado bajo orientaciones disciplinarias. En la investigación educativa hay varias disciplinas desde las cuales se abreva para llevar a cabo prácticas de tipo académico. La Antropología, la sociología, la psicología, la historia, por mencionar algunas, son las fuentes teóricas desde las cuales se formulan problemas de investigación que constituyen líneas y abren el espacio para la incorporación de estudiantes. Estos espacios tienen un inter-juego con las políticas propias de los programas federales e institucionales que incentivan el desarrollo del campo científico.

En las líneas de investigación hay entonces tendencias disciplinarias muy diversas, y dentro de estas hay también orientaciones y perspectivas que se prefieren por encima de otras. Esto es algo que está presente en la formación científica de los actores. En el campo científico, las disciplinas y las perspectivas que las constituyen adquieren relevancia según el trabajo investigativo y cómo se posiciona en el campo.

Los estudiantes se aproximan a tales disciplinas, a sus teorías y a sus perspectivas a través de su investigación y desde la mediación de un tutor o una tutora. Es decir, la manera de acercarse casi siempre a los conocimientos teóricos y disciplinares está regulado por quien dirige el trabajo de investigación, sin restar con ello mérito al hecho de que muchos estudiantes tienen también sus propios marcos teóricos. Pero junto a tales aproximaciones se

va adquiriendo también aquellos aspectos simbólicos del campo, los rituales, las tradiciones que hay en torno a determinadas teorías, así como las estrategias metodológicas y de tipo técnico que acompañan al trabajo de investigación.

Los estudiantes no aprenden solo a hacer una tesis, incorporan también estas ritualidades, descalifican o minimizan ciertas perspectivas mientras que otras se conciben como superiores desde sus propios marcos de acción y percepción. La entrada en el campo científico está matizada por estos aspectos. Algunos autores como Becher (2001) y Vinck (2014), argumentan que este modo de incorporar estas formas de trabajo tiene como consecuencia, por un lado, integrarse a una “tribu” y a un “territorio” académicos, mientras que, por otro lado, conlleva la reproducción y producción de tales colectivos. Qué sería de un grupo de investigación que no establece formas de transferir conocimientos a una generación más joven; seguramente, habría cierta reducción en su presencia con el paso de los años. Los posgrados se convierten así en las formas en las que un colectivo o grupo de investigación puede asegurar que los temas, las teorías y la disciplinas que se utilizan, así como los objetos de estudio que se trabajan continúen siendo áreas de interés.

Cada espacio disciplinar posee elementos distintivos donde tienen lugar las acciones de sus actores. Un ejemplo de ello radica en el lenguaje técnico o académico que divulgan sus actores sobre las tareas que emprenden dentro o fuera de los programas académicos acompañadas por determinadas perspectivas teóricas que se circunscriben a un universo de investigación, al que se adhieren sus investigaciones o prácticas de conocimiento.

Las LGAC en las que participan los académicos y estudiantes priorizan ciertos objetos de estudio y se conforman de determinadas maneras. Por ejemplo, en una línea de investigación que estudia las ciencias sociales, todos sus integrantes pueden abordar o provenir de las temáticas que se tienen sobre la sociología visual, la sociología de la cultura, sociología educativa, el estructural funcionalismo, la sociología del conocimiento y otras más. Todas arrojan el uso de específicos autores, perspectivas teóricas y delineamientos concretos para las actividades que emprenden sus actores y que también se expresan a nivel institucional y federal.

Los académicos y los estudiantes deben formular y estructurar diferentes problemas de investigación que resuelvan las peticiones que se tienen en una LGAC. Todo esto, representa un complejo y extenso universo de competitividad a nivel disciplinar, federal e, inclusive, institucional que revitaliza la autoridad y competencia científica entre los actores que participan en los campos científicos y en los programas académicos.

El papel que juega la disciplina dentro de campo científico, su organización y su posición específica es junto con otros aspectos un componente determinante en la estructura de las líneas de investigación. Las disciplinas y el modo en que son interpretadas y aterrizadas para estudiar ciertos objetos de estudio tiene consecuencias en los procesos de formación científica.

2.2. Sobre el *habitus* científico en las actividades de los académicos y estudiantes de los programas doctorales

Como siguiente instancia, abordamos la noción de *habitus*, la cual es definida por Bourdieu y Wacquant (1995), como “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (p. 83). La noción de *habitus*, nos permite abordar la manera en la que se objetivan las estructuras que dan lugar a la generación y aplicación de los conocimientos científicos. Estas estructuras se constituyen en las prácticas y hábitos socialmente establecidos y compartidos por los académicos y estudiantes, participantes en las líneas de investigación de los programas doctorales.

En la medida en que los estudiantes adquieren un *habitus*, incorporan los modos de hacer las prácticas propias del campo científico. Conocen los tiempos en que hay que mostrar ciertos productos, entran en la competencia con otros actores para posicionar sus resultados de investigación, en suma, se desarrollan actividades que implican una potencial trayectoria investigativa. Cuestión que, tal y como hemos mencionado, conduce también a la presencia de la propia línea de investigación.

Estas condiciones son estructuradas para cumplir con las actividades que se demandan en el quehacer de los programas (federales e institucionales) y con lo que aplican sus actores (académicos e investigadores). Estas prácticas suelen ser reportadas ante las evaluaciones dentro de los proyectos que incentivan el desarrollo de los programas de posgrado y por lo que es empleado en los propios programas doctorales.

En palabras de Rizo (2012), el concepto de *habitus* le ayuda a Bourdieu a establecer ese puente entre lo teórico y lo empírico, ya que permite relacionar las dimensiones objetivas y subjetivas de lo social, superando el problema del sujeto individual al constituirse como el lugar en donde los sujetos incorporan los elementos que son socialmente establecidos. En ese sentido, la noción de *habitus* les permite a los estudiantes incorporar las prácticas que se han establecido objetiva y subjetivamente en su formación científica dentro de las líneas de investigación en las que participan.

La manera en cómo se refleja la adquisición de un *habitus*, está definida por los productos académicos, tal y como hemos señalado, y por el uso de un lenguaje técnico, así como por la forma en que se delimitan determinados problemas de investigación; por ejemplo, las prácticas traductológicas, los análisis sociológicos de determinados actores o la transversalidad que llegan a tenerse sobre el diseño de los currículos.

La instauración de un *habitus* implica una condicionalidad de diferentes patrones que forman parte de las prácticas que deben cumplir las y los estudiantes para participar dentro del grupo científico, de sus reglas de juego, capitales y formas de representar el trabajo en este campo.

Retomando los señalamientos de Bernard Lahire (2005), este conjunto de acciones tipificadas como un *habitus* dentro de los programas doctorales, integra la adecuación de diferentes actividades académicas y científicas que resultan ser pertinentes para el colectivo y sus actores. Todo esto, exhibe un *modus operandi* que se manifiesta en los programas doctorales a través de los productos que realizan sus actores (académicos y estudiantes).

Estos *habitus*, tienden a cambiar con relación a cada uno de los contextos en los que se desenvuelven los actores dentro de los programas de posgrado. Por ejemplo, no son los

mismos *habitus* que se establecen en una línea de investigación que orienta sus prácticas hacia el estudio de la didáctica, que la se encamina hacia el estudio de las políticas educativas. A pesar de que ambas pueden participar dentro de un mismo programa, la connotación de determinados actores y recursos configura una manera que resulta pertinente para ese grupo y no para otro más.

Podemos señalar, entonces, que los *habitus* requieren establecer determinadas interacciones en las que se pueden consensuar (de manera consciente o inconsciente) el uso de determinadas prácticas o actividades adecuadas para el desarrollo que tienen los programas o LGAC en la que participan. Por lo cual, los agentes participantes dentro del campo necesitan adoptar y reconfigurar el uso de diferentes actividades que se tipifican en las prácticas que ejercen los miembros de dicho grupo científico.

Sánchez (2007), señala que la noción de *habitus* “refiere a un aprendizaje práctico que no es consciente ni intencional, ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvuelven los sujetos” (p.8). Aquí, un elemento clave para traducir las implicaciones dentro del *habitus*, está en el aprendizaje práctico que, en nuestro caso, podemos identificarlo en las acciones que realizan los académicos o estudiantes que participan en las líneas de investigación para concretar las actividades que se requieren en el operar de los programas o del campo disciplinar en el que participan.

Por su parte, Pinto (2002), señala que existen por lo menos cuatro dimensiones que se presentan dentro de cada *habitus*, las cuales tienden a condicionar los resultados y enfoques dentro de las prácticas. Expondremos brevemente cada una de éstas y cómo se pueden percibir en los procesos formativos que enfrentan las y los estudiantes:

- a) Dimensión disposicional. Se conforma por una parte praxeológica y una afectiva, las cuales se pueden encontrar en las prácticas de lectura, escritura y razonamiento que el estudiante va incorporando durante la trayectoria académica.
- b) Dimensión distributiva. Se vincula con la percepción de las clasificaciones (o aspiraciones) que poseen los estudiantes, éstas dependerán de la posición que se tengan dentro del campo o en el universo social al que pertenecen.

- c) Dimensión económica. Se relaciona con el manejo del capital o la cantidad de bienes simbólicos que adquieren los agentes dentro de un universo. Estriba en que, es un conocimiento útil que les permite a los estudiantes elegir las prácticas y procesos que contribuyen a su desarrollo científico (Sánchez, 2007).
- d) Dimensión categorial. Se vincula con la configuración que tienen los agentes que ordenan el mundo en el que se encuentran (Pinto, 2002). Los estudiantes que participan dentro de las líneas de investigación de los programas adquieren una visión categorial que les permite estructurar las formas de trabajo científico en los que se desarrollan.

El *habitus* que posee cada línea de investigación dentro de los programas doctorales, se convierte en un particular sello distintivo que difícilmente puede ajustarse a otras condiciones (institucionales, sociales o científicas), que no le son propias. Cada línea, mantiene un sistema socialmente constituido entre sus miembros (académicos, investigadores y estudiantes) que les permite ajustarse de manera continua en las diversas prácticas que realizan.

Al respecto, Rizo (2012), señala que la noción de *habitus*, permite superar el problema del sujeto individual al constituirse como una incorporación real de lo social en el (los) sujeto (s) que participa dentro de un grupo, algo que, en nuestro caso, puede manifestarse como las implicaciones que tienen la LGAC sobre el desarrollo o formación de los estudiantes y otros actores participantes.

Diferentes autores han señalado que la instauración de los *habitus* está fuertemente condicionada por las relaciones sociales, así como por los intereses que convergen en los actores que dirigen los procesos formativos de los estudiantes dentro de los programas doctorales (Colina y Osorio, 2004; Torres-Frías, 2013; Colina y Díaz-Barriga, 2019). Sin embargo, los mismos autores, también advierten que tanto los campos como los *habitus*, sufren de continuas actualizaciones mediante la incorporación en los programas de nuevos agentes.

Como saldo final, podemos expresar que los *habitus* constituyen una pieza determinante para el desarrollo de las prácticas académicas y de investigación que realizan

los doctorandos y que tienden a ser acuñadas por las interacciones o vinculaciones que resultan tener un mayor beneficio ante las demandas que se establecen dentro de sus líneas de investigación y lo que priorizan los programas federales e institucionales.

Los *habitus* son modelados y, quizás, instaurados por los académicos e investigadores mediante las prácticas académicas y científicas que se efectúan en los programas, mismas que más tarde, llegan a ser incorporadas, replicadas y quizás, reformuladas en las actividades científicas realizadas por los estudiantes durante sus procesos formativos y con ello, se llegan a mantener esas “estructuras estructuradas” de los investigadores, las cuales, pueden ser definidas como formas de trabajar y generar los diferentes conocimientos científicos que se requieren en su campo y línea de investigación en los que participan.

2.3. La noción de capital en los programas doctorales

Otra de las nociones que tienen un papel relevante en el constructivismo estructuralista de Bourdieu y los procesos de formación científica está en el capital. Bourdieu (1973), advierte que esta noción se puede visualizar en tres diferentes rutas: económicas, culturales y sociales. Cada una, atiende una diferenciación de elementos que determinan la incidencia y el posicionamiento dentro de los campos en los que se sitúan los actores.

De acuerdo con el autor, el capital económico figura como la acumulación de trabajo, el cual, se individualiza los bienes o recursos que adquieren y/o consiguen los agentes o los grupos. La adquisición de los diferentes bienes se convierte en una fuente de recursos no solo monetarios sino también simbólicos en la medida en que están orientados a aquello que vale la pena dentro de un campo determinado.

En lo que respecta al capital cultural, el autor señala que se trata de los recursos que se vuelven activos culturales y que generan ventajas respecto a otros actores o grupos. El capital cultural es simbólico y se convierte en una condición objetiva en las prácticas que emprenden los agentes.

El capital social, por su parte, simboliza las conexiones sociales que han obtenido los actores que participan en determinado espacio social. Entre las principales características de

este tipo de capital, está en el reconocimiento que otorgan otros actores a las prácticas o productos que realizan los agentes, tal y como en el caso de esta investigación hemos señalado con respecto a la importancia simbólica y social que se desprende de la producción de un artículo científico, libros u otros productos de manera individual o colectiva.

Los capitales representan un tipo de fuerza vigente en cierto espacio social, y condiciona las prácticas y hábitos que ejercen sus integrantes. Esto produce efectos de diferenciación entre los agentes, lo que, consecuentemente, deriva en una desproporción de posiciones que tienen los agentes, lo que determina la estructuración del campo mismo.

En la perspectiva del autor, todos los capitales pueden llegar a ser convertibles y transmitidos entre los agentes que participan dentro de un mismo campo social. Esta herencia de capitales es lo que permite a algunos agentes posicionarse mejor que otros en el campo científico. Es por ello que, en el caso de los posgrados, aquellas y aquellos académicos que tienen más prestigio, trayectoria, reconocimientos y visibilidad en el campo suelen atraer mayor demanda en la dirección de los trabajos de investigación.

No es el mismo posicionamiento que tienen los académicos que se encuentran en los niveles más altos de los programas federales o en los campos disciplinares, que el que poseen los agentes que apenas se van adentrando a estos espacios. Los primeros disponen de ciertas relaciones con determinados actores e instituciones que llegan a beneficiarles, tanto ellos como a los miembros que participan en su línea de investigación.

La participación o integración que tienen los nuevos agentes a los colectivos de investigación (o líneas) busca, de alguna manera, potencializar los quehaceres académicos y científicos que emprenden los agentes que participan en el grupo. Esto se consigue mediante la inyección de determinados capitales con los que cuentan los actores que se van integrando al colectivo, lo que apertura una socialización con otros actores e instituciones y los conocimientos con los que disponen los agentes.

Diversos autores coinciden en que el papel que juegan los capitales durante la formación académica y científica de los estudiantes de posgrado, representa un insumo determinante para conseguir su desarrollo académico y científico (Colina y Osorio, 2004;

Sánchez, 2009; Torres-Frías, 2013; Alonso, Hernández y Rivas, 2022), ya que les otorga la disposición de diferentes recursos que resultan ser adecuados para completar el desarrollo de sus prácticas académicas, además de que acceden a un posicionamiento que repercute en su paso por los programas.

Sin embargo, los mismos autores señalan que les permite identificar un tipo de consumo de determinados capitales, así como de diferentes prácticas que pertenecen a un campo científico específico. Todo esto hace que se adopte y configure un cierto grado de homogeneidad entre las prácticas dentro de los programas y en las respectivas líneas de investigación; pero, hoy en día, se desconoce la materialidad que llegan a tener los recursos que se socializan en sus prácticas de investigación.

La identificación de los capitales que son puestos en juego dentro de los procesos formativos en los estudiantes, constituye un punto clave para comprender la manera en que se aterrizan los procesos académicos en los que participan los estudiantes y académicos en las LGAC de los doctorados. La participación que tienen los capitales (sociales, culturales o económicos) constituye una importante ruta de apoyo para todas las prácticas científicas que se emprenden en los programas académicos. Estos elementos se hacen visibles en los productos científicos que articulan los actores o en las prácticas que precisan para el desarrollo de las líneas y programas en los que se desenvuelven.

Con el propósito de representar cómo se percibe de manera gráfica la integración de las nociones que hemos mencionado, compartimos la siguiente figura, la cual refleja la participación de los conceptos que se abordan en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (ver figura 3):

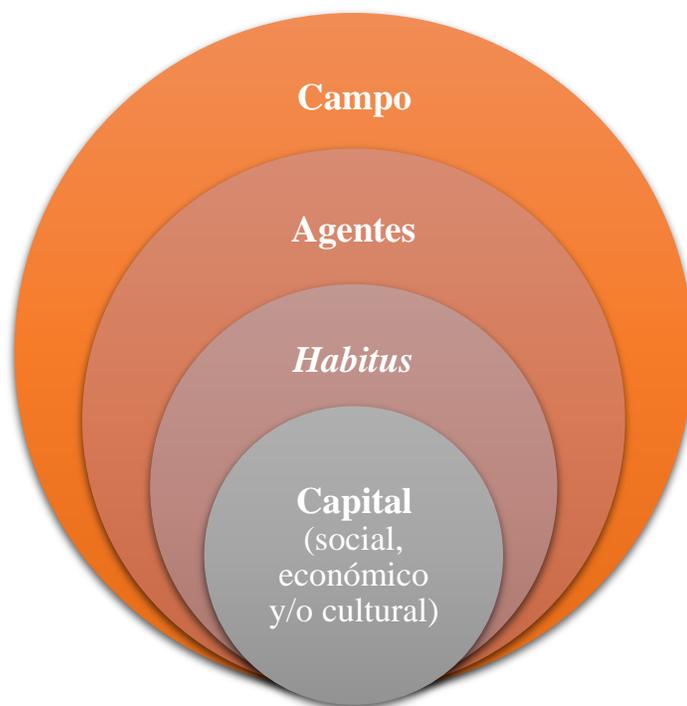


Figura 3. *Interacción de los elementos epistémicos.* Fuente: elaboración propia a partir de lo señalado por Bourdieu y Wacquant (1995); Bourdieu (2000c/1989) y Lahire (2005).

La complementariedad entre las nociones ilustra un carácter relacional e interdependiente entre los elementos epistémicos. Es este carácter el que nos permite observar diversos procesos que están en la base de la formación científica. Consideramos que estas herramientas teóricas y conceptuales son adecuadas para analizar a los estudiantes y a los posgrados en el marco del SNP.

2.4. Las estrategias académicas consideradas dentro de los programas doctorales

La noción de estrategia es otra de las piezas relevantes para analizar los procesos formativos de los estudiantes de los programas doctorales. La noción de estrategia se define como ese conjunto de actividades que realizan los agentes de manera individual o colectiva, que es producto de su *habitus* en tanto que éste da origen a un sentido práctico y condiciona el actuar de los agentes en virtud de su pertenencia a un determinado campo. En la medida en que se

forma parte de este espacio social existe la posibilidad de construir estrategias, pues estas son válidas únicamente para el campo específico en el cual se ha desarrollado una trayectoria.

Vale decir, entonces, que en la medida en que las y los estudiantes avanzan en sus respectivos posgrados, van comprendiendo las reglas de juego implícitas y con base en ello formulan las estrategias pertinentes para hacer frente a las diversas situaciones que demanda el campo, lo cual, en el caso de los posgrados, se observa en aquellas prácticas que ya hemos mencionado.

Bourdieu (2000a), menciona que las estrategias pueden ser consideradas como un conjunto de acciones realizadas por los agentes que comparten ideales y prácticas específicas. Los agentes que comparten estas cuestiones en nuestro proyecto se relacionan con los estudiantes e investigadores, ya que representan a los principales protagonistas del acontecer académico dentro de los programas de posgrado.

La noción de estrategia se encuentra íntimamente relacionada con el contexto social de los actores, ya que condiciona su formación. Bourdieu (2000a; 2007), menciona que las estrategias no representan en sí las elecciones individuales de los actores, sino que se establecen por las estructuras sociales en las que participan los actores y por las relaciones que tienen dentro de un determinado espacio social en el que convergen los intereses y objetivos específicos de los agentes.

En tanto que las líneas de investigación son las unidades de análisis de la formación científica, las estrategias que formulan los actores están en correspondencia con éstas. Las líneas son el espacio de referencia de las relaciones con otros actores e instituciones, pero también son la base desde la cual se hace frente a las demandas del campo. Los capitales (científicos, culturales o sociales), se constituyen así en los recursos que posibilitan la construcción de estrategias y, es ahí donde se articulan todas las nociones que hemos descrito hasta ahora.

Esto también se puede identificar en las actividades que un académico desarrolla para culminar la elaboración de las tesis de sus tutorados o en la elaboración de los artículos científicos que trabajan en coautoría con sus estudiantes u otros académicos. En ese aspecto,

se incorporan las recomendaciones que hacen sus directores durante su devenir académico y lo que realizan los jóvenes investigadores en sus prácticas académicas y de investigación. Por ejemplo, tener en cuenta dónde publicar sus productos científicos o con quiénes se puede colaborar y los productos que se desprenden de su investigación (ponencias, conversatorios y/o entrevistas), constituyen algunos puntos de referencia.

Los académicos ponen en juego el uso de distintas estrategias (académicas o científicas) con la finalidad de contribuir al proceso formativo de los estudiantes para poder acreditar los lineamientos considerados por las entidades académicas y por los organismos evaluadores del quehacer científico.

Las estrategias que se utilizan dentro de los programas doctorales simbolizan una respuesta que se encuentra condicionada por el contexto y por las relaciones sociales que han establecido los académicos y estudiantes que participan dentro de las líneas de investigación. Todos los grupos científicos que participan en los programas doctorales toman una mayor o menor parte de las luchas sociales, las cuales, persiguen determinados logros o poderes que favorecen el quehacer de sus actividades.

A continuación, compartimos algunos puntos relativos al sentido social en los posgrados y las políticas públicas (como elemento externo al actuar de los posgrados), que sostienen las prácticas que emprenden los académicos y estudiantes que participan en los programas.

2.5. La sociología de las organizaciones

Toda política pública involucra a diversos actores, instituciones o dependencias que participan en un proceso específico. Las políticas manifiestan un propósito específico, el cual radica en el cambio de las actuales condiciones y dinámicas que ejecutan los sujetos y organizaciones que participan en los eventos considerados (Sánchez-Saldaña, 2012).

En el caso de las instituciones o posgrados, esto se puede visualizar en la operación de programas como el SNII, PRODEP, SNP o el mismo CONAHCyT. Desde ahí hay un referente en la orientación de los posgrados, en el comportamiento de sus actores y en las

estrategias que estos formulan. Vergara (1997), menciona que “los actores no son permanentemente enemigos o aliados, sino más bien ciudadanos que comparten concepciones específicas del mundo, crean identidades colectivas e interactúan dentro de espacios institucionalizados de actividad política” (p.9).

En el caso del posgrado mexicano, esto conlleva a una dinámica de trabajo de tipo estratégico. Los académicos e investigadores que participan en los programas cumplen, siempre relativamente con las peticiones que se tienen a nivel institucional y federal. Sin embargo, como bien advierte Vergara (1997), esto es un reordenamiento político que obedece a la semejanza de ciertos intereses (políticos, académicos o científicos) que tienen los actores bajo una cierta temporalidad que poseen las acciones.

Aquí se abre una propiedad que tienen los campos y que está relacionada con la organización de los mismos. Hay en ellos un nivel de autonomía relativa con respecto a las demandas externas que, aunque orientan muchos de los comportamientos de los actores en el posgrado, siempre se encuentran con una tendencia o una forma específica en la que estos responden a tales demandas. Entre más autónomo es un campo, mayores posibilidades tiene de hacer un contrapeso a las demandas externas. Es por ello por lo que la formación científica es relevante en su análisis, pues concierne a una manera estratégica en la que se responde a dichas políticas.

Las alianzas estratégicas o políticas entre sus actores (académicos e investigadores), resultan necesarios para poder cumplir los indicadores propuestos en los estándares de los programas evaluadores. Esto se hace evidente en la ejecución de los quehaceres concentrados sobre los programas federales y sus respectivas traducciones institucionales (labores docentes, producción masiva de artículos científicos, impacto en la formación de los nuevos investigadores y más) (Acosta, 2006). Pero también en este cumplimiento hay otras formas de acción social que se generan y que no están orientadas a obtener beneficios específicos de tales políticas, sino beneficios propios de su posición en el campo científico.

Los resultados de las políticas dentro de los posgrados no son sólo producto de los propósitos, metas y estrategias considerados en los programas (federales e institucionales), sino que también son consecuencia de los procesos de adaptación y reconfiguración dentro

de los programas y por sus actores (Sánchez-Saldaña, 2012). La realidad que se vive y construye dentro de los posgrados, se convierte en un panorama que requiere de coaliciones políticas o estratégicas que garanticen la existencia y desarrollo de éstos.

El CONAHCyT simboliza el eje rector y organizador de las prácticas que se establecen en los programas. Sin embargo, los actores responden a tales prácticas, aprenden a leer aquello que requieren para posicionarse mejor en el campo científico, aprenden a interpretar qué está detrás de las evaluaciones hechas por los comités de pares expertos, traducen la lógica de los indicadores, incluso se anticipan a las nuevas tendencias que marcan las políticas cuando se tiene un conocimiento muy amplio acerca de cómo funcionan éstas.

Esta dimensión organizativa en los posgrados siempre implica una forma de relación con la orientación que cada gobierno le da a este nivel educativo. A pesar de los cambios estipulados en el operar de los programas y de la reestructuración que ha tenido el actual gobierno, las evaluaciones siguen siendo una problemática para la mayoría de los programas, no así para aquellos que han alcanzado una cierta experiencia en el funcionamiento de este campo tanto como en la configuración de las políticas públicas. Por ejemplo, sabemos que entre los actuales intereses que se propone alcanzar el nuevo SNP están las retribuciones sociales, el no favorecer a ninguna área de conocimientos, la vinculación con los actores no académicos y el reconocimiento de los actores comunitarios en el proceder científico.

En la actualidad, la participación del CONAHCyT y sus programas subsidiarios contribuyen al fortalecimiento académico y científico del posgrado mexicano, pero no han dado cuenta de las imprecisiones que tienen los posgrados para concretar estos objetivos. Por ejemplo, el PNPC representó una estrategia de evaluación de las diversas actividades que son realizadas en los programas, derivado de las observaciones hechas en las evaluaciones (planes de estudio, planes de mejora, personal académico, infraestructura del posgrado, indicadores de productividad científica por parte del personal académico, entre otras), pero no ha clarificado las dificultades que enfrentaron (o enfrentan) los programas y sus agentes.

Por su parte, el Sistema Nacional de Investigadores –e investigadoras- (SNII) que surgió en 1983, con el propósito de salvaguardar el recurso humano dedicado a la investigación al interior de las IES, así como impulsar el desarrollo y mejora de las

actividades científicas de sus usuarios (Rodríguez, 2016), en la actualidad, ha reestructurado las evaluaciones que hace a los académicos que pretenden acceder a las canastas federales, pero no puede comunicar respecto a las vinculaciones que emprenden éstos y con quiénes lo hacen.

Hoy en día, la participación de ambos organismos dentro del posgrado mexicano es sobresaliente. Se destaca el otorgamiento anual de más de 85 mil becas para los estudiantes de las especialidades, maestrías, doctorados y posdoctorados que figuran como agentes sociales en proceso de formación científica, así como una importante colaboración con más de 30 mil académicos que se encuentran inscritos en el SNII (CONACyT, 2021b). Sin embargo, se desconoce cuáles son los cambios organizacionales o qué tipo de arreglos institucionales debieron establecer para cumplir con los indicadores (Pérez y Buendía, 2021).

Por lo hasta ahora expuesto, conviene preguntarse: ¿cómo se instauran las organizaciones dentro de los programas de posgrado? y ¿qué tipo de frutos pueden alcanzar los programas y sus actores de éstas? Sabemos que la respuesta a estas cuestiones no es una tarea fácil, pero sí creemos que pueden ser un punto detonante para explicitar las configuraciones que toman las entidades y sus agentes. Si bien es cierto que no todos forman parte de esta encomienda, aquellos que los hacen, deben establecer diversas coaliciones y tensiones para cumplir con las demandas.

Dentro de los programas, el consenso es necesario y obligado para el aterrizaje de las acciones que emprenden los académicos e investigadores que participan en los mismos; sin embargo, desconocemos qué toman en cuenta para precisar estos consensos o quiénes coordinan estas actividades y lo más importante, preguntarnos si ¿estos resultados realmente velan los procesos formativos de las y los estudiantes? O si se configuran como un bien colectivo para sus involucrados.

Capítulo III. Marco contextual

Con el propósito de presentar un panorama más amplio respecto a las necesidades, las estrategias y los resultados que se relacionan con la formación científica de los estudiantes del nivel doctoral, compartimos algunos datos de dos diferentes contextos: internacional y nacional.

En este apartado, presentamos algunos de los datos que han sido aportados por los organismos internacionales y nacionales, así como algunas de las características que posee cada uno. Esto con el interés de mostrar parte de la tesitura que se ha tenido en el actuar de los programas que incentivan el desarrollo académico y científico del posgrado mexicano y si coinciden o no con las visiones que se anteponen en los organismos internacionales.

De igual forma, presentamos algunos datos que emergen de los programas que hemos seleccionado para nuestra investigación, con el propósito de exponer las visiones que tienen respecto a la conformación de sus estudiantes, así como algunos logros que poseen los actores que participan sobre éstos y las posibles aspiraciones que buscan alcanzar o desarrollar en los próximos años.

3.1. El contexto internacional

A nivel internacional, la apuesta por la formación científica de los estudiantes de posgrado representa una necesidad para la mayoría los países. Los logros académicos y de investigación de los programas se relacionan con la mejora en los diversos ámbitos de las naciones. Muchos de los países visualizan que un exitoso sistema educativo representa un elemento clave en el desarrollo económico, social y cultural de cualquier sociedad (OECD, 2018). En este sentido, alcanzar mayores niveles de formación académica (en particular con los niveles de posgrado) se convierte en una estrategia que impacta notablemente en su desarrollo.

Con relación a la matrícula académica, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OECD] en su traducción al español) (2020) revela en su *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* que, en sus países integrantes, la edad de los estudiantes que están cursando los programas de licenciatura, maestría y doctorado, oscila entre los 20 y los 24, lo que muestra que los estudiantes son personas mucho más jóvenes que en años atrás. Podemos decir que esto se debía a que la mayoría de las veces eran personas que ya tenían un trabajo (académico) y que, consecutivamente, buscaban obtener una mejora en su posición laboral.

Los efectos que se obtienen por contar con una población con mejores niveles académicos constituyen un parteaguas en el desarrollo de muchos países. La idea no reside en que todos tengan un título doctoral o una cédula de grado, más bien se busca tener el retorno social de sus prácticas académicas y científicas, por ello, es que resulta tan importante el estudio formativo de los estudiantes.

Algunos autores consideran que hay una crisis dentro de los programas doctorales (Barnacle y Cuthbert, 2021). Esta idea de crisis puede ser multivariable, pero se puede vincular a los estándares que se establecen dentro de los posgrados, así como a las estrategias que se articulan en los programas que impulsan el desarrollo científico de los países, incluso, se ha resaltado en la actualidad el impacto o resultado que tienen las políticas científicas respecto a los procesos formativos de los estudiantes.

3.1.1. La mirada de los organismos internacionales sobre los procesos de formación científica de los estudiantes

La OECD (2020) expresa que, de acuerdo con los patrones de graduación considerados en el año 2018, sus países miembros esperan que el 33% de los jóvenes puedan graduarse de una licenciatura antes de cumplir los 30 años y que un 16% de éstos, pueda acreditar un programa de maestría, mientras que sólo un 1% pueda graduarse de un programa doctoral, lo que se traduce en un reducido grupo de estudiantes.

Concretar los estudios doctorales representa, para los distintos países, un prometedor desarrollo a nivel académico, económico, cultural y social, ya que, en las nuevas áreas de investigación, el impacto se traduce en aportes en estos ámbitos. Los niveles educativos han incrementado su cobertura, lo cual se refleja en dichas áreas de investigación. La OCDE (2023) señala que en sus países miembros se ha tenido un aumento significativo en cuanto a la culminación de los estudios de maestría y de doctorado, pasando del 36% en 2015 al 41% en 2022 (OCDE, 2023).

Los egresados desarrollan un conjunto de habilidades de investigación, estrategias de análisis de datos y proyección de resultados relevantes para el entorno educativo, laboral y científico en sus diversos sectores (OCDE, 2019). Galindo e Izquierdo (2024), reportan en su estudio que de acuerdo a los datos recabados en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se debe robustecer el crecimiento económico en América Latina y el Caribe, para esto se debe fortalecer la idoneidad y pertinencia de las políticas científicas, sobre todo en aquellas que tienen que ver con la producción científica de los estudiantes, ya que esto simboliza una gran barrera que, sin duda, trae consigo significativos retos y oportunidades que se relacionan con la aplicación y generación de un conocimiento académico, científico y humanístico que se busca en los posgrados a nivel nacional.

En ese mismo contexto, la OCDE (2023) señala que, en la mayoría de sus países, los agentes que disponen de un título doctoral tienen mejores sueldos e incentivos económicos que aquellos que no lo poseen. Si bien el título académico no garantiza el acceder a un trabajo, pero sí apertura la vinculación académica, científico, social y personal junto a otros actores (académicos y estudiantes que participan en el mismo contexto educativo. Sin embargo, en lo referente a la cantidad de investigadores, el Programa Institucional 2020-2024 del CONACyT (2020), señala la poca cantidad de investigadores con la que México contaba en el 2016, pues apenas tenía 0.7 investigadores por cada mil habitantes económicamente activos, “mientras que países como Singapur, Japón y Francia contaban con al menos 10 científicos por cada mil personas de la PEA [Población Económicamente Activa]” (p.10).

Respecto a la producción científica y la inversión en ciencia y tecnología que ha tenido México en los últimos años, el informe de los *Principales indicadores científicos*

de la producción científica mexicana de Scimago Lab (2018) expresa que México representa el 0.83% de la producción mundial en 2016 y, según el número de artículos científicos publicados, ocupa el puesto número 28 desde el año 2013, mostrando un crecimiento más dinámico en la producción que en la inversión en I+D. En este caso, en el año 2016 la inversión en I+D asciende al 0,5% del PIB, siendo el 3^{er} país en inversión en América Latina, después de Brasil (1,27%) y Argentina (0,62%). Con relación a la inversión que realizan los países de la OCDE, México tiene una de las tasas de inversión más baja, cuya media se sitúa en 2,34% en este mismo año. En suma, los resultados presentados muestran que parte de los alcances que están teniendo otros países en términos científicos posicionan al quehacer de México y sus respectivas instituciones y actores, siendo un tanto pobre en comparación con los indicadores que se tienen en otros países.

En el caso de México, los resultados derivados de las iniciativas académicas que focalizan la formación científica de los estudiantes dentro de los programas doctorales en investigación se han acompañado principalmente de los incentivos que ofrecen programas como: el CONAHCyT, PNPC, PRODEP, SNII y el actual, SNP, que participan en la formación de los estudiantes.

3.2. El contexto nacional para la formación científica de los estudiantes de posgrado

A nivel nacional, para ubicar la relación entre los programas doctorales con los de otros países, se requiere comprender el sistema de evaluación que ha sido desarrollado por los organismos e instituciones gubernamentales para la homologación con los programas internacionales (Sime y Díaz, 2019; Valenzuela, 2019).

La participación de los organismos dentro de los posgrados se configura como una estrategia de desarrollo que les permite obtener la evaluación y el reconocimiento público de los programas. El CONACyT (2020) resalta en su marco de referencia para la renovación y seguimiento en programas de posgrado presenciales, que estos (especialidad, maestría y doctorado) pueden ser evaluados en sus dos orientaciones:

- a) Los programas orientados a la investigación, los cuales aportan nuevas rutas en las distintas áreas de conocimiento y
- b) Los programas con orientación profesional, que dirigidos para la estimulación y la colaboración con la sociedad y en particular con el sector industrial.

Ambos podían ser clasificados en cuatro niveles de competencia, por los marcos establecidos en el extinto PNPC. De manera general, los niveles son:

Competencia internacional: programas que realizan una constante producción científica de sus estudiantes e investigadores, mantienen una diversa interacción nacional e internacional con otras instituciones, así como la inversión de otros países.

Consolidado: programas que tienen el reconocimiento nacional de su quehacer científico e impacto en la formación académica de sus estudiantes e investigadores. Mantiene una cercana relación distintos sectores sociales.

En desarrollo: mantienen una constante búsqueda de su mejora académica acotando necesidades sociales y científicas que prevén concretar en un mediano plazo de tiempo.

Reciente creación: atienden problemas sociales y científicos de su contexto, tratando de cumplir criterios considerados en los marcos de referencia. Estos programas, en el caso de los doctorales, no deben exceder los 4.5 años de antigüedad.

Como sabemos, la creación del nuevo SNP ha instaurado nuevas políticas de trabajo y visiones en el quehacer científico que se tiene en el programa, lo que naturalmente ha generado ajustes en las formas de evaluación y posicionamientos que poseen los programas de posgrado que cuentan con dicho reconocimiento. Si bien es cierto que aún pueden participar los posgrados públicos o privados que orientan sus prácticas hacia la investigación o profesionalización, casi toda la orientación del extinto PNPC ha sido desplazado por nuevas estrategias establecidas en el SNP, como es el caso de las orientaciones de las investigaciones que realizan los estudiantes y académicos que participan en los posgrados. Estos y otros señalamientos serán mayormente discutidos en los siguientes subapartados del documento.

En la actualidad, la demanda que se tiene en el posgrado prioriza la formación de investigadores que sean capaces de generar nuevos conocimientos en las distintas áreas

disciplinarios, además de la retribución social. La visión corresponde los criterios de evaluación que se instauran con los intereses institucionales y gubernamentales, lo que permite la asignación económica hacia los programas y sus respectivos actores (Canales, 2018). Como parte de las nuevas estrategias operacionales y administrativas que dan soporte al SNP, resaltamos los criterios de selección que deben postular los programas que deseen ser admitidos en el SNP.

Entre otras cosas, los programas deben postular una carta que incluya el nombre del posgrado, la institución o centro que lo propone, el tipo de institución (público/privada), el nivel académico del programa (especialidad, maestría o doctorado), el tipo de orientación, campo disciplinar, el compromiso institucional, la justificación del posgrado y pertinencia social del programa, los apostes para la formación en la investigación y al conocimiento científico y bienestar social, y lo último y quizás más relevante, está en la vinculación y colaboración que tiene el posgrado con otros actores (académicos y no académicos) e instituciones (CONACyT, 2022).

Hasta aquí, hemos compartido algunos puntos que sostienen o han sostenido la operación de los programas federales por parte de la mayoría de los posgrados. La forma en la que cada programa ha precisado estos detalles organizacionales constituye una compleja tarea en el actuar que emprenden los mismos.

Exponer todos estos elementos representa una actividad sumamente reflexiva, en la que se deben comprender y analizar los posibles resultados que tienen los programas; no obstante, consideramos que esto constituye una tarea necesaria para evidenciar los resultados que tienen las actuales prácticas que se aterrizan en los programas y, con ello, explicar cuáles son los nuevos ajustes que se han planteado en los posgrados a partir de los intereses que acompañan a las nuevas políticas de los programas.

3.2.1. Implicaciones de los programas gubernamentales sobre el proceso formativo de los estudiantes del nivel doctoral

A nivel nacional, convendría preguntarnos si la participación que tienen los organismos como el CONAHCyT y sus programas subsidiarios, se articulan con los procesos de formación científica de los estudiantes o si tienden a hacer un mayor énfasis sobre los productos científicos. Explicitar cómo se constituye el comportamiento de los programas doctorales orientados a la investigación es algo que impacta en diferentes ámbitos.

Uno de los puntos se relaciona con la asignación de los recursos de los organismos gubernamentales hacia los programas doctorales; por ejemplo, el otorgamiento de determinado número de becas hacia los programas y sus estudiantes. El CONACyT (2019), señaló que otorgó un total de 61,169 becas para los estudiantes que participaban en ese año en los programas de posgrado; de las cuales, se asignaron un total de 23,772 para el nivel doctoral. La asignación de becas para los doctorandos está sujeta a disposiciones que establecen las entidades académicas y sus respectivos posgrados, por lo tanto, siempre implica negociaciones a nivel institucional.

De este modo, hay en este contexto una nueva forma de ilustrar lo que definimos en el apartado del problema de investigación y sus dimensiones, a saber, que aquellos núcleos académicos y líneas de investigación que cuentan con los méritos propios demandados por las políticas públicas, están en mejor posición para acceder a un mayor número de becas, incluso dentro del propio posgrado, estas diferenciaciones suelen estar muy presentes. Esto, de algún modo, contribuye a que se continúe reproduciendo la desigualdad en la consolidación y producción científica de los miembros de cada una de las líneas, cuestión que tal vez no sería relevante para este trabajo si no estuviera plenamente relacionada con los procesos de formación científica de los estudiantes.

De acuerdo al *Padrón de beneficiarios* del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCyT (2024), el sistema cuenta un total de 44 399 investigadores e investigadoras, de los cuales 11 137 cuentan con el nombramiento de “Candidato”. En el caso del nivel I, existe un total de 23 496 miembros, para los investigadores e investigadoras del nivel II, existe un total de 6 136 actores; mientras que para los investigadores del nivel III 2 517 y, finalmente, los miembros “eméritos” alcanzan un total de 713 académicos con dicho nombramiento, lo que se traduce en un reducido número de investigadores a nivel

nacional. Sin embargo, el alcance de estos niveles de desempeño científico les permite posicionarse de mejor forma frente a los requisitos de los programas y a la disposición de sus recursos.

Por otro lado, la organización de los programas doctorales y sus políticas de promoción enfrentan el desafío de la creciente oferta de posgrados en el país; sin embargo, aquí podemos hablar de un tema importante que se refiere a que no existe una política financiera para mantener un crecimiento sostenido en los programas doctorales, cuestión que quedó de manifiesto en la evaluación ocurrida en 2023, cuando muchos de los posgrados, a la luz de las nuevas orientaciones del SNP quedaron fuera de la asignación de becas. Es cierto que esto tiene que ver con el cumplimiento de un determinado número de indicadores, pero también hay que tomar en cuenta que la transición del PNPC al SNP no fue del todo coordinada. Indicadores que antes tenían relevancia dejaron de tenerla o pasaron a un segundo plano, mientras que otros reconocimientos emergieron en el nuevo contexto.

Lloyd (2018), menciona que México requiere incrementar el gasto total en ciencia y tecnología (CyT), principalmente por la latente necesidad para las actividades académicas y de investigación, ya que este se ha mantenido prácticamente igual durante las últimas décadas para ejercer estas actividades, el monto destinado del PIB ha oscilado entre el 0.38 y el 0.5%, esto revela que se necesita promover y vigilar el cumplimiento de las leyes y programas federales que se trazan para estos fines, además, señala que requieren destinar al menos un 1% del PIB para el Gasto de Investigación Científica y Desarrollo Experimental (GIDE).

En trabajos más recientes, Méndez (2020) señala en su tesis doctoral, que una de las metas que se propone alcanzar el CONACyT y la SEP para los próximos años, está en invertir un gasto económico que supere al 2% del PIB en actividades relacionadas con la investigación, desarrollo e innovación de los diversos programas, pero también comenta que la inversión que tuvo México en el 2017 fue de apenas 0.51 de su PIB, un dato totalmente discordante con lo que tuvieron los demás países miembros de la OCDE, la cual contempló el 2.35 de su PIB.

La suma de estas cuestiones nos permite visualizar la complejidad que existe actualmente dentro de los programas doctorales y en su proceder. Observamos también que

existe una significativa diferencia en la inversión económica en el posgrado mexicano y la que realizan otros países. Al retomar los datos de Méndez (2020), encontramos que México tiene una fuerte disparidad con lo que se ha invertido al menos en los países sudamericanos, pues Brasil destinó el 1.28 % de su PIB a la inversión de Ciencia y Tecnología (CyT), Argentina, por su parte, reportó el 0.63 % de su PIB al mismo propósito, mientras que Costa Rica designó el 0.58 % de su PIB en CyT.

Ante esto, con el propósito de mantener esta misma tesis sobre el impacto que tienen los programas gubernamentales con las actividades académicas y científicas que se emprenden dentro de los programas doctorales, compartimos algunos aspectos que se relacionan con la incidencia de los programas federales e institucionales, como lo son PRODEP y SNP, con el desarrollo o la manera en que se estructuran u organizan para acceder a estos importantes recursos.

3.2.2. La vinculación del programa PRODEP con los programas de posgrado

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), fue desarrollado por la Subsecretaría de Educación Superior en 1996, para atender la calidad académica y la formación de profesores universitarios. En ese entonces, muchos de los docentes no contaban con un grado académico conveniente para la generación y aplicación de un conocimiento científico. Ante esto, el programa introdujo becas que les permitieran estudiar un posgrado y, con ello, ampliar sus funciones sustantivas para no solo desempeñarse en la docencia, sino también en la investigación y la gestión del conocimiento, así como en las tutorías o asesorías.

El PROMEP se transformó en el PRODEP. empleando también la idea de cuerpos académicos como un modo de ampliar la constitución de redes y el trabajo colaborativo entre pares de esa naturaleza. Los profesores deben contar con “perfiles deseables”, denominación que refiere al hecho de que deben tener actividades académicas, científicas, de gestión y tutoriales dentro de las instituciones, tal y como lo señalamos previamente. Los Cuerpos Académicos (CA) que comparten diferentes proyectos de investigación son el marco para el desarrollo de actividades académicas. En definitiva, la producción científica (individual y

colectiva) de los académicos debe concretarse a modo de contribuciones hacia el campo de conocimiento, así como contar con experiencia docente, con la formación de recursos humanos y la operación de proyectos de investigación en conjunto con otras dependencias.

En ese mismo sentido, los autores mencionados, señalan que los CA pueden recibir tres diferentes tipos de nombramientos en el programa y que están vinculados con la capacidad académica, científica individual y colectiva con la que dispone el colectivo. Para ello, se toma en cuenta la participación dentro del SNII, el perfil deseable dentro del programa y el desarrollo de proyectos académicos en conjunto con otros actores e instituciones, las designaciones son:

1. *Cuerpo Académico Consolidado (CAC)*: todos sus miembros poseen el grado de doctor y cuentan con el perfil preferente en el programa, esto les habilita la generación y aplicación del conocimiento y la subsecuente formación de futuros investigadores o estudiantes.
2. *Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC)*: en este caso, el colectivo dispone de más del 50% de sus integrantes con el perfil preferente, al igual que con diferentes productos científicos. Aquí sus actores cuentan con al menos, un 33% de experiencia docente en la institución y con la formación de los futuros investigadores, pero también participan en redes de investigación.
3. *Cuerpos Académicos en Formación (CAEF)*: corresponde a los grupos académicos que, sus actores poseen un 25% o 50% perfil deseable en el programa y con grado preferente.

Si bien es cierto que este tema de las evaluaciones a las que se enfrentan los actores y CA se ha modificado con el paso del tiempo, es importante hacer ver que, en años anteriores, muchas de las valoraciones que se tenían en el PRODEP o PROMEP tendían a ser un tanto más laxas que las actuales. Por ejemplo, hoy en día las memorias científicas que se integraban en algunos congresos relacionados con la investigación ya no forman parte de los productos que son valorados dentro del PRODEP. Al mismo tiempo, muchos de los aspectos relacionados con el funcionamiento de los posgrados entraron en vinculación con la lógica de evaluación de los CA; incluso, en los ejercicios más recientes en el 2024, se aprecia

un apego a indicadores muy similares a los que normalmente se consideran en el caso del SNII.

En el caso de la temporalidad que tienen los registros de los CAEF y CAEC, la convocatoria contempla un lapso de tres años, mientras que, para los CAC, cinco años. Es importante resaltar el hecho de que, si estos últimos conservan el reconocimiento por tres periodos consecutivos, obtendrán una carta de vigencia indefinida. En cuanto a los criterios evaluativos que se dimensionan para los CA, la SEP enuncia que:

- a) Los CAC, deberán contar con una amplia experiencia docente y con la formación del recurso humano, preferentemente sobre el nivel doctoral. Sus integrantes deberán participar en la revisión y actualización de los planes de estudio en las entidades en donde laboran, todos sus actores deben contar con el grado de doctor y con el perfil deseable, así como evidenciar el trabajo en congresos de investigación, mesas redondas, seminarios, así como una frecuente vinculación comunitaria y con los actores que participa institucionalmente.

De igual forma, se busca que participen en redes de investigación (nacionales e internacionales). En cuanto a la producción del conocimiento científico, sus integrantes tienen que demostrar que sus trabajos de investigación cuentan con una rigurosa evaluación (como es el caso del doble ciego), además de que poseen con registros ISBN/ISSN y con una pertinente indexación en diferentes bases de datos, al igual que en los casos correspondientes pueden disponer de registro de propiedad intelectual, patentes, registros, informes técnicos y/u obras artísticas.

- b) En lo que concierne a los CAEC, la mayoría de sus integrantes deben evidenciar la experiencia docente y la formación del recurso humano, así como contar el grado de doctor y con el perfil deseable, pero también deben mostrar que sus integrantes comparten sus hallazgos científicos o lo que es relacionado con su vida académica en seminarios, congresos o eventos semejantes que testifiquen objetivamente dichos elementos. Es importante señalar que aquí, los académicos deben evidenciar las contribuciones sociales y contribuciones institucionales que ha conseguido su CA en las LGAC en las que participan.

- c) En lo que incumbe a los CAEF, por lo menos uno de sus integrantes debe tener el grado de doctor y perfil deseable; en la siguiente evaluación, la mitad de sus integrantes debe contar con un grado académico en el posgrado y con el perfil deseable. En ese nivel sólo pueden estar en dos evaluaciones los CA y en la siguiente deben subir de nivel o perderán el registro en el PRODEP (SEP, 2024b).

Como podemos observar, en la actualidad, parte de las evaluaciones que tiene el PRODEP, tienden a ser un tanto más similares a las que se postulan en el SNII o en el SNP, esto significa, por un lado, que las evaluaciones tienden a ser más robustas o estructuradas; y por otro lado, también denota que las y los académicos deben esforzarse por realizar con mayor intensidad las actividades relacionadas con la investigación, la docencia y la gestión del conocimiento que formulan dentro de las instituciones en las que laboran (universidades o programas de posgrado).

Todo este escenario tiene fuertes incidencias con la manera en la que se conforman y articulan las actividades dentro de los programas doctorales que orientan o no sus prácticas hacia la investigación. En un inicio, podemos subrayar que en los doctorados constituyen el máximo nivel académico para la formación académica y científica de las y los estudiantes, por lo que las contribuciones científicas que realizan tanto los académicos como sus tutorados hacia el campo el disciplinar o científico en el que se desarrollan, les permite disponer de los recursos (federales e institucionales) que se concentran en los programas para consumir las actividades académicas y científicas.

Otro punto se concentra en la organización del trabajo académico que se tienen en los doctorados. Trabajos como los de Cáceres-Mesa, et al (2023) y Lozano (2019), advierten que muchas de estas dinámicas repercuten en la manera en la que se organizan institucional y científicamente los actores que participan en los posgrados, los cuales representan a muchos de los investigadores que participaron en la formación de las futuras generaciones.

Un posible ejemplo, reside en la manera en la que se articulan los seminarios de investigación que se imparten en los programas, estos son estructurados de acuerdo con las perspectivas e intereses que se recogen a nivel actoral que participan en las LGAC o CA de los programas doctorales.

Un elemento más corresponde a las evaluaciones que se tienen sobre los CA, las cuales se generan cada 3 o 5 años, sobre éstas se alimenta una permanente valoración científica o numeral que muestra las prácticas que realizan los académicos y que, de alguna manera, alimenta la idea de que sus integrantes se mantengan en una constante producción científica o contribución académica y científica.

Todo descansa sobre el interés de que los actores suban de nivel (o se mantengan en el mismo bajo un tiempo determinado), salvo en el caso del último peldaño, el cual puede llegar permanecer de manera permanente si cumple con ciertas consideraciones; por supuesto, que esto no es algo fácil, pero sí legitima una producción académica y científica en los doctorados.

Como hemos señalado, los doctorados representan una sala científica, en donde se busca que los estudiantes y académicos realicen verdaderas contribuciones de conocimiento hacia el campo científico en el que se desarrollan, pero que también incidan en las problemáticas que se tienen en la actualidad en la sociedad, esto puede representarse mediante los artículos científicos que se elaboran los estudiantes, académicos o ambos actores, o en las tesis de grado que se realizan en el programa, así como por lo que es dimensionado en los seminarios que se imparten o en las participaciones que tienen en los congresos de investigación en los que socializan sus hallazgos científicos.

Otro aspecto que podemos señalar, está en la semejanza que tiene el PRODEP con las evaluaciones que se consideran en los programas federales, como el caso del SNII, SNP, CONACyT, lo que puede perfilarse como un mismo objetivo que se busca tener dentro de los programas que potencializan la formación científica de los académicos que participan en la formación de los doctorandos.

Todos estos aspectos que hemos señalado constituyen algunos de los insumos que expresan ante las evaluaciones que realiza el PRODEP a los programas y a sus actores, pero también muestran que en muchas de estas ocasiones los recursos que se concentran en los programas nunca tienden a ser suficientes y que muchas de las evaluaciones que se realizan consideran una valoración numérica a los productos que gestan en los programas. Algo que puede llegar a incidir en las dinámicas y estructuraciones que tiene el trabajo académico, lo

que para algunos autores (Flores-Osorio, 2018; Edel-Navarro, et al., 2018; Cáceres-Mesa, 2023) representa una cierta forma de regulación actoral ante las perspectivas y prospectivas que se tienen en el abanderamiento político.

Como sabemos, existen muchos otros aspectos que pueden enriquecer lo señalado sobre las repercusiones que tiene PRODEP en el ejercicio académico que se dispone en los programas doctorales. Compartimos algunos puntos que consideramos relevantes en el cambio que se tuvo del PNPC al nuevo SNP, sobre todo porque ambos organismos se consideran ejes rectores del comportamiento que se tiene en los programas de posgrado y, en particular, de lo que es dimensionado en los programas.

3.2.3. La contextualización del cambio del PNPC al SNP

El andamiaje que han definido los programas federales e institucionales, respecto al quehacer académico y científico que realizan las y los académicos, investigadores (as) y estudiantes que participan en los programas de posgrado, se ha visualizado en la mayoría de las ocasiones como una compleja estructura en la que participan diferentes contextos, problemáticas particulares y, sobre todo, una incompatibilidad con las actividades precedentes.

Sin duda, el relevo generacional que se ha tenido entre los programas ha generado diversas interrogantes, derivando en constantes ajustes para los posgrados. Todo esto con el objetivo de cumplir con las normatividades que se aterrizan respecto al ideal del comportamiento académico y científico que se tiene tanto para los académicos como para los estudiantes.

La gran disputa que impera aquí es si las estrategias y acciones que son aterrizadas al interior de los programas resultan ser pertinentes ante las nuevas normatividades que se visualizan en los discursos de los programas federales. Ante esto, en esta parte del texto, realizamos una pequeña reflexión en torno a las condicionantes que se han acoplado durante el paso del PNPC al SNP.

Como parte del trabajo de campo que realizamos para esta investigación, tuvimos la posibilidad de entrevistar a algunos actores como referencia para complementar información

propia del contexto que estamos describiendo. Uno de ellos fue el Dr. Antonio Saldívar Moreno (comunicación personal, 31 de octubre de 2022) -exdirector de posgrados del CONACyT (PNPC)-. En un inicio, nos comentó cómo emergió el concepto de calidad que se tenía en el extinto PNPC y cómo se estructuró el funcionamiento de éste, en las prácticas que se efectuaban dentro de los programas:

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad, se construye alrededor de este paradigma de la calidad como el elemento central que iba a orientar los procesos de evaluación de los posgrados. Desde mi punto de vista, el concepto de la calidad se traslada de la idea de funcionamiento de las empresas hacia este proceso de evaluación de programas con una lógica que tenía que ver con el cumplimiento de ciertos indicadores, ¿no? Y que aquellos, entonces, aquellos programas de posgrado que cumplieran estos indicadores, pues podrían ser parte de este beneficio del otorgamiento de becas para los estudiantes, ¿no? (Antonio).

Sin duda, el concepto de calidad que se perseguía en las prácticas de los programas de posgrado tenía proximidad con el cumplimiento de ciertos indicadores que moldeaban las anteriores lógicas de la investigación realizadas tanto los académicos como los estudiantes. Esta idea abre paso al hecho de cumplir ciertos indicadores que se contemplaban sobre las prácticas que se desplegaban en los programas de posgrado.

Este suceso ha conllevado a la instauración de diferentes prácticas que suelen condicionar cómo operan los agentes que desean acceder a los beneficios que se disponen cuando se cuenta con dicho reconocimiento, tal es el caso de las becas que se otorgan para las y los estudiantes de programas de posgrado o los estímulos a los que pueden acceder las y los académicos que participan en los programas académicos.

Invariablemente, este hecho representa una fuerte embestida hacia las dinámicas y estrategias presentes en los procesos de formación científica experimentados por todos los estudiantes que transitan por los programas de posgrado. Un ejemplo de esto se percibe en el siguiente comentario del Dr. Saldívar (comunicación personal, 31 de octubre de 2022):

Bueno, entonces, los problemas que desde mi punto de vista que desvirtuaron o tuvieron un efecto negativo en los procesos de formación y de investigación era que, entonces, muchos de los programas se enfocaron de manera un poco obsesiva en cumplir este indicador con esta idea de permanecer o pertenecer al PNPC, de tal manera, que pues, entonces, lo importante no era generar una experiencia educativa que pudiera tener cierta trascendencia o que el proceso de investigación estuviera

articulado vinculado a las problemáticas que se estaban sino que el objetivo era pues cumplir terminar (Antonio).

Esta idea de cuantificar el logro de las actividades o de cumplir con ciertos parámetros en los programas está relacionada con el impacto que tienen las investigaciones y, sobre todo, con el análisis de las problemáticas en los diferentes contextos, algo que se propone atender en el nuevo SNP.

Díaz-Barriga (2009), señala que el problema que enfrentan los posgrados no radica en el posicionamiento que tienen los indicadores de los programas, sino en las metas que éstos representan, lo que conlleva a cumplir los criterios que son impuestos, algo que invariablemente interviene con las actividades que emprenden las y los académicos dentro de los programas.

En la actualidad, podemos observar cambios cuantitativos y cualitativos entre las lógicas que sostienen el operar de los programas federales. Por ejemplo, el PNPC contempló cuatro diferentes peldaños para ubicar a sus programas de posgrado, en donde se les colocaba en un estatus académico y, quizás, posicionamiento científico (reciente creación, en desarrollo, consolidado y competencia internacional).

Por su parte, el SNP contempla cuatro diferentes categorías para la clasificación de los posgrados. En este caso, los segmenta en programas de investigación y profesionalización, ya sean públicos o privados, estos son: 1) Posgrados públicos de investigación, 2) Posgrados públicos de profesionalización, 3) Posgrados privados de investigación y 4) Posgrados privados de profesionalización (CONAHCyT, 2023). Todo esto ha orillado a que los posgrados hagan importantes adecuaciones dentro de sus prácticas, así como volver a responder con una capacidad estratégica, tal y como apuntábamos en el apartado teórico. Por ejemplo, algunos posgrados robustecieron sus núcleos académicos básicos, incorporando a colegas con ciertos reconocimientos. Nuevamente dependió de las redes, los recursos y el acercamiento a perfiles idóneos la posibilidad de responder a las exigencias del SNP.

Una nueva orientación importante en el SNP se encuentra en la prioridad 1. Estos programas deben ser posgrados públicos que orienten sus actividades hacia la investigación.

Los productos de esta índole deben tener un impacto social con la comunidad o con el contexto en el que se desarrollan. En este punto, aquellos posgrados que mantenían ya desde el PNPC un vínculo importante con diferentes sectores como el comunitario, el empresarial, entre otros, fueron los que mejores resultados mostraron al momento de adaptarse al SNP.

Estas reestructuraciones en el SNP intentan romper la tendencia que se tenía a la valoración de la productividad *per se* de los actores o de los propios programas. Anteriormente, el PNPC hacía prestar una mayor atención hacia los indicadores y reportes que cuantificaban los logros científicos, alejando la relevancia o el impacto que tienen los procesos en los que participan las y los estudiantes y sus respectivos académicos, tal y como nos lo señaló Saldívar (comunicación personal, 31 de octubre de 2022):

...hubo ciertos indicadores que particularmente fueron sobrevalorados y que se convirtieron como en los (eh) indicadores, digamos (eh) insignia que tenían que cumplirse para poder ser parte del PNPC, ¿no? Entonces, por ejemplo, de manera muy concreta, pues uno de los indicadores eran que tenían mayor peso, era el de la eficiencia terminal (Antonio).

Esto sostiene, una vez más, la percepción de la cuantificación de las tareas académicas que se imparten en los programas, así como la visualización de que los estudiantes representaban la materia prima de los logros que tenían, tanto el posgrado como para los programas federales (CONACyT, PNPC, SNI), algo que se ha tratado de no abordar en el nuevo SNP.

La instrumentalización de estas prácticas, que numéricamente daban cuenta sobre las actividades que emprendían las y los estudiantes y sus académicos, eran una parte relevante para comprobar el porqué del ingreso y los logros que se tenían en los posgrados (Méndez, 2020). Por ejemplo, en el 2019, el PNPC contaba con un total de 2,394 programas (PNPC, 2019), mientras que en el nuevo SNP expone en su página web el total de 2,953 posgrados de instituciones públicas y privadas que orientan sus prácticas hacia la investigación y la profesionalización (CONAHCyT, 2023).

Esto exhibe un aumento de cerca de 600 programas que precedentemente no contaban con becas para sus estudiantes, cosa que también nos señaló el Dr. Saldívar. Este suceso se convierte en un tema bastante complejo, principalmente por la cantidad económica que se

antepone sobre las becas que son asignadas a cada programa, las cuales nunca llegan a ser suficientes.

Pero también subrayamos las implicaciones que se deben cumplir mediante las tareas administrativas y la evidencia del trabajo académico y científico que efectúan sus actores; como bien lo señala Díaz-Barriga (2009), se convierte en una extenuante actividad en la que, en la mayoría de las ocasiones, poco tiene que ver con el mejoramiento de las prácticas que establecen en los programas.

Las becas otorgadas en los programas representan los principales pilares económicos para el desarrollo académico y científico de las y los estudiantes que participan en los posgrados; así mismo, forman parte del desarrollo y prestigio que obtienen los posgrados que cumplen con ciertos estándares. Debemos resaltar que las becas simbolizan un determinante impulso económico para los estudiantes que cumplen con las demandas que se establecen en los programas, pero también representan una apuesta que les permite a los programas y a sus académicos evidenciar los logros disciplinares o científicos que se están cumpliendo dentro de su línea o del mismo programa al que pertenecen.

Innegablemente, las dinámicas de trabajo que se postularon en el PNPC, no visualizaban o requerían hacer evidente la contribución social de las investigaciones que realizan los investigadores y sus estudiantes, algo que en la actualidad el nuevo SNP prioriza en sus lógicas, lo que conlleva a que los posgrados a establecer nuevas formas de trabajo que les permita a los estudiantes disponer de becas y otros recursos que se desprenden del mismo CONAHCyT o de los programas federales (SNII; SNP).

Otro ejemplo que discurre sobre las becas lo podemos encontrar en lo que se señala en las convocatorias abiertas que tenía el PNPC, lo cual tendía a desconocer que institucionalmente las IES y sus programas de posgrado poseen significativas diferencias entre ellos; por ejemplo, las universidades de reciente creación, como es el caso de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca -UACO-; Universidad Tecnológica de la Sierra (Nayarit) o las nuevas Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García” -que serán instaladas a lo largo del país- no podían competir contra las disposiciones que tienen las entidades que cuentan con una mayor historicidad y recorrido científico.

Si bien es cierto que en cualquiera de las universidades mencionadas existe una significativa diferencia en torno al número de investigadores como en la misma infraestructura con la que cuentan los programas; debemos tener en cuenta que muchas de estas universidades buscan atender regiones que históricamente han sido marginadas y que algunas de éstas aun siendo estatales – como la UACO- han logrado entrar al SNP, cosa que en las pasadas administraciones hubiese sido imposible.

Lo mismo sucede sobre el posicionamiento de las universidades ante los programas que incentivan la producción científica de los académicos, como es el caso del SNII o el programa PRODEP. Retomando los anteriores casos, podemos señalar que invariablemente la participación de estas entidades suele ser mucho menor que aquellas que disponen que poseen una mayor historicidad en los programas académicos o en los contextos en donde participan. De acuerdo con los datos señalados por la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, a pesar de contar con un programa de maestría en educación comunal en tres diferentes sedes, se desconoce qué cantidad de académicos participan en el SNII o PRODEP.

Muchas de estas nuevas universidades compiten contra casas de estudio de mucha mayor trayectoria académica y científica, como es el caso de UAM o de la misma UNAM, pero algo que no debemos olvidar está en el hecho de que muchas de estas universidades están incorporándose al SNP, algo que como bien hemos señalado, anteriormente parecía imposible, sobre todo con la cuantificación de logros académicos y científicos, tanto de los programas como de sus actores (académicos y estudiantes).

En ese mismo sentido, conviene añadir lo que señala Díaz-Barriga (2009), respecto al papel que tienen los indicadores de los programas, “Al homologar los indicadores se desconocen, descalifican y económicamente dejan sin protección los esfuerzos que muchas instituciones realizan para establecer programas de posgrado pertinentes, con rigor académico y con significación social” (p.48). Este punto constituye una de las principales prioridades que persigue el SNP, el cual busca conseguir una mayor incidencia social de las investigaciones que se realizan en los programas y el establecer vinculaciones con las comunidades y actores no académicos, cosas que anteriormente eran ignoradas.

Con relación a lo anterior, compartimos lo que nos mencionó el Dr. Saldívar (comunicación personal, 31 de octubre de 2022) respecto a lo que significa la incidencia social y la formación científica dentro del nuevo SNP:

Sí, mira, bueno, yo creo que el tema fundamental de la de la formación y de la investigación en el posgrado, pues justo tiene que ver con la pregunta que nos tendríamos que hacer en el sentido de qué manera estos procesos de formación y de investigación tendrían que contribuir de manera clara a la atención de las diferentes problemáticas que se viven en el país, ¿no? Y que tienen que ver con la capacidad o no de estar articulado o vinculado con diferentes actores sociales de dónde se ubican los posgrados que se están dando en nuestro país, ¿no? La verdad es que la tradición de cumplimiento de indicadores y la visión de la producción académica como el objetivo fundamental de los posgrados, ¿no? En el sentido de las tesis y los artículos como el producto final, me parece que generó justo que se sobrevalorara la idea de la productividad académica como el objetivo fundamental del papel de la ciencia y que se descuidará todo este tema de la de la colaboración y la vinculación (Antonio).

Como podemos percibir, esta visión se contrapone ante la lógica de la productividad que se tenía dentro de los programas, además de que busca incidir en las temáticas de la colaboración y vinculación en el que desarrollan las investigaciones. Esta idea trata de romper las viejas usanzas o tradiciones científicas de que los *papers* o las tesis de grado constituían un legítimo observable de los procesos formativos que tenían las y los estudiantes dentro de los programas académicos.

En esencia, esta nueva idea de la colaboración, no sólo entre instituciones o centros de investigación sino con los actores sociales, permite redoblar los esfuerzos y resultados por hacer un verdadero impacto en las diferentes problemáticas de la sociedad. Sobre todo, porque se le atribuye un importante papel a las investigaciones que realizan las y los estudiantes sobre las problemáticas del país, algo que, en cierta medida, vincula también a los procesos formativos de los estudiantes.

Una de las problemáticas en estos ejes está en la coincidencia o pertinencia de las evaluaciones, incluso para el mismo operar del SNP. Todos los programas deben reportar cuáles fueron las contribuciones sociales que tuvieron las investigaciones que realizan las y los estudiantes, algo que simboliza una respuesta cuantitativa a una pregunta de naturaleza cualitativa, cosa que requiere hacer un ajuste a nivel institucional en los reportes que realizan los programas.

En datos más recientes, identificamos una de las problemáticas que enfrentan los programas de posgrado ante esta nueva categorización y evaluación que se postula en el operar del SNP. De acuerdo con lo señalado en el portal de consultas del SNP, se observa que de los 2,348 posgrados que han sido registrados, 1,000 no son elegibles para la asignación de becas para sus estudiantes (CONAHCyT, 2023), algo que naturalmente se convierte en una problemática para los programas y consecutivamente, para la subsistencia económica de sus estudiantes.

Las evaluaciones pueden llegar a tener un tinte burocrático en el que se acentúa el llenado extenuante de documentos que legitiman la competencia de los recursos (académicos y científicos), las cuales llegan a verse como una especie de verdad absoluta para el comportamiento científico de los programas y de sus actores (Díaz-Barriga, 2009). Sin embargo, se tornan necesarias para evidenciar el cumplimiento de las acciones que se realizan en los posgrados.

De manera general, consideramos que el desafío que enfrentan los posgrados en este relevo generacional de los programas y de sus discursos, conlleva a hacer diferentes adecuaciones que tipifican un reto mismo para el desarrollo de casi todos los programas de posgrado, al igual que para los procesos de formación científica que enfrentan las y los estudiantes. De igual forma, conviene advertir que con esto no pretendemos decir que el proceder del PNPC era malo y que lo que concibe el SNP es bueno, lo que queremos resaltar es el cambio de percepciones, las direccionalidades que han tenido las evaluaciones y las incidencias o afectaciones sobre la formación de los investigadores.

Por ello, conviene identificar y comparar las estrategias, rutas e, incluso, posibles obstáculos a los que se han enfrentado los programas para cumplir con los reconocimientos federales, así como indagar sobre las tácticas que están formulando los programas que desean ingresar al SNP. Creemos que esto nos permitirá proyectar un panorama en el que se detallen los resultados, inconvenientes y los posibles efectos que se tienen en la formación científica que reciben las y los estudiantes de los posgrados.

3.3. Los programas doctorales en educación

El diseño de los programas doctorales en educación se puede traducir como un largo y complejo proceso en el que han intervenido diversos factores que asisten la consolidación de los programas y, por ende, el trabajo de sus actores. Ibarrola y Anderson (2015) mencionan que el proceso que han efectuado los programas “siguió sus propias oleadas de crecimiento, primero en los programas de maestría durante el decenio 1980, y posteriormente, en el crecimiento de los programas doctorales durante el decenio 1990, y con mayor rapidez, después del año 2000” (p. 69), este proceso implicó un exacerbado crecimiento de posgrados dentro y fuera de las IES.

Moreno (2016) menciona que la participación de los programas federales en los doctorados se torna como un elemento relevante y destacado, ya que intervienen en el desarrollo de las actividades (académicas o de investigación) que se realizan en los programas académicos; un ejemplo de esto estriba en el PNPC, el organismo representó una meta o mérito para las IES y para los propios posgrados.

El hecho de que los doctorados contaran o cuenten con el respaldo de dicho programa, se tradujo como un importante impulso (económico, científico e incluso político), a las tareas que emprenden sus actores (académicos y estudiantes), dentro o fuera de los posgrados, pero también implicó modificaciones a las tareas que se efectúan en los programas y que son expuestas ante las evaluaciones de los programas federales e institucionales.

Al respecto, Cabrera (2021a) menciona que en las primeras convocatorias que tuvo el PNPC, aproximadamente a principios del 2007, únicamente se evaluaban tres tipos de programas presenciales: a) los dedicados a la investigación; b) los orientados a la práctica profesional y c) algunas especialidades médicas. Más tarde, en el 2012, incorporó a los posgrados no escolarizados, los cuales fueron denominados, en el 2014, como programas a distancia y mixtos.

Por su parte, Moreno (2016) advierte que, a partir del año 2014, se apertura la creación de los doctorados en educación con orientación profesional, un acto que derivó en un significativo aumento tanto de programas como de sus actores. Por ejemplo, en el 2001 había 10,000 estudiantes en maestrías y 1,100 en doctorados; mientras que en el 2014 la cifra se elevó a 43,000 estudiantes de maestría y 6,000 de doctorado. Este aumento de programas se vincula con la estructura de la evaluación del PNPc en los doctorados. Los posgrados han reacondicionado sus procesos para formar parte del programa nacional.

Las prioridades del PNPc no son ya vigentes en el SNP. El enfoque que se tenía sobre la investigación ha tomado un mayor interés por la retribución social de las investigaciones, los nombramientos o distinciones que eran dimensionados en el PNPc no son semejantes a lo que en la actualidad propone.

De acuerdo con Moreno (2016), los posgrados en educación con orientación profesional eran menos valorados que los orientados hacia la investigación. Los egresados de estos programas también habían tenido mayores dificultades para ser admitidos en programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación que pertenece (o perteneció) al PNPc, además de las convergencias que se tienen en las orientaciones de los programas.

Según Moreno y Torres-Frías (2019), en febrero del 2016 sólo existían 18 programas, de los cuales, sólo uno de ellos contaba con el nombramiento de “competencia internacional” (pertenece a la Universidad de Guadalajara), otros 6 tenían el nivel de consolidado, 5 en desarrollo y los 6 restantes eran de reciente creación.

Todos estos antecedentes dan cuenta de la escasa participación que tenían los doctorados en educación dentro del PNPc, a pesar del repentino aumento que se tuvo en los años 90’s y 2000 pero, más importante aún, es la incompatibilidad entre las pasadas y presentes perspectivas científicas que se han acuñado en las políticas científicas y correspondientes programas federales.

Otros cambios visibles en los programas doctorales, de acuerdo con Moreno (2016) han sido:

- 1) Formar cuadros académicos de alto nivel en las instituciones o programas.
- 2) Consolidar la formación de los profesionales de la educación que egresan de licenciaturas (pedagogía, ciencias de la educación, evaluación y desarrollo educativo, entre otras).
- 3) Apoyar a los profesores de educación media superior y superior en la profesionalización de su docencia.
- 4) Facilitar a sus profesores la obtención de un grado posterior a la licenciatura.
- 5) Ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen.
- 6) Mejorar (cuando sea el caso) sus ingresos económicos ofreciendo posgrados en un área que se considera de oportunidad por su alto número de demandantes.

Este cúmulo de ideas da cuenta de una o varias implicaciones socio-institucionales que avivaron la conformación de los doctorados, pero también atestigua muchos de los pendientes institucionales en los doctorados. Esto se relaciona con el fortalecimiento o preparación de los actores o académicos que participaban en los programas y que, de alguna manera, buscan consolidar su participación profesional o laboral, algo que hoy en día sigue presente en muchos posgrados o en los mismos programas que buscan el desarrollo profesional o científico de los agentes (por ejemplo, PRODEP).

Este origen y avance progresivo que han tenido los doctorados en educación ha sido clasificado, por ahora, de la siguiente forma:

- 1) *Programas orientados a la profesionalización de la docencia, gestión educativa o de alguna otra práctica educativa* (planeación, administración, innovación, diseño curricular, entre otras), los cuales, la mayoría de las ocasiones, son ofrecidos en las instituciones formadoras de docentes como es el caso de las universidades.
- 2) *Posgrados orientados a la formación de investigadores educativos*, ofertados tanto en las universidades como en instituciones formadoras de docentes, este proceso se asocia en parte a la participación —y posible emancipación que tuvieron muchos de los posgrados—.
- 3) *Posgrados híbridos* que carecen de una clara definición de objetivos, estos combinan un poco de cada uno de los tipos de posgrado antes mencionados (Moreno, 2016).

En el primero, notamos una demanda en la que se apuesta por la profesionalización de los actores o agentes que buscan acceder a un programa que les permita subir a un escalafón laboral o institucional. En el segundo, existe una inclinación por el quehacer científico, algo que en palabras de la misma autora ha acentuado un maquillaje o reestructuración en diversos posgrados que desean acceder a los recursos federales e institucionales. En el tercero, diferenciamos una mezcla entre el primer y el segundo componente, algo que puede delimitarse como una posible hibridación del quehacer que tienen los programas.

Como hemos visto, es necesaria una clasificación más compleja de los programas doctorales con el fin de distinguir las demandas que tienen los mismos para contar con un mejor referente entre la relación de los posgrados con las políticas públicas. Muchos de estos programas tienen desafíos para lograr los reconocimientos (federales e institucionales) propios de las políticas educativas.

3.4. Los programas doctorales en educación orientados a la investigación

Gaeta y Cruz (2020), mencionan que “Pensar y hacer investigación educativa remite a las instituciones de educación superior (IES) y, particularmente, a los posgrados en educación como instrumento para el desarrollo (p.21). Como hemos señalado, los posgrados representan a los principales generadores de agentes sociales que podrán hacer frente, a las múltiples necesidades que se tienen en el ámbito educativo en sus diversos niveles.

En el particular caso de los doctorados en educación, que orientan sus prácticas hacia la investigación, éstas no son una elección; más bien, representan el insumo principal, tanto para las y los estudiantes como para sus académicos en las actividades que realizan, pero no por esto significa que no deban atender algunos aspectos que intervienen en los quehaceres que emprenden sus actores; tal es el caso de lo que es enunciado sobre las políticas públicas que intervienen con el desarrollo de los posgrados, las demandas u objetivos que persiguen los programas federales o las correspondientes acciones que deben articular sus agentes.

A nivel nacional, la presencia de los doctorados en educación que orientan sus prácticas a la investigación es poca en comparación con las de otras áreas de conocimiento. De acuerdo con los datos presentados en el portal de consultas del extinto PNPC (2020), se contaba con un total de 36 programas de posgrado en educación de los 128 programas registrados en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta en el país, algo que numéricamente es relativamente poco.

Los programas doctorales que priorizan las actividades científicas atienden distintas especificaciones que suelen no ser semejantes a las que poseen los doctorados en educación. Esto puede observarse en la evaluación de los programas, en este caso sus líneas de generación y aplicación del conocimiento o sus correspondientes cuerpos académicos.

Un ejemplo de lo anterior está en lo que expresó el PNPC sobre su *Marco de Referencia Para la Evaluación y Seguimiento de Programas de la Modalidad Escolarizada (2018)*. Señala que todos los programas doctorales deben asegurar los siguientes elementos entre sus respectivas LGAC: 1) deben tratar de asegurar la congruencia de sus LGAC y los objetivos de su plan de estudios de los programas sean consistentes, 2) deben analizar si son adecuadas (las líneas) para generar los proyectos y tesis de investigación de los estudiantes y 3) si contribuyen al proceso formativo de los estudiantes de los programas doctorales.

Otro punto estriba en la participación de las y los académicos dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Esta representa una muestra indiscutible de las prácticas de investigación que realizan los académicos, pero también atestigua su experiencia en la generación y aplicación del conocimiento científico. Un tercer punto recae sobre la producción científica de los académicos en revistas de alto impacto o en los libros que atienden determinados criterios de dictaminación. En esto se evidencia una consecuencia de lo anterior, ya que da cuenta de la producción de un conocimiento que regularmente no es articulado en los doctorados en educación.

La suma de estos aspectos ha hecho que los doctorados en educación que orientan sus prácticas hacia la investigación desarrollen determinadas estrategias para poder posicionarse de mejor forma ante las demandas federales e institucionales. Por ejemplo, en el nuevo SNP, se busca que las investigaciones que realizan las y los estudiantes y sus académicos, tengan

una cierta incidencia social, así como el atender algunas de las problemáticas que se tienen en los contextos en los que se efectúan las investigaciones.

Estas cuestiones, representan algunas de las tareas que deben efectuar las investigaciones y respectivas prácticas que se emprenden en los posgrados en educación que priorizan las actividades científicas y que, por supuesto, no emprenden los doctorados en educación. Un ejemplo de esto recae en lo que expresó Colina (2019) sobre el total de egresados de los doctorados en educación, adscritos al PNP, en el periodo que corresponde del 2014 a principios del año 2017, datos que, sin duda, permiten visualizar los alcances formativos que se tuvieron en la lógica del PNP y que por añadidura sobre las respectivas entidades federativas (ver figura 4).

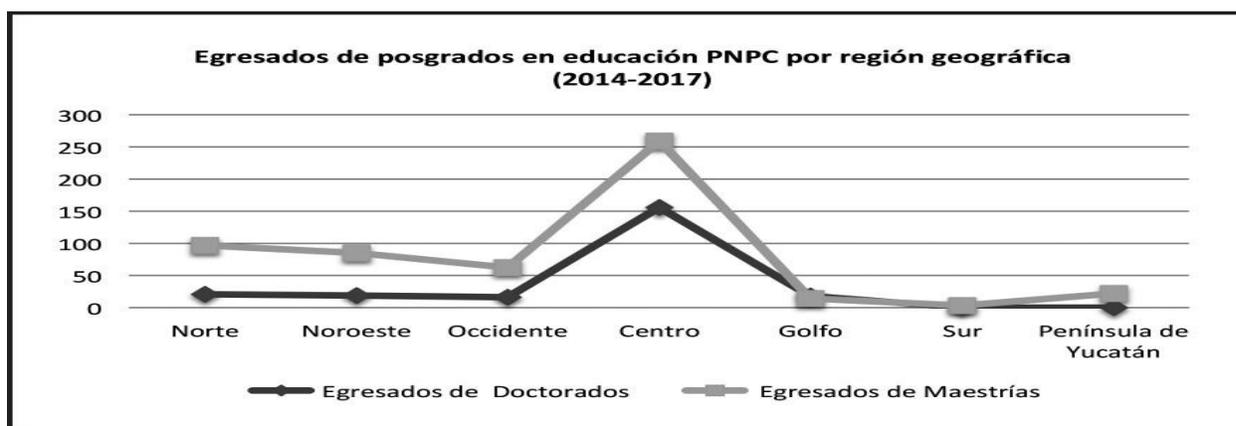


Figura 4. Egresados por región geográfica en los tres últimos ciclos escolares de posgrados orientados a la investigación en educación y reconocidos por el PNP. Tomado de (Colina, 2019, p. 35).

Con relación a las 32 entidades federativas, geográficamente, la zona centro es la que tiene un mayor número de egresados en los programas de posgrado, mientras que la zona Golfo, a pesar de contar con una mayor extensión territorial, cuenta con un menor número. Esto puede asociarse con la demanda de los programas doctorales de cada zona geográfica. Por ejemplo, en la zona centro se encuentra el Doctorado en Ciencias en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional con un reconocimiento de “competencia internacional” en el PNP, mientras que en la zona golfo se localizan el Doctorado en Investigación Educativa y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, ambos pertenecientes a la UV y con un reconocimiento “consolidado” en el extinto PNP.

En datos más recientes, subrayamos el trabajo de Peinado, et al., (2021), el cual analizó al posgrado mexicano escolarizado en las 32 entidades federativas (cantidad de académicos, egresados, instituciones, y otras cosas más). Entre los resultados, los autores encontraron que en el 2020 se tuvo un total de 79 944 egresados de los programas de posgrado y, que los estados de Puebla, Jalisco, Estado de México, Nuevo León y Ciudad de México fueron las entidades que superan a la media nacional. Estos datos tienden a ser un tanto discordantes con los expresados por Colina (2019), ya que la cantidad de egresados es mucho a menor en cualquiera de los dos posgrados (maestría o doctorado), pero mantiene una cierta simetría respecto a la dominación que tiene la zona centro en cuanto a la titulación de sus estudiantes.

Partiendo de los ejemplos anteriores de la UV, podemos notar dos cosas. La primera es que los intereses del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos obedece a una formación distinta a la que tiene el Doctorado en Investigación Educativa, pues el primero prioriza la utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo, mientras que el DIE se enfoca en la formación de investigadores en la educación, utilizando distintas perspectivas relacionadas con sus LGAC. La segunda cuestión es que los programas se encuentran en distintas zonas del estado (mayormente urbanizadas), un punto que trata de subsanar los actuales intereses del SNP.

Sin duda, todas estas precisiones que se expresan sobre lo que se maneja en los posgrados que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa, muestran algunos de los conflictos en la operación de los programas doctorales. Como hemos percibido, no son las mismas actividades que se han estructurado en los doctorados en educación y aquellos que orientan sus prácticas hacia la investigación de los fenómenos presentes en la educación. Si bien existen ciertas regularizaciones para el actuar de los programas, esto mismo ha comprometido diversos conflictos y tensiones que se desprenden por múltiples cuestiones sobre los cambios que se tienen en los discursos y lógicas que acontecen sobre los programas federales e institucionales y en el actuar de las políticas públicas.

3.4.1. La identidad disciplinar de las LGAC, su forma de organización dentro de los posgrados y la vinculación con los procesos formativos

Dentro de los programas doctorales en educación o en los que orientan sus prácticas hacia la investigación, su relevancia se proyecta como una estrategia formativa para las y los estudiantes. Las LGAC emergen como el soporte académico y científico de los doctorados, éstas planifican, ejercen y comparten los supuestos científicos en las prácticas de sus integrantes (Bertel-Narváez, Vilorio-Escobar, y Sánchez-Buitrago, 2019).

La integración y conformación de las líneas de investigación se define de acuerdo con los intereses y afinidad científica que existe entre los académicos e investigadores que conforman el grupo de trabajo, pero también como una posible forma de trabajo que busca condensar estos intereses y lo que es requerido en los programas federales e institucionales.

De manera general, formaliza las actividades académicas y de investigación que emprenden los estudiantes que participan en el colectivo, mediante la incorporación de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan los intereses y las actividades de investigación de la línea y que más tarde se reflejarán sobre la producción científica de los jóvenes investigadores y también proporciona una identidad disciplinar a los doctorandos. La participación de las líneas de investigación en los procesos formativos de los estudiantes se torna relevante, ya que participa en la preparación intelectual, académica y social de los actores.

Todas las líneas de investigación de los programas doctorales se encuentran dentro de las evaluaciones consideradas por el SNP (su anterior PNPC) y por las de sus respectivas entidades académicas, lo que requiere que sus integrantes tengan una constante labor académica y científica. Sin embargo, en la actualidad, no se cuenta con la suficiente evidencia empírica que muestre la pertinencia y (posible) efectividad de las prácticas que realizan los estudiantes en estos grupos. Por ello, conviene precisar cuáles son los beneficios, disposiciones y recursos a las que acceden los estudiantes cuando se circunscriben a una línea

de investigación, así como también conviene explorar cómo se articulan las formas de trabajo al interior y al exterior de éstas.

Uno de los puntos que consideramos relevantes para dar cuenta de las implicaciones que se derivan dentro de las líneas de investigación de los doctorados, está en la vinculación que establecen sus actores con las redes. Las redes de investigación representan grupos de trabajo que se conforman por el interés común que existe entre las prácticas académicas y de investigación entre sus miembros. Sin embargo, sobre éstas en palabras de Casas (2003) también existen “diversas formas de distribución del poder, relaciones jerarquizadas y formas de gobernabilidad y coordinación” (p. 36).

Por su parte, Sánchez-Saldaña (2012) señala que “La creación, desarrollo y consolidación de las redes de investigación es un fenómeno que incide directamente en la dinámica de los posgrados, abriendo las posibilidades de interacción en los procesos formativos, de manera que se diluyen los límites institucionales” (p. 64). Diluir las barreras institucionales, nacionales e internacionales se proyecta como una táctica pertinente formativa para los estudiantes. Ingresar a grupos de investigación que poseen determinados hábitos y prácticas considerados en la investigación, les permite a los estudiantes, incorporar elementos que contribuyen a su desarrollo científico.

Distinguimos que cada línea de investigación mantiene el contacto con otros grupos y actores, pero se ignora cuáles son las características de los vínculos y de sus agentes. Por consiguiente, comprender cómo se traducen estos puntos dentro de los doctorados representa una pertinente ruta de análisis en los procesos formativos de los estudiantes y dar cuenta del impacto que tienen las relaciones que se establecen con los programas y los recursos que proporcionan a los posgrados.

Autores como Robert Merton (1965) sostenían que la acción preexistente entre las prácticas (de investigación) de un grupo, suele estar relacionada con la constitución del mismo grupo de trabajo; en donde el sistema de relaciones y la distancia social entre los actores (o agentes) está condicionado con la reglamentación definida los mismos actores que participan en el grupo.

Dar cuenta de estos elementos permitirá comprender los flujos de conocimiento dentro de las líneas, así como las características y actividades que tienen los actores que participan en ellas. Del mismo modo, podemos enunciar cómo cada línea intenta acceder a los recursos federales e institucionales. Esta información es una necesidad para todos los programas, ya que forma parte de una realidad que es poco reportada en las evaluaciones de los programas y por los propios posgrados.

3.5. El contexto de algunos programas doctorales en educación orientados a la investigación

Veamos ahora algunos aspectos que se relacionan con el devenir que han tomado tres programas doctorales en educación dentro de sus respectivas instituciones académicas. Con esto exponemos la estructura que se ha desplegado dentro los programas y por sus respectivos agentes, lo que dará cuenta de quiénes son los integrantes de las correspondientes líneas de investigación, por qué crearon el programa y cómo fue que instalaron o posicionaron los señalamientos del extinto PNPC y su ahora remplazo el SNP.

Vergara (1997) señala que el cambio institucional se deriva de las exigencias que se tienen en el medio ambiente, la realidad que se vive dentro de la organización y que los cambios que se obtienen regularmente ocurren de manera paulatina en los programas. Este escenario se hace evidente dentro de las instituciones y en sus posgrados. Diversos programas han surgido como resultado de las demandas que se tienen en el contexto (local, estatal o regional) donde emergen y de la ausencia de este tipo de programas a nivel institucional.

Otro de los elementos que tiende a ser motivo de las configuraciones en los posgrados se relaciona con las prioridades que se establece en los programas federales. En la actualidad, los intereses que se tienen por la inclusión y reconocimiento de las poblaciones rurales e indígenas dentro de los posgrados, es un tema con mayor intensidad que en las pasadas administraciones. Hoy en día, muchos de los posgrados tienen que reconfigurar sus prácticas académicas y de investigación, particularmente, aquellas que se relacionan con este tipo de poblaciones.

Con el objetivo de visualizar éstas y otras cuestiones, compartimos algunas características en las que se desarrollan tres diferentes programas doctorales en educación que tienen una alta historicidad en sus instituciones, asociado a la formación de investigadores educativos a nivel estatal y nacional. Esto, con el propósito de evidenciar los intereses académicos y formativos que se instauran dentro de los programas y la demanda que se tiene en sus contextos.

3.5.1 El Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana

El estado de Veracruz, de acuerdo con los datos presentados por el INEGI (2021), cuenta con una población aproximada de 8'062,579 habitantes, los cuales, representa un 6.4% del total de población a nivel nacional. Lo que se traduce en un amplio estado, por sus extensiones territoriales y por su población total. El estado se divide en 212 municipios de los cuales, los mayormente poblados, son los de Veracruz (607,209), Xalapa (488,531) y Coatzacoalcos (310,698) (INEGI, 2021).

La Universidad Veracruzana (UV), a nivel estatal, representa la máxima casa de estudios. En su carácter principal de Institución de Educación Superior, se propone responder de manera eficiente a las demandas formativas a nivel estatal, regional, nacional e internacional, en sus diversas áreas de conocimiento (UV, 2018). Dentro de los posgrados ofertados en la UV, que cuentan con el reconocimiento de su calidad académica y científica, se localizan los tres ofertados por el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), la Maestría en Investigación Educativa (MIE), la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) y el Doctorado en Investigación Educativa (DIE).

En el IIE, como en la mayoría de los programas, con el paso del tiempo también se han visualizado los cambios institucionales que se derivan en las transformaciones de los programas y entre sus integrantes. Históricamente, el primer posgrado ofertado, la “Especialidad en Docencia”, surge en el año de 1987, en el entonces Centro de Estudios Educativos (hoy IIE); más tarde, para el año de 1992 emerge la Maestría en lenguaje y

Educación (González y cols., 2014). No obstante, como bien lo advierte Vergara (1997), los cambios institucionales y entre sus actores suceden con el paso del tiempo y de manera paulatina. En la actualidad, ninguno de estos programas tiene continuidad en el IIE.

Con el paso de los años y de manera lenta, se han constituido los actuales posgrados que participan en el IIE. En el 2001, se tiene la apertura de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) y más tarde, debido a la amplitud que se tenía en sus líneas de investigación, dan luz al DIE en el año 2009 y para febrero del 2015, surge la MEIS (González y cols. 2014). En el caso del DIE, germina por las demandas que se tenían a nivel estatal y nacional en el campo de la educación y de la investigación.

El surgimiento del programa se conformó sobre la institución, con el propósito de ofertar un programa de posgrado capaz de enlazar a la educación y la investigación educativa, pues en ese entonces (en el 2009) la UV no contaba con un programa doctoral que concretara dichas características (UV, 2018).

La constitución y configuración dentro del DIE, ha sido motivo de múltiples tensiones y organizaciones académicas de sus integrantes. Como posible referencia de esto, se ubican a las líneas de investigación del programa que operan a la luz de los lineamientos institucionales y federales. La forma de trabajo que se ha establecido desde las líneas representa un posicionamiento estratégico y de supervivencia en el programa. Conviene recordar que la integración de éstas se relaciona a las semejanzas académicas y de investigación que realizan sus actores (académicos, investigadores y estudiantes).

Actualmente, el DIE ha ampliado el número de líneas de investigación que sustentan los distintos enfoques del trabajo científico. Las LGAC cuentan con el reconocimiento del SNII y del PRODEP. Las líneas que actualmente se encuentran dentro del DIE son: 1) Educación intercultural/estudios interculturales, 2) Educación ambiental para la sustentabilidad, 3) Actores sociales y disciplinas académicas, 4) Investigación lingüística y didáctica de la traducción, y la más reciente, 5) Aprendizaje: política, evaluación y acción.

En el Doctorado, la línea con mayor antigüedad es la de Educación intercultural/estudios interculturales, que surge en el 2005 y cuenta con la participación de

todos sus investigadores dentro del SNII y del PRODEP. La segunda LGAC es la de Educación ambiental para la sustentabilidad, que emerge en 2010 (cinco años más tarde que la anterior), cuenta también con todos sus académicos dentro del SNII y con 4 del total de sus miembros en PRODEP.

La tercera línea es la de Actores sociales y disciplinas académicas. Ésta se establece en el 2014 (cuatro años más tarde que la anterior) y en la actualidad cuenta con la mayoría de sus miembros dentro del SNII y todos participan dentro del PRODEP. La cuarta LGAC es la de Investigación lingüística y didáctica de la traducción, que cuenta al igual que las anteriores, con todos sus miembros en el SNII y la última LGAC es la de Aprendizaje: política, evaluación y acción, que surge en el 2019, esta línea es la más reciente dentro del DIE, cuenta con todos sus miembros dentro del SNII y en el programa PRODEP.

Por todo lo anterior, podemos sustentar una creciente evolución de los programas dentro del IIE. Con el paso de los años y de manera paulatina, se percibe la aparición y extinción de diversos posgrados que se han conformado estratégicamente con la aparición de los programas. Sin embargo, uno de los puntos con mayor significación ha sido la organización del trabajo académico de sus actores, pues requiere la participación de determinadas características científicas de ellos y con mayor precisión para aquellos que pretende ingresar a los programas federales, como es el SNP.

En el caso del DIE, se perciben estos puntos sobre las peculiaridades que tienen los actores que conforman a sus líneas de investigación. Lo que constituye un devenir de los programas. Tratando de seguir con las descripciones en las instituciones y los correspondientes programas doctorales. Ahora toca turno a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y a su Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE).

3.5.2. El Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El estado de Puebla, de acuerdo con los datos presentados por el INEGI (2021), cuenta con una población aproximada de 6'583,278 habitantes, que representan un 5.2% de la población a nivel nacional. El estado se divide en 217 municipios, los más poblados son: Puebla (1 692,181) Tehuacán (327, 312) y San Martín Texmelucan (155, 738).

De acuerdo con los datos proporcionados por Gaeta y Cruz (2020), el estado ocupa uno de los primeros lugares en las IES a nivel nacional; sin embargo, el escenario que se presenta sobre los posgrados en educación se vuelve aún más relevante, ya que del total de IES que participan en el estado, 40 de ellas ofertan algún posgrado en educación.

En el estado, existen 4 IES públicas, el resto corresponde al sector privado, que también cuenta con importantes contribuciones académicas. Las IES públicas son la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Pedagógica Nacional, el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Bonilla y el Instituto de Estudios Superiores del Estado (Gaeta y Cruz, 2020). Esto proyecta un escenario complejo para los estudiantes que pretenden acceder a la formación académica de forma pública. A nivel nacional, el estado se posiciona como un referente de las IES, pero la presencia de las instituciones de educación superior particulares es bastante superior al que poseen las de carácter público.

Una de las IES públicas, que oferta los programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) y de licenciatura, es La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la entidad académica se desarrolla, principalmente, en la región central del país. Se constituye como un pilar en la educación superior del estado, así como en la contribución científica del país, lo que le permite situarse en una distinguida posición a nivel nacional e internacional (BUAP, s/f).

La BUAP (s/f), señala que, en la actualidad, sus programas de posgrado que se encontraban insertos en el PNPC constaban de: 20 doctorados, 38 maestrías y 2

especialidades, todos con diferentes niveles de acreditación. Dentro de los programas doctorales ofertados por la BUAP, está el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE), ubicado en la facultad de filosofía, el cual fue fundado en el año 2013 y contó formalmente, con el ingreso de su primera generación en el año del 2015.

Entre los principales propósitos del DIIE, se encuentra el de contribuir a la formación de investigadores en educación en el estado y el país. El programa se propone ayudar a la formación académica y científica de los profesores de los niveles educativos “Media Superior y Superior” del estado y del país, mediante un eje formativo orientado a las prácticas de investigación en el ámbito educativo. Todo esto le ha permitido contar con el reconocimiento de su calidad académica y científica por parte del PNPC y el nuevo SNP.

Como parte de las estrategias académicas y formativas que ha desarrollado el DIIE, a luz de los criterios establecidos por los programas reguladores del proceder científico de los posgrados y sus actores, se distingue el ajuste de su plan de estudios, donde establece como prioridad la generación y aplicación de conocimientos científicos en sus actividades académicas al interior del programa (experiencias académicas, seminarios y talleres de investigación).

Por otra parte, resulta necesario mencionar que el programa tiene en sus CA a investigadores inscritos dentro del SNII. Lo que constituye un indicativo de la calidad en sus prácticas académicas y de investigación que mantienen con sus estudiantes. Así mismo, sus LGAC atienden distintos enfoques de investigación, relacionados con las problemáticas a nivel regional, estatal y nacional. Las líneas de investigación, con las que cuenta en la actualidad el DIIE son: 1) Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional; 2) Currículum, Innovación Pedagógica y Formación y 3) Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa.

Los aspectos señalados muestran la destacada participación que tiene el DIIE dentro de la BUAP, pues a pesar de que sólo existen 4 instituciones públicas dentro del estado, el doctorado tiene una importante demanda en dicha entidad y dentro de la institución académica. Sin embargo, esto también implica una determinada configuración de sus actores para la supervivencia del posgrado.

La conformación del posgrado nació como una herramienta capaz de potencializar las actividades académicas y de investigación que se requerían en el nivel medio superior y superior en el estado. Así mismo, conviene resaltar las configuraciones que han efectuado los académicos que participan en el programa para poder incidir en la formación científica de sus actividades mediante la articulación de sus cuerpos académicos (CA) y de la significativa asistencia que mantienen dentro del SNII, lo que evidencia la participación que tiene ante entidades como el CONAHCyT o el mismo SNP.

Por todo lo anterior, resaltamos el impacto que tiene en el programa y la manera en que se integran los grupos de investigación y, particularmente, sus actores. La estructuración de los grupos se sostiene, en parte, por las semejanzas científicas que tienen sus académicos, pero también, por las alianzas y posibles disputas que se tienen entre los agentes. Por ello, visualizar cómo se establecen sus procesos académicos y de investigación entre sus estudiantes e investigadores, resulta necesario para poder comprender éstos y otros elementos. La siguiente institución de educación superior, se mantiene en la misma región geográfica (región central) que el reciente ejemplo. Posee un doctorado en educación con orientación a la investigación educativa y se localiza en el estado de Tlaxcala.

3.5.3. El Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

El estado de Tlaxcala, de acuerdo con los datos presentados por el INEGI (2021), cuenta con una población aproximada de 1'342, 977 habitantes, que, a nivel nacional, representa apenas un 1.1% de la población. El estado se divide en 60 municipios, los mayormente poblados son: Tlaxcala (99 896), Huamantla (98 764) y San Pablo del Monte (82 688) (INEGI, 2021).

Una de las instituciones con mayor presencia e historia en el estado, es la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), se distribuye a lo largo de 12 municipios del estado. La institución se convierte en un referente académico a nivel nacional (con la oferta de programas de licenciatura, maestría y doctorado), mediante sus contribuciones académicas y científicas en sus 5 programas educativos (Derecho, Enfermería, Contaduría, Odontología y Ciencias de la educación) (UATx, 2020).

La UATx (2021) comparte, en la actualidad, el total de sus programas de posgrado que se encontraban inscritos en el PNPC y consta de: 4 doctorados, 6 maestrías y 1 especialidad. Que en comparación con los programas reconocidos de la BUAP y de la UV, se visualiza una menor población. Con relación a la población académica de los programas de posgrado, para el ciclo escolar 2015-2016 en el estado de Tlaxcala, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) expresa que “la matrícula de posgrado que contempla la especialidad, maestría y doctorado, registró 1,498 alumnos, lo que representan el 4.4% de la matrícula de educación superior de la entidad, por debajo del promedio nacional de 3.2 puntos porcentuales” (p. 8).

Específicamente sobre el programa educativo de “Ciencias de la Educación” de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, su origen se remonta hacia los años de 1985, con el inicio de las actividades relacionadas con el programa de Maestría en Educación Superior; otra de las acciones de alto impacto en el programa de ciencias de la educación, fue la creación del Doctorado en Educación en el año de 1996 (Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019). De acuerdo con Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019), el programa de ciencias de la educación, tiene como antecedente a la heroica Escuela Normal Superior, que tenía como objetivo principal, la formación académica de los docentes que se encontraban insertos en la educación básica (secundaria) y la educación media superior (bachillerato o preparatoria).

El programa doctoral en educación surgió con la intención de formar investigadores relacionados con la práctica educativa (de todos sus niveles), en sus inicios tuvo el interés de consolidar la planta académica del posgrado y a muchos otros docentes que laboraban en las diversas instituciones de educación del estado. Entre las estrategias formuladas a la luz de las políticas públicas que buscan una formación científica, el programa ajustó (diez años después de su creación) en el 2006, su plan de estudios, buscando de manera prioritaria la formación de investigadores, dando un énfasis a la interacción del estudiante con los antecedentes y el contexto de su trabajo de investigación (UATx, 2020).

Este programa, en sus más de 20 años de existencia (y más de 35 años del programa de ciencias de la educación), se ha planteado el interés de contribuir a las carencias presentes en el sector educativo a nivel estatal y nacional. Lo que ha detonado constantes ajustes al

interior del posgrado y en la institución académica (UATx). Entre los actuales requisitos formativos dentro del DE, está la publicación de un artículo científico en una revista arbitrada, así como cumplir con las diferentes actividades académicas y de investigación que son contempladas en el currículo del posgrado.

Hoy en día, una de las gestiones que se ha visualizado en el posgrado, es la creación del nuevo “Centro de Investigación Educativa”, que ha requerido una importante inversión económica para la edificación del centro. Esto sostiene la distinguida apuesta que tiene la institución con el DE y con su programa de maestría, pero también se traduce como una importante configuración que ha sido tomada por los académicos e investigadores participantes en los programas federales e institucionales. Entre los distintivos que posee el DE dentro de la UATx, está en el significativo número de académicos dentro del SNII, lo que les permite posicionarse de mejor forma ante las peticiones establecidas.

Por otra parte, distinguimos las estrategias organizacionales que se han tomado sobre la consolidación de sus líneas de investigación y sus CA como piezas claves en la formación científica de los estudiantes y del devenir del programa doctoral. El programa cuenta con 2 líneas de investigación, que, a su vez, se subdividen en sublíneas: 1) Formación, desempeño y evaluación (esta línea incluye 3 sublíneas de investigación) y 2) Evaluación, innovación y gestión de la educación (la línea considera 4 sublíneas de investigación).

Uno de los datos con mayor relevancia sobre el actuar del DE y particularmente sobre sus LGAC, es que en la primera línea existen 5 egresados del programa que forman parte del NAB. Este aspecto resulta verdaderamente significativo en el grupo, pues además de la posible semejanza científica entre los investigadores, también podemos señalar el impacto social y la historicidad que se tiene dentro de la línea. La idea de compartir estos puntos se fija sobre el importante papel de la organización del trabajo académico en el posgrado.

Hoy en día, el DE, procedente de los señalamientos y encomiendas que se plantea en el nuevo CIE, aumentó sus líneas de investigación y los semestres totales para la formación de sus estudiantes, los cuales, dimensionan 8 (previamente sólo tenía 6). En el caso de las nuevas LGAC, la entidad ofrece las siguientes ofertas: a) Saberes didáctico-pedagógicos, b)

Formación y desarrollo profesional, c) Desarrollo humano integral, d) Políticas educativas y gestión institucional, e) Justicia social y ciudadana (CIE, 2022).

De manera general, podemos decir que el devenir de los tres programas doctorales mencionados, se ha configurado académicamente por sus académicos y las líneas de conocimiento en las que ellos participan. Esto como respuesta operativa a las demandas de los programas que participan en el desarrollo académico y científico de los posgrados, pero también, conviene advertir que la homologación de las líneas de investigación entre los posgrados puede no tener la misma densidad, lo que muestra una necesidad por mostrar su conformación y articulación operativa.

Por consiguiente, la traducción de cómo se han conformado los grupos de investigación, las características de sus actores y la manera en que participan en los procesos formativos de los doctorandos, representan una necesidad en todos los programas doctorales. Como integración de lo considerado por los tres programas doctorales, compartimos una tabla que incluye los principales elementos en la formación científica de sus estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1. *Especificaciones de los programas doctorales en educación*

	Doctorado en Investigación Educativa(UV)	Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (BUAP)	Doctorado en Educación (UATx)
Número de semestres del programa	8	8	6
Líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC)	5	3	2
Áreas curriculares/ejes de formación	4	3	3
Total de experiencias Educativas	20	13	18
Académicos de tiempo completo	21	12	17
Académicos inscritos en el SNII	21	7	11
Académicos inscritos en el PRODEP	21	4	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de (UV, 2021; BUAP, s/f; CIE, 2022).

Como podemos percibir, la estructuración de los tres programas es totalmente distinta. Hay diferencias en los semestres que contemplan los programas para la formación

de sus estudiantes, así como las prioridades académicas y científicas que se persiguen sobre sus líneas de investigación. De igual manera, se puede diferenciar la cantidad de académicos e investigadores que participan en programas como el SNII o PRODEP. La participación en estos grupos manifiesta un reconocimiento y posicionamiento dentro de los programas que se encargan de promocionar las prácticas académicas y de investigación al interior de los posgrados, pero también proporciona niveles jerárquicos entre los actores.

La conformación de los actores y de sus grupos de trabajo se puede asociar en un primer momento a las similitudes en sus prácticas de investigación, así como a las vinculaciones sociales que establecen; no obstante, esta alineación también se encuentra regulada por las normatividades de los programas que sostienen gran parte del desarrollo científico del país.

El quehacer de los grupos implica tensiones y diferencias entre los mismos colectivos que participan en un programa, por lo que el trabajo colegiado se circunscribe como una respuesta específica ante las diversas demandas, pero también como un modo de dar salida a las situaciones que se presentan. La arquitectura y precisiones que se toman sobre el operar de los programas y de sus líneas de investigación, se asocia con aquellas prácticas que se despliegan los académicos e investigadores que participan en los posgrados.

Por ello, pensamos que el análisis de estos puntos resulta una necesidad en las entidades académicas y en todos los programas doctorales. En los resultados de la investigación podrá observarse que estos aspectos permitieron analizar las innovaciones, adecuaciones y estrategias diseñadas en las LGAC y en los programas para cumplir con los indicadores de los programas federales y con el desarrollo científico del propio posgrado.

El análisis de los aspectos sociales, políticos, científicos, académicos y otros más que participan en los procesos formativos de los estudiantes nos permitieron obtener una visión más específica del funcionamiento del posgrado. Esto fue posible debido a las opiniones de los actores vinculados, así como por los aportes académicos y científicos que se han constituido sobre el programa, por lo que refiere tanto a los aciertos como a los posibles errores que han experimentado.

Capítulo IV. Desarrollo metodológico

4.1. La perspectiva metodológica

De acuerdo con las características que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores, consideramos partir de una orientación metodológica cualitativa. Esta prioriza la construcción social de las realidades sometidas a estudio y expresa lo que perciben los investigadores desde las perspectivas que tienen en su contexto natural (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2005). Para algunos autores, esta orientación metodológica se define como un intento por capturar la cohesión entre lo dicho y lo hecho mediante la exploración y significación de los fenómenos sociales que se identifican en los procesos de nuestro interés. Este tipo de investigación no se circunscribe a una disciplina, paradigma o estrategias de investigación (Wiesenfeld, 2001; Flick, 2004).

En palabras de Wiesenfeld (2001), entre las principales características que se presentan en la investigación cualitativa está la de ser holística, no fragmenta a las personas ni a los escenarios, los considera como una totalidad que permite forjar un panorama mucho más general. De igual forma, señala el interés por acceder a la información proveniente del conocimiento tácito de los sujetos, lo que permite individualizar cada una de las experiencias de los actores y complementarlas con el contexto en desarrollo.

Flick (2015) comenta que, entre las bondades que ofrece la investigación cualitativa, destaca el abordar el texto como material empírico, con mayor interés en las opiniones de los participantes sobre las prácticas con las que se relaciona nuestro objeto de estudio. En nuestro caso, esto alude a la información proveniente de los estudiantes y académicos, específicamente con las prácticas (académicas y de investigación) que realizan durante su proceso formativo, participando en los programas doctorales dentro de las líneas de investigación.

4.2. El tipo de estudio

Partimos de un estudio de tipo comparativo, centrado en las similitudes y diferencias de los procesos (académicos y de investigación) dentro de las líneas de investigación pertenecientes a los programas doctorales elegidos. Estos estudios permiten acceder a diferentes descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que acontecen en un determinado contexto y en donde participan diferentes actores, lo cual representa un importante insumo para el diagnóstico de los problemas sociales de la actualidad. En cuanto a los términos metodológicos, este enfoque no dimensiona el uso de una única estrategia empírica (Piovani y Krawczyk, 2017), lo que nos permite disponer de una variedad de instrumentos para nuestra investigación.

De acuerdo con Gómez y De León (2014), uno de los objetivos a cumplir en los estudios comparativos es en la contrastación empírica de los datos recabados. Así, una de las principales ventajas de estos estudios reside en que permiten comprender elementos desconocidos a partir de lo conocido, así como tener la posibilidad de explicarlos e interpretarlos. Para ello, los autores recomiendan trabajar tres etapas necesarias para el desarrollo de este tipo de estudios:

La primera etapa consiste en definir la estructura teórica de la investigación. En nuestro caso, abordamos lo enunciado en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y lo señalado en la sociología relacional de Donati y García (2021). En la segunda etapa se definen los criterios establecidos para seleccionar los casos representativos. En este punto, dimensionamos las características que enmarcan los programas doctorales del DIE, DIIE y DE, las cuales destacan la orientación hacia la investigación dentro de las prácticas que atienden las y los estudiantes.

La tercera etapa sitúa el análisis de los casos a partir de las categorías contempladas, para identificar las semejanzas y diferencias en el actuar de los actores. En nuestro caso, dimensionamos estos aspectos mediante las especificaciones que posee cada programa: participación dentro de los programas federales e institucionales, disponer de más de 60% de sus académicos dentro del SNII, ser programas que orientan sus prácticas hacia la

investigación educativa, así como contar con el reconocimiento del SNP, en el caso del DIE-UV y del DIIE-BUAP.

Asimismo, entre las bondades de los estudios comparativos se encuentra el comprender mejor los datos, así como construir o aportar algunas tipologías de las que disponen las(os) colaboradores o informantes (estudiantes e investigadores de los programas) que participan en las investigaciones. La idea se sustenta en el objetivo de ir más allá de un nivel descriptivo en la información encontrada (Gibbs, 2006).

Entre los principales alcances que proporcionan los estudios comparativos, está el de encontrar patrones en el comportamiento (o prácticas) de los colaboradores, así como establecer comparaciones sobre el ambiente o contexto del desarrollo de las investigaciones. Con ello, es posible producir explicaciones que faciliten la comprensión de los fenómenos o la tipificación de algunos modelos dispuestos por los actores, ya sean prácticas u otras cuestiones que resulten de nuestro interés (Gibbs, 2006).

4.3. Selección de las entidades académicas

Los puntos que se relacionan con la elección de las entidades académicas y de los doctorados en investigación serán tratados a continuación. Las Instituciones de Educación Superior de carácter público cuentan con una diversa oferta de programas (posgrados y licenciaturas) y se enfrentan a constantes y variados cambios en sus grupos de trabajo y a nivel institucional. Esto las convierte en referentes a nivel estatal y nacional; todas ellas disponen de una larga historia en la entidad federativa que las alberga: Veracruz, Puebla y Tlaxcala.

Para complementar lo anterior, se agruparon las 32 entidades federativas en las 7 regiones geográficas propuestas por la ANUIES (2021) y Colina (2019): Norte, Noroeste, Occidente, Centro, Golfo, Sur y Península de Yucatán. Esto permitió analizar la distribución de los programas doctorales en investigación que cuentan con el reconocimiento del SNP (antes PNP) a lo largo de todo el país, siendo las regiones Centro y Golfo las que cumplen con los lineamientos considerados para la selección de las instituciones y de programas doctorales.

Los posgrados corresponden a programas que poseen un amplio historial (estatal y nacional) en el estudio de la investigación educativa y que cuentan con una historia asociada a la formación científica de los estudiantes. Las entidades participan en programas federales e institucionales que promocionan el conocimiento científico del país mediante las prácticas que promulgan sus actores. Poseen más de 60% de su núcleo académico dentro del SNII y del programa PRODEP (véase tabla 2). Estos criterios representan la validación de sus actividades académicas y científicas.

Para la selección de las entidades académicas, presentamos la comparativa de tres programas, dos que pertenecen al SNP (antiguamente PNPC) y uno externo; esto nos permitirá proyectar un panorama mucho más complejo de las actividades y vinculaciones que han establecido los programas para mantener el reconocimiento otorgado por los sistemas de estímulos que potencializan el desarrollo académico y científico del país. De igual manera, podremos conocer las actividades que realiza el posgrado que no cuenta con este reconocimiento, pero que busca alcanzarlo. Esto también posibilitará diferenciar algunas de las características que posee cada programa. La tabla 2 integra diferentes elementos que recogen el actuar de académicos, investigadores y estudiantes que participan dentro de los programas y líneas de investigación seleccionados.

Tabla 2. *Integración científica de los programas doctorales en educación*

Posgrado	Líneas de investigación	Miembros del SNII	Total de académicos	Pertenencia en el SNP
Doctorado en Investigación Educativa (UV)	Educación intercultural/Estudios interculturales	4	22 ⁶	Acreditado
	Educación ambiental para la sustentabilidad	7		
	Actores sociales y disciplinas académicas	4		
	Investigación lingüística y didáctica de la traducción	4		
	Aprendizaje, política, evaluación y acción	5		

⁶ En este programa, la sumatoria total de académicos es de 22, en algunos casos participan en más de una LGAC.

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (BUAP)	Política Educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional Currículum, Innovación Pedagógica y Formación Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa	7	15	Acreditado
Doctorado en Educación (UATx) ⁷	Saberes didáctico-pedagógicos Formación y desarrollo profesional Desarrollo humano integral Políticas educativas y gestión institucional Justicia social y ciudadanía	9	17	No acreditado

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las páginas institucionales (UV, 2021; BUAP, s/f; CIE, 2022).

Tomamos en cuenta dos aspectos como criterios de discriminación para la selección de las líneas de investigación de los programas doctorales: el primer aspecto considera la temporalidad dentro del programa. Esto condensa la trayectoria de las líneas en los programas; por ejemplo, qué se ha hecho para integrar a los nuevos elementos (académicos y estudiantes), qué perfil deben tener los nuevos miembros, cómo formulan las dinámicas de trabajo, qué dimensionan en sus actividades académicas y científicas, así como los señalamientos que integran los programas federal e institucional, entre otros aspectos.

Es necesario advertir que las líneas integradas de manera reciente a los posgrados no son consideradas como entidades que puedan dar cuenta de los elementos mencionados. El segundo aspecto se relaciona con los estudiantes egresados⁸ o que se encuentren en los últimos semestres de posgrado. Los aspectos mencionados son muy importantes para los procesos de formación científica de los estudiantes. Dar cuenta de las actividades simboliza una manera de exteriorizar algunos detalles no contemplados en las evaluaciones de los

⁷ Este programa no cuenta con registro en el SNP, pero es el único de los tres doctorados que cuenta con un investigador con el reconocimiento de “emérito” dentro del SNII.

⁸ Para homologar el número de estudiantes egresados de los programas, se tomó como referencia a aquellos que pertenecen a las generaciones que ingresaron en el 2010. En el caso del DIIE, recuperamos la información exhibida por el posgrado del total de sus egresados a partir de la primera generación que ingresó en 2015.

programas (federal e institucional) que contribuyen a la consolidación de las líneas y programas.

Con el objetivo de mostrar la organización que han establecido a nivel institucional, así como el aterrizaje que han tenido las estrategias académicas y de investigación que formulan las líneas y sus actores para cumplir con las demandas de los programas, decidimos comparar aquellas líneas que cumplan con los criterios expuestos en los tres programas. Esta comparación nos permitirá evidenciar las similitudes y diferencias que tienen las LGAC en los procesos formativos de los estudiantes.

Investigación lingüística y didáctica de la traducción y Educación intercultural/Estudios interculturales del DIE-UV, son líneas de investigación que representan los referentes de los procesos formativos que se acogen dentro del posgrado. La primera línea, a pesar de contar con un número reducido de estudiantes egresados, dispone de importantes logros académicos y científicos en el desarrollo de sus estudiantes. La segunda línea es la que posee el mayor número de egresados del programa. Ambas cuentan con una amplia trayectoria dentro del doctorado.

En lo correspondiente al DIIE de la BUAP, seleccionamos las líneas de *Currículum, Innovación Pedagógica y Formación y Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa*, como ejemplares de los procesos de formación considerados dentro del posgrado, ya que cuentan con una mayor historia en el programa. Las líneas: *Formación, desempeño y evaluación* y *Evaluación, innovación y gestión de la educación*, que conciernen al DE de la UATx, fueron elegidas como los colectivos que cuentan con una mayor cantidad de egresados y temporalidad en el doctorado. Así mismo, estas también tienen una destacada participación de sus actores en el SNII y en el PRODEP.

4.4. La selección de los informantes de la investigación

Para la selección de los informantes de la presente investigación, se tomó en cuenta la participación de los estudiantes como agentes sociales que se encuentran en proceso de formación científica dentro de las LGAC de los doctorados y se complementó con la

información proporcionada por los académicos e investigadores que participan en su proceso formativo.

Estos últimos representan a los responsables de las prácticas académicas y científicas que se promulgan dentro de los programas de las líneas de investigación. Estas, a su vez, dan cuenta en paralelo de las configuraciones que han sido interpuestas ante las demandas de diversos programas (CONAHCyT, SNII, PNPC-SNP), y de cómo se han conformado los grupos de investigación en los doctorados.

Como técnica de muestreo, utilizamos la bola de nieve, la cual, siguiendo a Miles y Huberman (1994), nos permitió identificar casos de interés a partir de las interacciones con diversas personas que pudimos conocer. Inicialmente, se recurrió a la información de académicos y estudiantes proporcionada por los coordinadores de los programas que se encuentran inscritos en las líneas de investigación; posteriormente, se identificaron los casos de interés a partir de la información proporcionada.

Con el propósito de obtener información en torno a las experiencias que han enfrentado en su posgrado y en su línea de investigación durante su proceso de formación científica, acudimos a los estudiantes que se encuentran estudiando los últimos semestres del doctorado. Esto nos permitió obtener información sobre cómo han estructurado sus textos científicos, su experiencia respecto a la participación o no que tienen sobre las redes relacionadas a la investigación y la configuración de sus procesos de socialización en el posgrado.

Cabe mencionar que, de los programas del DE-UATx y DIE-UV, seleccionamos a 3 estudiantes de cada línea, mientras que para el caso del DIIE se contó con la participación de 5 doctorandos, ya que el posgrado dispone de una mayor matrícula estudiantil y un amplio número de egresados en las generaciones de las líneas contabilizadas. Respecto a los académicos, seleccionamos a aquellos que pertenecen a una línea de investigación que cuente con estudiantes egresados o con estudiantes en los últimos semestres del posgrado. De esta manera, se conocieron experiencias, estrategias y mecanismos que han desarrollado durante el proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, seleccionamos a 3 académicos de cada

línea de los programas. Así pues, el universo de la investigación fue conformado con base en los criterios mencionados (figura 5):



Figura 5. Universo muestral de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Consideramos que la muestra obtenida representa una unidad de análisis de los programas doctorales. Los estudiantes figuran como protagonistas del proceso formativo que se postula dentro de los programas; los académicos, como agentes participativos y constructores de las prácticas académicas y de investigación. Cada uno posee sus trayectorias académicas y de investigación, conocimientos y experiencias, las cuales participan en el tejido operacional del quehacer científico de los posgrados.

4.5. Diseño y técnicas de la investigación

Para el desarrollo del tratamiento metodológico, decidimos utilizar la entrevista semiestructurada como una técnica útil para la construcción de los datos que fueron proporcionados por los académicos y estudiantes que participaron dentro de las líneas de investigación de los doctorados. El propósito de esta elección fue identificar cómo

desarrollan sus prácticas académicas y científicas, así como los detalles históricos o vinculatorios que se desprenden de su actual LGAC.

Una de las metas que se establece en las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación (Flick, 2004). Para desarrollar las preguntas que consideramos en nuestras guías de entrevistas (aplicadas a académicos y estudiantes), partimos de la definición de nuestras iniciales categorías y subcategorías de análisis, las cuales se fueron nutriendo con el recorrido de nuestra investigación y la perspectiva de los programas federales. Debemos tener en cuenta que la delimitación que tienen nuestras categorías y subcategorías de análisis se sustenta en los elementos *etic* y *emic* de la investigación realizada. Esto permite establecer un diálogo en el que cohesionan lo identificado, lo estimado y lo hallado en las investigaciones precedentes, de acuerdo con la perspectiva epistémica desarrollada en el trabajo de campo.

Respecto a las categorías *etic*, recuperamos los aportes que se han obtenido de las investigaciones precedentes (principales resultados, objetivos y algunas recomendaciones) que han ahondado sobre el análisis de los procesos de formación científica de los estudiantes de posgrado, así como lo que hemos visualizado en las nociones presentes en la teoría de los campos de Bourdieu y en la sociología relacional de Donati y García (2021).

En lo correspondiente a las categorías *emic*, retomamos parte de las actividades y realidades que son experimentadas por el actor que participa en el mundo que nos interesa analizar (Dietz, 2017). Las categorías mencionadas fueron nutridas por los discursos de los colaboradores, quienes presentaron algunas realidades vividas, despertando el interés de hacer visible aquello que no se ha dicho en anteriores investigaciones o en nuestro apartado epistémico.

Esta sección representa para Díaz de Rada (2011) simboliza “la columna vertebral de la investigación, al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas. Ese proceso es un camino de ida y vuelta de la mesa al campo y del campo a la mesa” (p. 229). De esta forma, las categorías y subcategorías se observaron como punto central de esta investigación,

ya que permitieron hilvanar los aportes teóricos y empíricos que hemos delimitado para la presente investigación.

Para emprender nuestro primer acercamiento al trabajo empírico realizado en el DE de la UATx, se delinearon las primeras categorías y subcategorías de análisis, así como guías de entrevista que contienen las diez preguntas que se contemplaron para las entrevistas de los académicos y estudiantes que participan en los programas. Es necesario mencionar que para la definición de estos elementos únicamente se abordaron aspectos de tipo *etic*, ya que no disponíamos de los frutos presentes en el campo empírico (ver anexo 3).

Una vez concretado el trabajo empírico que se realizó en el DE de la UATx, reestructuramos parte de las categorías y subcategorías de análisis que se precisaron en nuestro primer acercamiento al trabajo de campo. En esencia, se recuperaron algunos de los señalamientos de nuestros colaboradores que fueron identificados en los discursos de los programas federales (PNPC-SNP), lo que representa los insumos que se tienen del aspecto *emic* de nuestras categorías y subcategorías de análisis y que direccionan parte del actuar que emprenden tanto académicos como estudiantes participantes.

Respecto a la materia optativa Categorización y análisis de los datos cualitativos, se obtuvieron valiosos aportes de parte de la académica⁹ responsable y de colegas participantes en la asignatura. Este proceso aportó significativas sugerencias e integró la participación de algunos estudiantes del DIE, MIE y otras entidades académicas (nacionales e internacionales). Esto coadyuvó en la definición y diseño de nuestros ejes temáticos, y en la reestructuración que tuvieron las categorías y subcategorías de análisis que fueron trazadas en un inicio (tabla 3).

El primer eje retoma las *Características socio-institucionales*, que expresa la manera en la que se constituyen a nivel institucional los procesos de socialización establecidos por estudiantes y académicos dentro de los programas. El peldaño se sostiene por dos categorías de análisis. La primera categoría corresponde a los *Procesos de formación científica (etic)*, que refiere las formas de trabajo que son institucionalizadas por los actores que participan en

⁹ Se agradecen las valiosas recomendaciones y comentarios que amablemente realizaron la Dra. Laura Selene Mateos Cortés y Elsa del Valle Núñez, compañera de la experiencia educativa.

los programas y líneas de investigación doctorales. Esto permite identificar la organización del trabajo académico y las prácticas y hábitos que son postulados en el ejercicio científico de los actores para la formación de los estudiantes.

Esta categoría está compuesta por tres subcategorías que dimensionan el ejercicio científico, las actividades consideradas por los doctorados y los programas que sustentan el desarrollo científico de los posgrados: Mecanismos (o requisitos) de ingreso para los actores (académicos y estudiantes), Estrategias académicas y de investigación que instaura el programa y la línea de investigación a la luz de las políticas científicas vigentes (CONACyT, SNII, PRODEP) y Estrategias de socialización que instauran los actores (formales o informales).

La siguiente categoría contempla los *Programas doctorales (etic)*; representa las configuraciones que realizan los programas para poder integrarse ante las regulaciones institucionales y los deberes contemplados. Esta dimensión se integra por 4 subcategorías: Devenir del posgrado dentro de la entidad académica y sus antecedentes, Conformación (historicidad) de la línea de investigación en el programa, Estructura organizacional del posgrado y de la línea ante los programas federales e institucionales (PRODEP, CONACyT, SNII) y Percepciones de la política educativa.

El segundo eje temático aborda las *Estrategias de formación académica y científica*. Este punto toma en cuenta las estrategias consideradas en los programas para el proceso formativo de sus estudiantes, así como las reconfiguraciones y acciones empleadas en cada una de sus líneas de investigación. Se integra por tres categorías de análisis. La primera corresponde a las *Propiedades de la investigación educativa (etic)* y se propone visibilizar los ritos, prácticas y perspectivas que emplean en sus prácticas los estudiantes y académicos que participan en los posgrados orientados a la investigación educativa. Esto comprende diversos ejes de investigación, posturas teóricas y metodológicas, fenómenos sociales que resultan pertinentes en sus actividades académicas y de investigación. Sobre esta, se establecen 3 subcategorías de análisis: *Habitus* académico, Dinámica y funcionamiento del campo (científico) y Conformación de las dinámicas y hábitos considerados en la investigación.

La segunda categoría se relaciona con los *Procesos de organización (etic)* y se vincula con la forma en que se establecen las actividades académicas y científicas dentro de las LGAC de los doctorados. Esta categoría, que nos permitirá vislumbrar la jerarquización o disputas de poderes que se tienen en el devenir de las líneas y de los programas, se desprende en cuatro subcategorías: Identidades disciplinares (características teóricas y metodológicas, objetos de estudio, tópicos), Definición de los roles y de las dinámicas dentro del grupo de investigación, Estructuras de poder o procesos de jerarquización y Tensiones o disputas con otros actores o colectivos.

La tercera categoría aborda la *Construcción de textos científicos (emic)*. Aquí se concentran los elementos que emergieron del campo empírico y se interesa por visualizar las actividades que emprendieron las y los estudiantes para cumplir con la elaboración de los textos académicos que se requieren en el posgrado. Conviene recordar que la construcción de estos representa la cúspide del proceso formativo de los doctorandos. Las subcategorías que la forman son las siguientes: Experiencias académicas o de investigación proporcionadas por el posgrado, Socialización de resultados o problemas con otros actores (pares, académicos y agentes externos) y Estrategias formuladas por los estudiantes.

El último eje temático dimensiona el *Trabajo colaborativo y científico* dentro de los programas doctorales; esto es, las coaliciones académicas y científicas que se establecen sobre las redes relacionadas con la investigación, las cuales representan un pilar importante para la promoción del conocimiento científico en los posgrados. Este se percibe como una unión que establecen los académicos y sus tutorados para poder concretar las múltiples actividades consideradas en la investigación (socialización con otros agentes, gestión de recursos económicos, científicos o colaborativos requeridos en diversos proyectos de investigación).

Este eje lo integran dos categorías: la primera corresponde a las *Implicaciones de las redes de investigación (etic)* y se interesa en ver los resultados que obtienen los actores que participan dentro de las redes, así como las implicaciones que deben atender para pertenecer al grupo de investigación. Las subcategorías que la integran son organización del trabajo académico y científico de los nodos (o agentes), contribuciones al programa o a la LGAC

(recursos económicos, colaboraciones), tipo de colaboración entre los actores y las instituciones, disposición de recursos (económicos, sociales o científicos) y resultados académicos o científicos (proyectos de investigación, libros, artículos, estancias).

La última categoría: *Conformación de las redes de investigación (emic)*, también se erige por lo recabado en el trabajo de campo y da cuenta de la manera en que se integran los agentes que pertenecen a la red, así como las posibles tensiones e identidades que son delineadas dentro del grupo. Se articula sobre las siguientes subcategorías: Participación ante la red (formal o informal), Historicidad en el campo académico o científico, Contribuciones científicas (institucionalización de las redes, participación de actores, formación de formadores) y, por último, Insumos relacionados a los procesos académicos de los estudiantes (becas, incorporación a macroproyectos de investigación, otros más).

Tabla 3. La definición de los ejes temáticos, categorías y subcategorías de análisis

Ejes temáticos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Características socio-institucionales	Procesos de formación científica (<i>etic</i>)	Mecanismos (o requisitos) de ingreso para los actores (académicos y estudiantes)
		Estrategias académicas y de investigación que instaura el programa y la línea de investigación a la luz de las políticas científicas vigentes (CONACYT, SNI, PRODEP)
		Estrategias de socialización que instauran los actores (formal o informal)
	Programas doctorales (<i>etic</i>)	Devenir del posgrado dentro de la entidad académica y sus antecedentes
		Conformación (historicidad) de la línea de investigación en el programa
		Estructura organizacional del posgrado y de la línea ante los programas federales e institucionales (PRODEP, CONAHCYT, SNI).
Percepciones de la política educativa		
Estrategias de formación académica y científica	Propiedades de la investigación educativa (<i>etic</i>)	<i>Habitus</i> académico
		Dinámica y funcionamiento del campo (científico)
		Conformación de las dinámicas y hábitos considerados en la investigación
	Procesos de organización (<i>etic</i>)	Identidades disciplinares (características teóricas y metodológicas, objetos de estudio, tópicos)
		Definición de los roles y de las dinámicas dentro del grupo de investigación
		Estructuras de poder o procesos de jerarquización
		Tensiones o disputas con otros actores o colectivos
	Construcción de textos científicos (<i>emic</i>)	Experiencias académicas o de investigación proporcionadas por el posgrado
		Socialización de resultados o problemas con otros actores (pares, académicos y agentes externos)
		Estrategias formuladas por los estudiantes

Trabajo colaborativo y científico	Implicaciones de las redes de investigación (<i>etic</i>)	Organización del trabajo académico y científico de los nodos (o agentes).
		Contribuciones al programa o a la LGAC (recursos económicos, colaboraciones)
		Tipo de colaboración entre los actores y las instituciones
		Disposición de recursos (económicos, sociales o científicos)
		Resultados académicos o científicos (proyectos de investigación, libros, artículos, estancias)
	Conformación de las redes de investigación (<i>emic</i>)	Participación ante la red (formal o informal)
		Historicidad en el campo académico o científico
		Contribuciones científicas (institucionalización de las redes, participación de actores, formación de formadores)
		Insumos relacionados a los procesos académicos de los estudiantes (becas, incorporación a macroproyectos de investigación, otros más)

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de investigaciones precedentes, lo enunciado en la parte epistémica de la investigación y el primer acercamiento al trabajo empírico.

Reestructurados los elementos que se contemplan sobre nuestras categorías y subcategorías de análisis, se ajustaron nuevamente a nuestras guías de entrevista para el trabajo empírico que se realizó en el DIIE de la BUAP y que finalizamos en el DIE de la UV (ver anexo 4). Una vez concretado el trabajo empírico, se reestructuraron las categorías y subcategorías para emprender el correspondiente análisis de la información. Esto nos permitió tejer un esquema mucho más fino y prudente, ya que se integraron elementos *emic* que enriquecieron el subsecuente análisis e interpretación de los hallazgos (ver tabla 4).

Para esto, abordamos las tres dimensiones de análisis que fueron definidas para examinar nuestro problema de investigación: la primera retoma *la organización del trabajo académico y de investigación de los actores (académicos y estudiantes) y sus características socio-institucionales*. En esta dimensión nos interesamos en revelar todo el proceso que han articulado los agentes que participan dentro de las líneas para efectuar, tanto las demandas de los programas federales e institucionales, como todos los procesos de gestión y articulación de los recursos académicos y no académicos. Aquí se integran cuatro subdimensiones de análisis: a) Nivel de participación en la conformación del posgrado, b) Trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes, c) Enfoques en el quehacer académico. Perspectivas teóricas y metodológicas, y d) Perfil y posicionamiento estratégico de los agentes que participan dentro de los posgrados.

La segunda dimensión aborda *los procesos de socialización que establecen los estudiantes y las prácticas consideradas durante sus procesos formativos*. Esto examina los procesos de socialización que han implementado las y los estudiantes dentro de los grupos científicos en los que participan, sobre todo las estrategias, dinámicas y actividades que han operacionalizado para interactuar con los diferentes actores que participan dentro o fuera de su programa de posgrado.

La última dimensión aborda *la investigación en el campo disciplinar o científico en el que se desarrollan los agentes (académicos y estudiantes)*. Aquí se examinan los aspectos que convergen sobre las investigaciones que han realizado los estudiantes dentro del campo disciplinar al que pertenecen. Sobre esto conviene decir que, en todos los programas, además de hacer las tesis de grado, se demanda que los estudiantes publiquen los artículos científicos y participen en algunos coloquios de investigación.

Entre otras cosas, también se buscó identificar las principales características que tienen los textos científicos que realizan los doctorandos en los programas y líneas en las que participan. Esto se realizó con el afán de exponer los detalles que se tienen en los campos en los que participan junto a sus académicos, pares y otros colaboradores.

Una vez mencionadas las dimensiones de análisis, emprendimos una última remodelación de las categorías y subcategorías de análisis, con el interés de poder incorporar los hallazgos que encontramos en nuestro trabajo, para esto se buscó integrar los aportes que proviniesen de las categorías *emic* y *etic*.

Tabla 4. *Reestructuración de las categorías y subcategorías de análisis*

Dimensiones de análisis de resultados	Subdimensiones
Proceso (histórico) de conformación de la línea de investigación y rol participación de los integrantes	Nivel de participación en la conformación del posgrado
	Trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes
	Enfoques en el quehacer académico. Perspectivas teóricas y metodológicas
	Perfil y posicionamiento estratégico de los agentes que participan dentro de los posgrados
Organización del trabajo académico de la línea y redes constitutivas	Organización de las redes de investigación
	Redes formales e informales
	Colaboración con otros actores e instituciones
	Disposición de recursos

	Contribución a la propia línea (doble agencia)
	Resultados académicos o científicos relacionados con la producción (proyectos de investigación, libros, etcétera)
El proceso de integración de estudiantes a la línea y la construcción de sus textos científicos	La conformación de un perfil de estudiante de doctorado
	La incorporación de un <i>habitus</i> científico
	La capacidad para comprender la organización de la línea de investigación
	La incorporación a las redes de la línea y la apertura de nuevas redes
	La tesis y los artículos de investigación y las ponencias
	Los estilos de conducción de los seminarios de investigación y formación investigativa

Fuente: elaboración propia.

4.6. Modalidad y temporalidades del trabajo de campo

Para efectuar nuestro trabajo de campo, se utilizaron las plataformas de Microsoft Teams y Zoom para realizar la mayoría de las entrevistas de nuestra investigación, estas fueron ejecutadas de manera virtual en el horario acordado por los colaboradores. El uso de estas plataformas obedece a las facilidades de almacenamiento y a la disposición de la información. Todas las videollamadas fueron grabadas en un inicio en el formato de video mp4 y posteriormente transformados en archivos de audio, en formato mp3, para generar su transcripción.

Conviene señalar que para emprender el trabajo de campo emprendimos tres momentos. En un inicio, llevamos a cabo un pilotaje de las guías de entrevista que realizamos para los estudiantes y académicos. Para ambos casos, se abordó a un estudiante y a un académico del DE de la UATx para valorar la pertinencia y significación de las preguntas. Así mismo, se midió el tiempo en el que se efectuaron las entrevistas.

Consecutivamente, del 27 de octubre al 10 de diciembre del 2021, emprendimos el trabajo considerado en el DE de la UATx, en el que se entrevistó a 3 académicos y 3 estudiantes con las características mencionadas, los cuales pertenecen a las líneas de investigación que se eligieron para nuestro trabajo. En un inicio, se partió de un acercamiento con el coordinador del CIE (Centro de Investigación Educativa), el cual nos compartió diversos elementos que se tomaron en cuenta para las siguientes colaboraciones de los académicos y de los estudiantes.

Este primer acercamiento nos permitió identificar algunos puntos e información que no habíamos dimensionado desde un inicio, por lo que se optó por integrar algunos ajustes sobre las categorías y subcategorías de análisis propuestas, así como las nuevas encomiendas de los programas federales e institucionales que articulan el desarrollo científico del país y, con ello, poder aproximarnos en un futuro a los siguientes posgrados y sus correspondientes actores. Con esto, emprendimos lo que señala Díaz de Rada (2011) como el trabajo de “ida y vuelta” en el campo de investigación.

Formulados los ajustes, se decidió retomar el trabajo empírico y acercarnos a las líneas y actores del DIIE de la BUAP. Este segundo acercamiento se concretó del 1 de junio al 1 de julio del 2022, en este se entrevistó a los 3 académicos y 3 estudiantes de las líneas mencionadas. Sobre este posgrado, igual que en el caso anterior, efectuamos nuestro acercamiento con el coordinador del programa, el cual nos proporcionó detalles importantes sobre las y los actores que participan en las líneas.

Uno de los puntos que conviene señalar es que, en algunas ocasiones, los videos de las entrevistas no se pudieron obtener debido a la disponibilidad de la red que se tenía en ambos dispositivos donde se realizaban las videollamadas. Por otro lado, es importante destacar que durante este periodo se estaban reincorporando las actividades presenciales del programa.

Para terminar, llevamos a cabo el trabajo de campo en el DIE de la UV. Este se efectuó del 27 de agosto de 2022 al 4 de enero de 2023, durante el cual se entrevistó a los 3 académicos y 3 estudiantes de las líneas mencionadas. Es necesario señalar que en este caso se realizó de manera presencial la última de las entrevistas, llevada a cabo con una académica del programa, misma que fue grabada en un dispositivo electrónico y posteriormente se realizó su conversión al formato MP3. Durante este tiempo, se realizaron las transcripciones de las entrevistas que previamente habíamos efectuado. Esto nos proporcionó importantes insumos para emprender los ajustes y valoraciones correspondientes.

A lo largo de este tiempo, también realizamos el curso virtual denominado “La revolución sociológica de Pierre Bourdieu”. Este se llevó a cabo del 12 de octubre al 12 de

noviembre y fue organizado por estudiantes¹⁰ de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este se contó con la colaboración de estudiantes de posgrado y de licenciatura de diferentes nacionalidades y se realizaron sugerentes comentarios con referencia a lo dimensionado en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y, más propiamente, a lo ponderado en el material discutido.

Integración del trabajo empírico

Primera aproximación al Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (27 de octubre al 10 de diciembre de 2021)

Fecha	Académicos	Estudiantes¹¹
27-10-2021	(Piloto)	(Piloto)
20-11-2021		E1MEDE
13-11-2021		E2HEDE
13-11-2021		E3MEDE
22-11-2021	E4MATCDE	
25-11-2021	E5HATCDE	
10-12-2021	E6MATCDE	
N	4	4

Segunda aproximación al Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universiada Autónoma de Puebla (7 de junio al 1 de julio de 2022)

Fecha	Académicos	Estudiantes
7-06-2022		E7MEDIIE
11-06-2022		E8MEDIIE
14-06-2022	E9MATCDIIE	
15-06-2022		E10MEDIIE
		E11MEDIIE
23-06-2022	E12MATCDIIE	
30-06-2022		E13MEDIIE
1-07-2022	E14HATCDIIE	
N	3	5

Tercera aproximación al Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (27 de agosto del 2022 al 4 de enero del 2023)

¹⁰ Se agradece cabalmente a Omar Loza y Harumi Fuentes, autores y gestores del curso, además de todo lo relacionado con facilidades proporcionadas para acceder al material bibliográfico.

¹¹ Todos los estudiantes en el caso de Tlaxcala pertenecían al quinto semestre del programa (penúltimo del programa). En el caso del DIIE, todos los doctorandos cursaban el séptimo semestre (penúltimo de la entidad). En el DIE, 2 cursaban el octavo semestre y 1 el séptimo semestre.

Fecha	Académicos	Estudiantes
27-08-2022		E15HEDIE
2-09-2022		E16HEDIE
		E17HEDIE
12-09-2022	E18HATCDIE	
11-10-2022	E19MATCDIE	
4-01-2023	E20MATCDIE	
N	3	3

Una vez concluido el trabajo empírico, se emprendieron las correspondientes transcripciones de las entrevistas, posteriormente se codificaron de acuerdo con el programa y a la caracterización que tienen las y los informantes. Consecutivamente, se procedió a realizar el correspondiente análisis de la información mediante el uso del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti en el que se diseñaron diferentes códigos de análisis para subrayar los documentos que integran la información de las y los colaboradores de la investigación.

La correspondiente codificación de la información nos permitió reconocer propiedades y dimensiones de lo encontrado, para esto se integró lo identificado en investigaciones precedentes y lo recuperado de los datos de los estudiantes y académicos que participan (o participaron) en los programas doctorales. De acuerdo con Gibbs (2006), esto nos permite tener un orden de los elementos encontrados, evita una duplicación de los códigos formulados y, por último, permite visualizar diversas formas de presentación de lo que encontramos, ya que refleja la visión del mundo que tienen los colaboradores que participaron en la investigación.

4.7. La estrategia para el análisis de los resultados

La estrategia que se siguió para analizar los datos se detalla en los siguientes apartados y subapartados. Esto le permitirá obtener al lector una explicación más concisa sobre este particular proceso. Resaltamos el hecho de que el trabajo de campo se estructuró en tres diferentes periodos que comprendieron la definición, articulación y ejecución de las entrevistas en los tres diferentes programas académicos. Cuando emprendimos el primer

acercamiento al trabajo empírico sobre el DE de la UATx, trazamos un primer guion de entrevistas para los académicos y estudiantes de dicho programa, los guiones abordaron unas categorías y subcategorías de tipo *etic*, integrando lo expresado en investigaciones precedentes y lo estimado en nuestro apartado epistemológico. Este periodo fue del 27 de octubre al 10 de diciembre de 2021.

A la par de que emprendimos el trabajo de campo sobre el DE, también tuvimos el relevo generacional del PNPC al SNP. Esto implicó una readaptación en los discursos e ideales que contemplaban los programas federales e institucionales (PNPC, SNP, SNII, CONAHCyT y PRODEP), así como una consecuente reestructuración de las prácticas y actividades que se efectuaban en los programas de posgrado, sobre todo porque no se tenía una plena identificación de lo que ahora se debía efectuar en el quehacer de los programas, y, peor aún, porque no existía una correspondencia con las prácticas que contemplaba el extinto programa que regulaba las prácticas que se efectuaban en los posgrados (PNPC).

Todos esto derivó en una nueva reestructuración de categorías y subcategorías de análisis que previamente habíamos diseñado para el primer trabajo de campo en el DE, así como en una subsecuente reformulación de los guiones que previamente habíamos estructurado. Durante este trayecto de la investigación también integramos parte de la información que nos proporcionaron nuestros colaboradores. Este particular suceso refrenda la construcción de las categorías y subcategorías de tipo *emic*, las cuales proceden de la información del trabajo de campo.

Acotados los ajustes en los guiones, categorías y subcategorías de análisis, emprendimos una segunda fase del trabajo de campo en el DIIE de la BUAP en el lapso del 1 de junio al 1 de julio de 2022. En este trabajo de campo pudimos constatar el tránsito que tenían las prácticas y evaluaciones a las que se enfrentaba dichos programas a partir de los nuevos lineamientos que fueron dimensionados en los programas federales (SNP, SNII, CONAHCyT).

Para finalizar el trabajo empírico, emprendimos las entrevistas en el DIE de la UV del 27 de agosto de 2022 al 4 de enero de 2023. En este caso, empleamos el mismo guion de entrevistas que utilizamos en el DIIE de la BUAP. Cabe señalar que, durante los

correspondientes periodos en los que realizamos las entrevistas (virtuales y presenciales), pudimos transformar los contenidos —que en su mayoría fueron en MP4— de las videollamadas a un formato mp3 para realizar su correspondiente transcripción.

Una vez culminado este proceso, llevamos a cabo una reestructuración final de las categorías y subcategorías con el propósito de formular un diálogo entre las categorías *etic* y *emic*. Como hemos señalado, integrar este proceso dialógico nos permitió acoplar tanto las consideraciones que se tienen en las investigaciones precedentes y el apartado teórico, como lo que emergió de nuestro trabajo de campo. Todo esto derivó en el correspondiente diseño de códigos, los cuales acompañan a las categorías y subcategorías finales de análisis.

Para culminar dicho trabajo, procedimos a integrar los documentos que corresponden a las transcripciones de todas las entrevistas en el programa ATLAS.ti. Sobre el programa, integramos los códigos que previamente constituimos para emprender la codificación de los documentos, los cuales provienen de las familias de códigos que fueron diseñadas una vez culminadas las entrevistas. Una vez codificados los documentos en ATLAS.ti, procedimos a integrar las citas de los códigos en los correspondientes apartados y subapartados en los que expresamos nuestros resultados (capítulos V, VI, VII). Esto nos permitió identificar los códigos que tienen un mayor protagonismo, así como relacionar los elementos que sostienen la narrativa de nuestros resultados.

Para finalizar, diseñamos algunos diagramas en los que exponemos una perspectiva de tipo red, sobre estos integramos la información citada en nuestros códigos, sus vínculos y la asociación que tienen con la perspectiva epistemológica adoptada. Consideramos que esto constituye una valiosa herramienta que nos permite responder a las preguntas de investigación formuladas. Para terminar, compartimos el siguiente esquema, en el que se visualiza de manera gráfica los elementos para la construcción y el análisis de los resultados (ver figura 6).

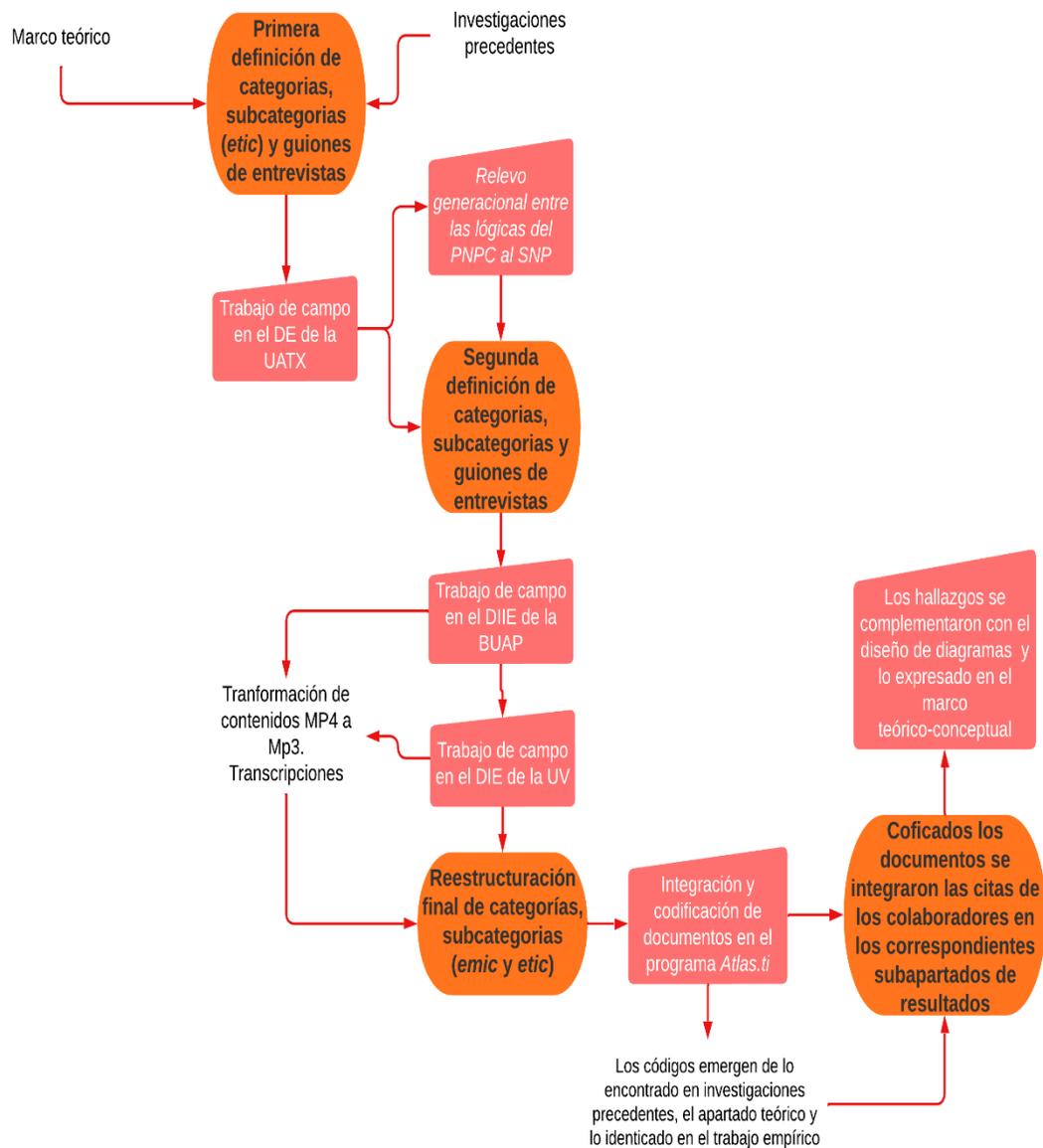


Figura 6. La ruta para la construcción y el análisis de los datos. Fuente: elaboración propia.

4.8. La ética dentro de la investigación

Dentro de las investigaciones educativas, en palabras de Wood y Smith, 2018 un punto relevante reside en las apreciaciones éticas del trabajo. “Sostenemos que las consideraciones éticas están entretejidas en todas las fases del proceso de investigación, desde la selección de un foco hasta la divulgación de los hallazgos” (p.23).

Wood y Smith (2018) recalcan que una de las particularidades dentro de la investigación educativa (y otras más) está sobre la formulación (y su respectivo llenado) de documentos que expresen de manera clara la “aprobación ética” de nuestra investigación. Así mismo, señalan que los procesos éticos en todo proyecto de investigación deben estar siempre en el primer plano de la conciencia del investigador y en su agenda de trabajo, lo cual implica una revisión constante durante las etapas del trabajo. A continuación, compartimos una significación de dichos componentes:

Consentimiento. El consentimiento informado es clave para el desarrollo de cualquier proyecto, esto se hace presente la mayoría de las veces mediante un escrito que especifique los objetivos y el propósito considerado, así como el plazo de ejecución y los pasos relacionados para mantener el anonimato de los informantes (o sujetos) que colaborarán en el proyecto.

Honestidad. Este punto se relaciona con la manera en cómo se reportan los hallazgos de la investigación, pero también se vincula con la identidad de los participantes, sobre esto conviene mencionar que no es posible mantener una totalidad de la identidad protegida, ni tampoco oculta. Por lo que conviene mantener una imparcialidad en el actuar de la investigación.

Cuidado. Se relaciona con la protección de los sujetos durante el desarrollo de los trabajos, es nuestro deber advertir las posibles maneras en que los participantes se pueden incomodar en el trabajo (Wood y Smith, 2018).

Se realizó un documento que expresa la autorización de los participantes para compartir la información obtenida en los futuros productos académicos y de investigación que se desprendan. De igual manera, detalla la plena confidencialidad y anonimato de los sujetos. Es necesario que los informantes (estudiantes y académicos) conozcan la finalidad del trabajo, pues su participación nos permite el acceso a un panorama específico de su proceso formativo (ver Anexos 1 y 2).

Es importante mencionar que la identidad de todos los sujetos de la presente investigación fue anonimizada, con el propósito de proyectar la información que nos brinden sin evidenciar su identidad.

Cabe señalar que la propia formación científica que estoy teniendo dentro del DIE me permitió visualizarme como agente que pertenece a un campo académico/científico en el que participan distintos actores sociales, poniendo en juego determinados capitales que fundamentan las prácticas que realizan los académicos e investigadores con los que me he relacionado. En la siguiente parte del documento, exponemos los resultados de nuestro trabajo.

Capítulo V. El proceso de conformación de la línea de investigación y el rol de participación de los integrantes: prácticas de socialización

El presente capítulo expone los procesos de conformación y emergencia de los programas doctorales y líneas de investigación que fueron seleccionadas; para esto es necesario hacerle saber al lector que para lo que corresponde al análisis de los resultados de la presente investigación ubicamos al SNP como un referente del análisis, más no como un eje central de los procesos de formación científica de los estudiantes.

Observamos una historia general de la participación que tuvieron las entidades académicas y los actores correspondientes; para ello, describimos cuatro apartados que permiten establecer un diálogo en el que cada uno integra un tema en particular que contribuye a la exposición histórica de las LGAC y los posgrados:

El primero es el *Nivel de participación en la conformación del posgrado*, el cual nos permite conocer la manera en que se han conformado las líneas y el nivel de participación que han tenido en la consolidación de su programa. Así mismo, describe algunos procesos académicos y de investigación que dan sustento a la producción y promoción del conocimiento científico que tienen dentro de los posgrados y la subsecuente intervención que han tenido en los procesos formativos de las y los estudiantes.

El segundo expone las *Trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes* que participan dentro de las líneas de los programas doctorales. En este observamos cómo se han construido estas trayectorias de forma diferenciada y cómo se han cultivado las LGAC de acuerdo con estos perfiles. Desde luego, aquí se describen las trayectorias tanto de estudiantes como de académicos.

El tercero aborda los *Enfoques en el quehacer académico. Perspectivas teóricas y metodológicas* que han articulado los actores (académicos y estudiantes) en sus prácticas académicas y de investigación. Esto se relaciona con los anteriores apartados, pero a su vez detalla las inclinaciones que han forjado los agentes para cumplir con las demandas de los

programas federales e institucionales que intervienen en la formación científica de los futuros investigadores.

En el cuarto, el *Perfil y posicionamiento estratégico de los agentes que participan dentro de los posgrados*, describimos la manera en que se han posicionado los actores dentro de las líneas de investigación y en los posgrados en los que participan para satisfacer las demandas relacionadas con el fortalecimiento de dichos posgrados. Asimismo, describimos cómo se han estructurado las actividades académicas e investigativas, así como las relaciones sociales que han establecido con los actores que participan en los doctorados.

5.1. Nivel de participación en la conformación del posgrado

La conformación y estructuración de cualquier programa obedece a dinámicas sociales, políticas y académicas que se fijaron en un momento histórico. Ello implica constantes cambios en los posgrados. Como punto de partida, subrayamos la participación que tienen algunos actores en el desarrollo y consolidación de los doctorados, así como los objetivos de formación científica explícitos e implícitos en las líneas de investigación de los programas.

En este subapartado, se retoman los siguientes códigos: *Pioneros*, *Fundadores* y *Primera generación de académicos*, para observar la estructuración que tienen sus campos y espacios de trabajo. Un claro ejemplo de todo lo anterior, se visualiza en el siguiente comentario que nos comparte un informante del DE, el cual expone algunas de las características que se tenían en el programa:

Cuando llego al posgrado de Tlaxcala, el posgrado estaba en ese momento en una situación crítica. Habían quitado al que lo había fundado, no habían encontrado con quién reemplazarlo; entonces, el posgrado, de hecho, no tenía coordinador, tenía un secretario nada más, un secretario técnico más que académico. Cuando a mí, el rector de Tlaxcala me pide que me responsabilice del posgrado, pues ya... básicamente lo que yo hago es que toda la experiencia que traía acumulada y es ir reorientando hacia la conformación del posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (E5HATCDE).

La problemática que enfrentaba el posgrado de Tlaxcala cuando llegó nuestro informante da cuenta de la ausencia de un equipo de trabajo que fuese capaz de responder a

las perspectivas formativas del posgrado, así como de la ausencia de una orientación clara en sus actividades académicas y científicas en ese momento.

La situación que tenía el posgrado le permitió a nuestro informante emprender las acciones de un trabajo especializado y calificado para responder ante las problemáticas que acontecían en el mismo y con el futuro que se tenía considerado. La tarea de mejorar la calidad de los programas no es un tema recurrente; sin embargo, siempre se ha complicado por el cumplimiento que se tiene sobre los programas institucionales y federales, lo que en palabras de Canales (2018) y Colina (2011) simboliza el encuadre que se tiene dentro de las normatividades que se priorizan en los programas, lo que detona cambios estructurales e innovación en sus dinámicas.

Un factor determinante para que el académico pudiera tomar las riendas del posgrado fue su notable trayectoria académica. Esto le permitió posicionarse al frente de la dirección que tienen las actividades y las estrategias que se delinearon en el programa. Otro aspecto fue su red en el nivel institucional, representado por el respaldo y apoyo del rector.

El trayecto e historia de ambos actores permitió un escenario inicial para la posterior consolidación del posgrado en educación. Esto también consolidó la reciente creación del nuevo CIE de la UATx. En tanto académicos destacados y con una larga trayectoria en el campo, el posgrado se convirtió, asimismo, en un referente del centro de investigación donde se alberga.

En ese mismo contexto, compartimos algunos rasgos que caracterizaron la construcción del DIIE de la BUAP. En el análisis del cuerpo de entrevistas, identificamos un fragmento que con ayuda del software aparece como el más apegado a esta primera categoría analizada:

...por ahí del 2013 a un grupo de colegas se nos ocurrió la idea de crear un Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, y entonces, comenzamos con el proyecto y ya para el 2015, arrancó el doctorado. Bueno, pues ahí ya fui parte del núcleo básico del doctorado que te acabo de comentar del DIIE, pero este doctorado está en la Facultad de Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, yo estoy adscrito a la Facultad de Lenguas, tengo mi inscripción en la Facultad de Lenguas, pero soy parte del núcleo básico del doctorado...(E14HATCDIIE).

La creación del programa requirió de más de dos años de maduración y gestión de diversos recursos (materiales, humanos, económicos, entre otros). De igual forma, resulta interesante la dirección institucional, pues a pesar de que nuestro colaborador tenía su adscripción en otra facultad, eso no le impidió participar en la construcción que se tuvo en el programa doctoral. El hecho de que contara con un trabajo en otra área de la BUAP no restó su participación y posible codirección en la edificación del posgrado. La participación en el Núcleo Académico del programa, le permitió un particular posicionamiento académico y político.

En el caso del DIE de la UV, como hemos señalado, la construcción del programa giró en torno al año 2009, cuando el diseño y análisis de la particular situación corrió a cargo de los académicos que participaban en el propio IIE. El programa priorizó el análisis de la investigación educativa, pero que fuera capaz de contribuir a las posibles soluciones de los fenómenos que se tienen en los diferentes contextos del entorno veracruzano y del país.

Para ello, se requirió contar con una planta académica consolidada con amplia experiencia en el desarrollo de la investigación educativa. El doctorado emergió con solo un par de líneas de investigación, y en la actualidad sigue manteniendo dos LGAC que revitalizan la incorporación de los diferentes académicos e investigadores que participan en el programa, en donde cada una prioriza el uso de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas, así como el estudio de determinados fenómenos educativos.

Si bien existen programas alternos que abordan el estudio de los fenómenos que se tiene dentro de la educación en otros posgrados de la UV (como es el caso del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos o el reciente Doctorado en Innovación en Educación Superior), el DIE se considera, dentro de la UV, como un programa pionero, debido a que es el único orientado a la investigación educativa dentro del estado de Veracruz, así como con un quehacer multidisciplinar, que ofrece a sus estudiantes una formación académica y científica.

Lo anterior quiere decir que no sólo retoma el estudio de los problemas académicos que surgen dentro del aula o academia (o de un área en específico), sino que también se caracteriza por responder a las problemáticas presentes en los entornos sociales, culturales e,

incluso, ambientales a nivel local, regional y nacional. El Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), entidad con más de 50 años de existencia, ha consolidado la formación de diferentes generaciones dentro de los programas de posgrado que han alojado una manera sustantiva de estudio científico de la educación.

Una pequeña comparación entre los procesos que originaron cada uno de los programas, nos permite identificar cómo los quehaceres institucionales que se han operacionalizado dentro de éstos obedecen a trayectorias de determinados agentes que también han abierto espacios de investigación de acuerdo con sus intereses académicos y científicos.

En un programa se percibe una focalización sobre el quehacer didáctico y curricular en las prácticas de que emprenden sus actores, mientras que, en el resto, convive un quehacer multidisciplinar. Veamos ahora cómo se han integrado las y los académicos que conforman la primera generación de actores que participan dentro de los programas. Esto involucra una diversidad de perfiles, disposiciones institucionales e, incluso, las características que imprimieron (o imprimen) a su quehacer científico, cosa que han instaurado sus actuales líneas de investigación. Examinando estas cuestiones, compartimos los siguientes fragmentos:

Yo, cuando me incorporé al NAB, ya estaba el plan de estudios creado y ya estaban las líneas creadas. Entonces, a partir de los trabajos que realizo y sobre todo como las posibles áreas de conocimiento, uno, me apego a una. Por ejemplo, hay una que es de diagnóstico, dije: “no, ni maíz, yo no hago diagnóstico, sácate a volar”, y hay otra que tiene la formación, este planeación dije: “bueno, yo hago formación, aunque no hago planeación” y la otra es política educativa y dije: cuando entré tenía algunas cosas, algunos trabajos que había hecho de política educativa, y dije: “bueno, va en esta”, pero ya estaban previamente diseñadas, o sea, desde el diseño curricular, ya estaban y prácticamente, no han cambiado (E9MATCDIIE).

En el diseño de ambientes, espacios virtuales de aprendizaje. En términos generales, es como yo incursiono a esta línea que, si bien no es de manera explícita en el doctorado, porque no tenemos de manera explícita en nuestras tres principales líneas que tenemos en el doctorado en investigación e innovación. Sí, de manera implícita, sobre todo en la primera, en la que tiene que ver con currículum y con procesos y sujetos educativos (E12MATCDIIE).

Sobre este asunto, surgen diferentes cuestiones. La primera, se relaciona con la producción científica de las académicas, ya que cada una se incorpora de acuerdo con su perspectiva académica y científica, y con los tópicos con los que tienen cierta cercanía. El

siguiente aspecto se vincula con los aportes y posibles innovaciones que pueden realizar hacia el programa doctoral, ya que en ambos casos se aberturan rutas de investigación y colaboración con actores e instituciones. La suma de estas cuestiones ha permitido abrir también canales de comunicación para los estudiantes con otras redes e instituciones.

La incorporación de académicas al programa ofrece éstas y otras oportunidades más, pero también, se requiere cumplir con un perfil específico. Por ejemplo, hoy en día muchos de los posgrados solicitan que, quienes deseen postularse en las vacantes laborales que se ofertan, cuenten con el reconocimiento del SNII (o que se pueda ingresar en las próximas convocatorias) y del programa PRODEP. Si bien esto no garantiza una mejor formación científica en los estudiantes, sí acota este escenario. La incorporación no solo está pensada para formar a los estudiantes sino también para contribuir en muchos aspectos del programa de posgrado en cuestión, así como para estar en posición de responder a demandas y cambios que normalmente se solicitan a éstos, cambios que, como hemos visto, no siempre tienen un antecedente visible.

En un contexto semejante, se encuentran las experiencias que se tiene en una de las líneas del DIE de la UV:

...nuestra línea poco a poco se va abriendo camino, no te digo que es fácil, porque hay líneas que ya son muy consolidadas y nuestras líneas, nos está costando, pero ahí vamos. Te digo que es como picar piedra poco a poco, y quienes nos ayudan principalmente son los estudiantes (E19MATCDIE).

Aquí identificamos un aspecto de interés con la participación y contribución que tienen las y los estudiantes para el desarrollo de las líneas y en los programas doctorales. Esto es parte del trabajo de formación científica, si en las entidades no hay posibilidad de crecimiento se incorpora a estudiantes como pares que refuerzan el trabajo de las líneas; este fenómeno comúnmente no está explícito en los lineamientos de las políticas educativas, pero son estrategias que las y los académicos diseñan para continuar con su quehacer investigativo.

Dentro del DIE algunas LGAC buscan desarrollar diferentes tipos de actividades que respondan a los intereses a nivel institucional y federal. Un aspecto que en palabras de nuestra informante requiere de tiempo y del desarrollo de diversas estrategias que permitan sustentar

la productividad académica y científica de la línea. Esto genera un tipo diferente en la socialización con otras y otros colegas; en ocasiones, incluso, se pueden generar algunas tensiones. Retomando los aspectos que discurren sobre la historicidad que poseen las líneas del DIE, resaltamos lo que acontece en otra de sus LGAC:

Esta línea surge, con Ignacio Acosta y otras más personas. No lo comento con familiaridad porque se conozca al Dr. Ignacio Acosta, ¿no? Sobre todo, porque cuando llegué a la Universidad, él estaba iniciando el proyecto. Ya llevaba un año o dos el proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural. Entonces, evidentemente entiendo que ahí es donde estaba un poco el origen, ¿no? En una especie de articulación de procesos que en los años 90's se estaban haciendo y que desembocaron en la creación de una Universidad Intercultural integrada a la Universidad Veracruzana que, aunque entiendo que antes habían generado esta línea (E18HATCDIE).

Esto nos lleva a otro punto importante, la reorganización y el reagrupamiento que puede darse a partir de la generación de una línea que da lugar a otras formas de organización y agrupación con temas similares, lo cual, nos habla de dos cosas, una que el tema es relevante en el estado del conocimiento actual y, por lo tanto, vale la pena continuar produciendo en torno a él. Por otro lado, conviene resaltar que hay temas que conducen a formas específicas de organización, tal y como lo señala Becher (2001), respecto a la relación entre las formas de organización de los actores y la producción de conocimiento que ellos generan.

En ese aspecto, retomamos lo que la noción de campo de Bourdieu señala sobre la competitividad que llegan a tener los actores que comparten un mismo espacio académico y científico, en el que se valoran los resultados y producciones que tienen los agentes que participan dentro del campo, en este caso, en el de los estudios interculturales, y que disponen y/o articulan los diferentes tipos de intereses, visiones y capitales (económicos, sociales y políticos) que son puestos en juego en el campo institucional al que pertenecen.

La estructuración y articulación que han efectuado los programas y las líneas que fueron seleccionadas obedece a una configuración estratégica que han establecido a lo largo del tiempo, por los intereses y percepciones que persiguen sus miembros fundadores o la primera línea de actores de la entidad.

Cada línea y programa se ha constituido en un diferente momento histórico, lo que invariablemente ha participado en la manera de hacer frente a las demandas en un determinado contexto, en el cual se desenvuelven los programas que incentivan el desarrollo científico del posgrado mexicano.

El aspecto de las trayectorias simboliza un elemento determinante debido a que constituye un único elemento para la conformación de los programas y para el quehacer que emprenden y efectúan los estudiantes y los demás actores, sobre esto se detallará con mayor amplitud en los siguientes apartados.

5.1.1. Los procesos de gestión para la construcción de los posgrados

Otra característica esencial para la construcción de los programas de posgrado es la de los procesos de gestión de recursos requeridos para la construcción, edificación o mejora de los programas. Esto es parte de la competitividad entre universidades y posgrados, en donde los recursos nunca son suficientes para atender las diversas problemáticas y carencias que se presentan.

En el presente subapartado, exponemos algunas de las estrategias que han empleado los doctorados para la gestión dentro de los programas. En cuanto a los códigos utilizados para analizar los discursos de las y los colaboradores, fueron: *Gestión de trámites para la conformación del posgrado*, *Gestión de recursos humanos para la conformación del posgrado*, *Gestión de recursos económicos para la conformación del posgrado* y *Gestión de recursos materiales para el posgrado*.

Un aspecto inicial se refiere a los trámites para la conformación del posgrado. Un ejemplo de esto se sitúa en lo comentado por el siguiente informante sobre la experiencia que vivió durante la creación del DIIE:

... en ese momento el coordinador tuvo a bien consultar con nosotros la necesidad de que el núcleo básico fuera conformado por altos perfiles. Por un lado, que tuviéramos PROMEP, que tuviéramos reconocimiento del SNII, que perteneciéramos al padrón de investigadores de la BUAP, entre muchas otras cosas, ¿no? Una serie de requisitos, que hubiéramos publicado, que hubiéramos ya tenido experiencia dirigiendo tesis, etcétera, etcétera. Es decir,

se cuidaron muchísimo los perfiles, y eso nos permitió a nosotros poder ingresar al PNPC como programa de nueva creación (E14HATCDIIE).

Los perfiles de las y los académicos que participan en los posgrados pasan por una configuración específica: el reconocimiento del SNII, PRODEP y del padrón de investigadores de la BUAP, lo cual es necesario para la gestión de los recursos concentrados en los programas federales.

Los actores que participan en los posgrados buscan hacer coincidir las actividades que se realizan en los programas con las metas y objetivos que se persiguen tanto a nivel federal como a nivel institucional. El siguiente fragmento muestra el caso del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP:

De hecho, a partir de esta solicitud de CONAHCyT todos nuestros proyectos tienen un cierto vínculo social, la mayoría tiene referentes empíricos o ubicados en ciertos contextos. Entonces, siempre hay...para nosotros no es tan difícil como muchos investigadores justo en la convocatoria pasada les dijeron: “¡Ay! Yo de dónde saco divulgaciones”, y nosotros todo el tiempo tenemos divulgación, todo el tiempo tenemos vínculo con la sociedad, ¿no? Incluso, muchos proyectos, muchas tesis se hacen a partir del vínculo social, entonces, ese no era el problema, sino el problema era cómo formalizarlo y cómo sistematizarlo, y entonces, ahí hay posiciones muy contrarias, porque algunos dicen: “hay que abrirlo, abrirlo en cada caso”, y entonces, cada tesis tiene esta posibilidad de hacer este impacto social, y otros dicen: “no, hay que cerrarlo. No, hay que poner tres o cuatro y que todo mundo se apegue”, esa es una discusión interna que nos consumió muchísimas horas (...). Muchas veces es necesario, (eh) tomar estas decisiones y formalizarlas, o sea, a través de la academia o a través de alguna vía institucional que nos solicitan (E9MATCDIIE).

En este caso, el reordenamiento y ajustes que formalizaron las actividades académicas y de investigación dentro del DIIE, se deriva por la normatividad que ha sido impuesta por los programas federales, como es el caso del CONAHCyT, como principal gestor del desarrollo académico y científico que tienen los actores y los posgrados. Un aspecto esencial, radica en el interés social que persigue el discurso del consejo nacional, cosa que se ha derivado en discusiones internas, debido a la manera en que se ha formalizado y sistematizado en los proyectos de investigación que realizan las y los estudiantes y en las dinámicas de trabajo que se instauran en el programa.

Resulta fundamental articular las investigaciones que realizan las y los estudiantes con las tareas que deben aterrizar los académicos que participan en los programas federales

—SNII, SNP, PRODEP— Este acto simboliza una especie de boleto que le permite competir al programa con otros posgrados por los recursos que se ponen en juego en los programas federales. Un ejemplo semejante está en lo que nos comparte el siguiente informante del DE de la UATx para concretar los procesos de gestión en los programas:

...digamos, si yo lo comparo con la UNAM que tenemos más de 180 [investigadores]; o sea, es una planta realmente pequeña, pero reemplazamos eso pidiendo a los estudiantes que tuvieran un tutor externo, o sea, hay un tutor que es de la planta académica y hay un cotutor que es externo. Excepcionalmente, el cotutor externo puede ser tutor excepcionalmente, pero buscamos esa cuestión y en el cotutor externo buscamos que tenga que ver con el tema de investigación y que en el caso mexicano esté en el SNII. Además de obviamente tener el doctorado y en el caso del extranjero que sus publicaciones las puedas ubicar en Google sin mayor dificultad ¿No? (E5HATCDE).

Lo que nos comentó nuestro entrevistado alude a una de las estrategias que se han implementado dentro del DE para consolidar la colaboración académica con otros actores e instituciones que les permita cumplir con las demandas que se tienen dentro de los programas federales, pero también con la idea de consumir un perfil académico de los directores y codirectores de tesis. Ambos aspectos están presentes en la formación científica de sus estudiantes y los procesos de gestión ante los organismos como el CONAHCyT.

Otro aspecto que se desprende de las estrategias que se han empleado dentro del DE es el posicionamiento estratégico de sus actores académicos. Como bien lo señala nuestro informante, a pesar de no tener una planta tan extensa, dentro del posgrado se han desarrollado diferentes estrategias colaborativas que les han permitido a los estudiantes y a los docentes fortalecer el programa mediante sus resultados académicos y científicos ante los programas federales.

En ese mismo tenor, mostramos algunas de las estrategias que han formulado en una de las líneas del DIE de la UV para cumplir con los procesos de gestión que se tienen en los programas (federales e institucionales) para desarrollar el quehacer académico y científico de sus líneas de investigación:

...hay otra línea en la que fui colaboradora desde la fundación del cuerpo académico y hasta que éste estuvo en consolidación, no sé si ahorita ya está consolidado, todo indicaría que sí, por su trayectoria, pero (eh) ahorita te cuento, (eh) en esa línea también empecé casi paralelamente a mi ingreso al instituto a colaborar. Primero, como colaboradora del Cuerpo Académico y luego ya fui miembro, y luego hubo una cuestión de que PRODEP ya no

permitió que uno fuera miembro de dos cuerpos académicos, y tampoco colaborador. Entonces, ya tuve que dejar el cuerpo para quedarme en mi actual línea (E20MATCDIE).

Como vemos en el fragmento anterior, las estrategias de las y los académicos se alinean con las propias de los programas, lo cual pasa por encontrar la línea y el espacio académico correspondiente dentro del mismo. Esto implica reorganizaciones, implica movimientos que no siempre son fáciles en la dinámica interna de la institución. Pero al mismo tiempo, gracias a esto, las líneas y los programas se consolidan. Un ejemplo de estas consideraciones se aprecia en lo que nos comparte la siguiente colaboradora sobre el quehacer que se emprende en otra de las líneas del DIE para consumir su desarrollo:

... reconozco que la doctora me permitió abrir la línea tanto en la maestría como en el doctorado, porque pues mi temática era un tema prácticamente inexistente, y ahora, estoy gratamente sorprendida porque ya no solamente lo estamos trabajando en el Instituto. Ahora, también lo trabajan en la cátedra “Carlos Fuentes” (E19MATCDIE).

Nuestra informante refiere que sus tópicos de investigación dentro del instituto y en Xalapa han crecido con el paso del tiempo. Este suceso fue determinante para consumir la creación de su línea de investigación, pues aquí se observa la participación que pueden tener actores y actrices externas a las propias líneas y que refuerzan parte del trabajo académico. Esto da cuenta de algunos de los factores que contribuyeron a la creación y consolidación de su LGAC en el instituto.

Descrito este contexto, vamos a compartir la manera en la que se ha articulado la gestión de una planta docente dentro de los programas. Para ello, exponemos lo que ha acontecido en el DE y, particularmente, los ajustes que movilizó uno de sus académicos ante este suceso dentro del posgrado:

... cuando ya llego a Tlaxcala, este me encuentro con que todos los profesores de Tlaxcala éramos “visitantes” y entonces, yo le digo al rector y las palabras que le dije textuales es: “con gusto lo hago, nada más que le quiero decir una cosa, que es como si yo echará una piedra hacia arriba y al primero que le va a caer es a mí, no puede seguir con profesores visitantes, o sea, quiere usted tener un posgrado sólido, tenemos que ir a armando una planta docente, y tenemos que ir armando una planta docente de investigación y tenemos que ir buscando que la gente ingrese al SNII”, entonces, yo tomo el posgrado en 2006 y el posgrado logra ingresar al CONACyT en 2014 si mal no me equivoco (E5HATCDE).

El desafío que enfrentó nuestro colaborador tiene que ver con un hecho común en los posgrados, la forma en que se integran los académicos para reforzar a las líneas. El hecho de contar con una planta académica que tenía el nombramiento de “profesor visitante” se convertía automáticamente en suceso que le imposibilitaba postularse ante los indicadores de los programas federales. Por ende, no se contaba con las becas que otorgaba el CONACyT a sus estudiantes ni tampoco con el reconocimiento de algunos de sus académicos en el SNII.

Ello derivó en el proceso de ingreso de sus académicos al SNII. Podemos señalar que una herramienta que contribuyó a este aspecto fue la producción de algunos productos en los que analizaba y exponían diversas problemáticas que se tienen en la investigación educativa, los cuales fueron gestionados y publicados por el apoyo de la UATx. Otro aspecto que consolidó este escenario fue la autorización y correspondiente gestión que tuvieron algunas de las plazas docentes para las y los investigadores del programa.

La suma de estas cuestiones permitió que el doctorado ingresara al PNPC aproximadamente en el año del 2014, pero también implicó que algunos actores entablaran diferentes procesos para cumplir con los procesos de gestión, y posible mejora, que se tenían en la entidad académica. Esto le permitió acceder a los beneficios que se ofrecen en los programas federales y establecerse como un posgrado que cuenta con una sólida planta académica, algo que coincide con la lógica de los discursos que se anteponen ante los programas federales e institucionales.

Lograr el ingreso le llevó más de ocho años. Esto implicó fortalecer su planta académica y estructurar una ruta de trabajo para profesionalizar su quehacer académico y científico. Uno de los aspectos que participaron en esta transformación del DE, se relaciona con los recursos económicos que requería el programa para atender necesidades de primer orden: internet, equipo de cómputo, licencias, por citar algunos ejemplos.

El acceso del programa a los insumos federales e institucionales requirió constantes cambios en las prácticas que efectuaban los actores y, por consecuencia, en la toma de sus decisiones. Un ejemplo de esto se aprecia en lo que nos comentó el siguiente informante durante la solicitud de algunos recursos:

...mira, han venido cambiando mucho. Honestamente hubo años en que nos decían como programas “este, oiga, usted cuenta con 200 mil pesos para actividades de desarrollo del programa”, digo un posgrado de Tlaxcala 200 mil pesos, pues era realmente un soporte importante. De hecho, pues hubo necesidad de habilitar, hubo necesidad de habilitar computadoras, [ehh] de crear toda la conectividad de Internet, primero en los cubículos y luego en todo el posgrado, pues todos esos son gastos, además de poder tener a algún profesor invitado, en fin. Hubo años en los que CONACyT nos brindaba apoyo económico, además de la beca que daba a los estudiantes, todo eso lo ha venido recortando. Cada vez el recorte es más, más y más duro, este, y al mismo tiempo, las reglas de usos de recursos, este, en la universidad también se fueron aminorando. La auditoría superior de la nación -que yo digo que nada más nos ha fastidiado la vida a los académicos- hoy no me deja en el posgrado ejercer un presupuesto mayor de 2000 pesos, si no hago en especie de pre-licitación (ESHATCDE).

Esta idea refleja parte de la evolución que ha tenido la disposición de los recursos dentro de los programas, así como parte de las problemáticas que enfrentan en sus actividades diarias. El apoyo que ha proporcionado el CONAHCyT a los posgrados que cuentan con este reconocimiento de su calidad académica constituye un relevante impulso económico para las actividades diarias que emanan de la investigación y del ámbito académico.

No obstante, la disposición de estos recursos nunca llega a ser suficiente para el operar que tienen todos los programas que orientan sus prácticas hacia la investigación, como lo advierten Torres-Velandia (2017) y Becerra (2017). Todos los posgrados cuentan con gastos diarios, que son independientes a los costos que se tienen dentro de las investigaciones que efectúan, tanto los estudiantes como los académicos. Por ello, cobra un significativo valor los rituales institucionales que se establecen para concretar las demandas de los programas.

Los procesos de gestión dentro de los programas de posgrado se han vuelto cada vez más restringidos, supervisados y reducidos con el paso de los años. Estas formalidades impuestas han incrementado la necesidad económica que tienen todos los programas. El siguiente fragmento señala parte de los procesos de gestión que se llevaron dentro del DE para poder habilitar los recursos económicos que se vinculan con las actividades en las que participan los investigadores y sus tutorados:

Le he dicho al rector varias veces (...) “la Auditoría Superior de la Federación nos está ahorcando”, y en vez de ayudarnos a tener un desarrollo académico, nos está como, este, haz de cuenta como si yo me robara el dinero ¿No? Llegamos al extremo, déjame que te diga lo burdo del extremo “que si compro papel del baño, este, qué podré comprar, 50 piezas de papel sanitario, tengo que tomar fotografía”, además de entregar la factura, tengo que tomar fotografías, y yo digo: “pero ¿en qué cabeza cupo eso? Que en eso se nos van los recursos”.

Yo pienso que alguien que tiene -en el caso de la universidad- mi experiencia, alguien que tiene el uso de recursos sobre todo cuando son recursos pocos, los usas al óptimo, óptimo, óptimo, no puedes ser tacaño, cuando a mí me dicen “falta tinta para impresoras”, vemos de dónde se puede adquirir la tinta o si se puede rellenar el cartucho, etcétera, pero no puedes decir “¡Ah! Pues que la impresora no funcione”, eso me cuesta mucho (...). El otro día hablaba con la secretaria académica y le decía “oye, es tiempo que pensemos en renovación de equipo de cómputo” me dice “doctor, pero vea todas las trabas que nos ponen”, pues veamos cómo le hacemos con las trabas, aunque empecemos uno o dos equipos, pero no podemos dejar que nuestro equipo se nos haga viejo ¿No? (E5HATCDE).

El universo al que pertenecen los posgrados es un tema bastante complejo. Toda la gestión de los tramites y recursos (humanos, económicos y materiales), como lo expresan Torres-Velandia y cols. (2017) y Calderón (2017), convierten a este sistema de supervisión y regulación en un escenario que complica la adquisición de aquellos enseres que asisten a las actividades académicas y científicas.

Los recursos tienen una previa licitación e, incluso, autorización. Estos sistemas de licitación nunca son singulares. Hay competencia por recursos, muchos de los programas buscan apoyos externos a la propia universidad, lo cual implica que enfoquen su atención en procesos de sobrevivencia institucional y se dejen de lado aspectos básicos propios de la formación científica de las y los estudiantes.

5.1.2. Actividades desarrolladas para fortalecer el posgrado

En este subapartado, nos centraremos en exponer las actividades que han desarrollado las y los académicos de los programas doctorales para fortalecer el quehacer de su línea de investigación y, consecuentemente, las contribuciones que han aterrizado hacia su posgrado. Inicialmente, exponemos las perspectivas que tienen las y los académicos que pertenecen a dichos programas.

Posteriormente, mostramos las percepciones que tienen las y los estudiantes que pertenecen a estos colectivos científicos y exponemos cuáles fueron las tareas que efectuaron para sustentar su quehacer académico y científico dentro de la línea en la que participan, así como las derivaciones que consiguieron hacia su LGAC y al correspondiente programa doctoral.

En este marco, tratamos de presentar un diálogo, en el que se muestren las formalidades que se han aterrizado dentro de las líneas de investigación para consumir las actividades que se articulan en pro del desarrollo académico y científico, así como las contribuciones que han formalizado hacia su correspondiente posgrado. Para ello, utilizamos el código *Actividades desarrolladas para fortalecer al posgrado*.

Siguiendo con estas consideraciones, exponemos lo que se ha formulado en una de las líneas dentro del DIE para consumir sus actividades académicas en las que participan las y los académicos y sus estudiantes, pero antes delineamos algunos detalles que sobrellevan a la manera en que se formó el grupo científico y cómo fue que se integró la participación de algunos de sus actores:

...muchos integrantes de esa línea, pues son parte de ese grupo de formación con Ignacio Acosta y de también de formación en un doctorado en la Universidad de Granada, o sea, eso es lo que tengo un poco de referente. Entonces, intentando trasladar algunos de los nuevos aportes sobre los estudios interculturales al entorno veracruzano y da la casualidad de que dio también este proceso que hubo, ¿no? Por parte de esta reforma que se hizo de la tela del Instituto Nacional Indigenista, ¿no? Que la transformación de la UVI y digamos la revisión de qué ocurría con ciertas competencias o funciones de carácter educativo que tenía la comisión, ¿no? Entonces, bueno, en ese sentido, ahí arranca, ¿no? (E18HATCDIE).

Aquí notamos cómo la integración de determinados actores se debió, en parte, a la trayectoria académica. Esto ha consumado el recorrido de ciertas dinámicas de trabajo (como lo es el giro antropológico o el etnográfico) que acompañan el quehacer de sus actores; ello les ha permitido la vinculación con diversos agentes e instituciones que fortalecen las actividades que realiza la línea y el mismo DIE.

Otro de los procesos que detonaron en la creación de la línea está en las configuraciones que tuvo el Instituto Nacional Indigenista, así como las colaboraciones con otras entidades que participan dentro de la misma UV; algo que conviene subrayar es que en ambas entidades se coincide en las dinámicas e intereses que soportan a los trabajos académicos y científicos que emprenden sus integrantes.

Esta idea esquematiza todo un complejo mundo, en el que se diversifican las acciones que emprenden las y los actores que participan dentro de un mismo campo de investigación. En el caso de la línea de estudios interculturales, el historial académico con el que cuentan

algunos de los investigadores les ha permitido posicionarse de manera estratégica dentro del DIE, cosa que también ha nutrido tanto su producción científica como el posicionamiento con el que cuenta el posgrado a nivel federal o institucional.

Siguiendo con esta línea de trabajo que se tiene dentro del DIE, están las experiencias con las que cuentan las y los investigadores, las cuales han estructurado diversas tareas y estrategias en conjunto con sus estudiantes para fortalecer y promocionar las actividades académicas y científicas que se efectúan al interior de las líneas:

...nosotros organizamos un foro junto con mi cuerpo académico y los estudiantes de la línea que gracias a la pandemia tuvo mucha repercusión porque no lo pudimos hacer este presencial, lo hicimos virtual, y ¿cuál sería mi sorpresa? Que hubo personas que venían de Argentina, de Uruguay, de Italia, de Serbia, de Francia gracias a la tecnología, ¿no? Entonces, ese foro tuvo muchísima repercusión a nivel mundial, tanto así que, el foro lo fue a inaugurar la Secretaria Académica y estaba muy sorprendida de lo nutrido que fue la participación (E19MATCDIE).

...en el caso de un estudiante es el de haber constituido en 2022 un conversatorio entre docentes en lengua inglesa que trabajan en universidades interculturales, pero que no han recibido una formación para trabajar como tales, entonces, reunió a varias de estas personas que están haciendo esa función y de tal suerte que pudiéramos entre todas compartir cuáles han sido nuestras vicisitudes y sobre todo el encontronazo entre lo informativo y lo laboral. Entre una formación que recibimos que no nos es siempre la idónea para enfrentarnos al caso de impartir una segunda lengua o lengua extranjera. Entonces, reunimos gente de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y de las distintas sedes de la Universidad Veracruzana intercultural, así como de universidades convencionales como a manera de espejo en el caso de Quintana Roo fue la UIMQROO y en el caso nuestro pues fue la UVI (E20MATCDIE).

En ambos polos, las actividades han permitido la colaboración con otros actores e instituciones nacionales e internacionales que comparten los mismos tópicos y objetivos de investigación y que, en palabras de Padilla, Buenrostro y Loera (2009), les ha permitido encontrar en el ejercicio científico de los académicos y estudiantes las semejanzas y diferencias que se tienen en las actividades que se formalizan dentro y fuera de las aulas. Esta tarea, sin dudar, ha contribuido al desarrollo científico de sus líneas y del propio DIE, pero que también coincide con lo que nos comentó Antonio Saldívar respecto al relieve que tienen la colaboración —entre las instituciones y actores— y la incidencia social de las investigaciones que realizan las y los estudiantes, ya que éstos se presentan como los elementos centrales del discurso que tiene el operar del SNP.

Es necesario resaltar que estos logros, aunque parezcan ser individuales, en realidad son actividades que potencializan el quehacer de las líneas y el del mismo posgrado. Una tarea que se ha consumado por las precisiones que son trazadas inicialmente por los cuerpos académicos responsables y, posteriormente, por las adecuaciones que se han implementado en el desarrollo de las dinámicas que se establecen junto a otros actores e instituciones que simpatizan con sus prácticas de estudio. Esto les ha permitido entablar diversos diálogos interinstitucionales.

Desde la perspectiva de Bourdieu, la integración de los capitales científicos que se ponen en juego dentro de las líneas, así como la participación de ciertos agentes ha permeado la manera en que se efectúan las prácticas que se movilizan dentro de los grupos. Sin embargo, la posición de la que disponen, en palabras del autor, suele estar relacionada por el nivel de conocimiento y de las aportaciones que han hecho hacia el campo científico al que pertenecen, cosa que atiende un sentido de competitividad entre los actores y entre las instituciones.

Desde otros ángulos, están las actividades que se han emprendido dentro del DE para fortalecer el programa y sus correspondientes líneas de investigación, las cuales tienen un panorama similar. El siguiente informante, nos comentó que uno de los aspectos que se han presentado con mayor frecuencia en los procesos formativos de los estudiantes y el ejercicio académico del posgrado recae en los coloquios de investigación. Así mismo, otra académica remarca la contribución que tienen los seminarios que ella imparte y la manera en que se asocian con la investigación educativa:

Tenemos el coloquio de investigación interno, [ehh] cada vez lo hemos ido, o sea, yo lo que veo, digamos si tomo un estudio a la distancia, si pudiera hacer un estudio a distancia, que no lo estoy haciendo, pero yo lo que veo es un nivel de presentación de los alumnos en el coloquio cada vez es mejor, con mayor rigor académico. Ha implicado también la contraparte, que los profesores vayan aprendiendo también a que no se trata de que se imponga, esto es...no se trata, de que “si yo estuviera haciendo tu investigación, la haría así”, sino que traten de decir “lo que estás haciendo estoy viendo estos problemas”. En Tlaxcala iniciamos con una actividad que era presencial, ahorita ya no ha sido presencial, porque a mí me importa mucho lo grupal, y en el concepto de dinámica de grupos. Un grupo debe reunirse para trabajar, pero también deben reunirse para reírse y también para compartir (ESHATCDE).

...yo te diría que en los mismos cursos que doy ¿No? Son temas que tienen que ver, en el caso de la investigación educativa con su propio camino hacia la entrada de ese campo, y con

respecto a los otros temas que yo manejo que son pues resiliencia, este, seminarios interdisciplinarios ¿No? Donde abordamos a diferentes autores, de diferentes disciplinas para entender de cierta forma cómo se explica esta relación entre pensamiento, cultura y sociedad, y yo la experiencia que he tenido es que todos son tocados por estos autores, todos son de alguna manera como que crece su campo teórico, como que crece la posibilidad de ver otros aspectos que no habían tomado en cuenta ¿No? Creo que son temas que los ayudan, si bien no directamente al tema de su tesis, pero sí para abordar hasta su propia vida y su propio desarrollo desde otra mirada ¿No? Así lo considero yo (E4MATCDE).

Aquí convergen diversos factores. El primero es la importancia del coloquio de investigación para fortalecer los procesos de formación científica que enfrentan los estudiantes. Como señalan Moreno (2006); Moreno (2011); Aguilar y Cabrera (2023), el hecho de presentar ante los académicos e investigadores los avances de sus trabajos se convierte en una oportunidad de obtener una crítica que llega a proporcionar los aciertos e impresiones que se han conseguido en sus investigaciones, pero también incentiva los vínculos entre los actores y las instituciones.

Este escenario se ha promovido en casi todos los programas de posgrado, ya que se convierte en una actividad sumamente formativa que fortalece el diálogo y la formación científica entre los estudiantes y sus lectores; este hecho, retoma una mirada colaborativa e incluso social dentro del DE, porque no es sólo el estudiante y su director son quienes articulan la construcción del trabajo, sino que permite establecer un trabajo colegiado con otros académicos que en diferentes ocasiones, suelen ser externos.

Respecto a los señalamientos que hace nuestra informante, sobre el fortalecimiento del posgrado y de su línea de investigación, sobresalen las contribuciones que tienen los seminarios que ella imparte, por lo que no sólo fortalecen los aspectos institucionales o académicos que se vislumbran en el valor crediticio de las experiencias académicas, sino que también se vinculan con el trayecto personal de las y los estudiantes, un aspecto fundamental para el devenir de los futuros investigadores.

En la actualidad, se ha fomentado la idea de que la contribución de las experiencias educativas debe fortalecer el desarrollo de los trabajos de investigación o la formación académica de sus estudiantes, pero esto deja de lado aquellas contribuciones que se pueden llegar a cultivar a nivel personal mediante las diferentes experiencias académicas que se

imparten en los doctorados y que caminan en paralelo con la construcción y desarrollo de los propios trabajos de investigación que realizan los estudiantes.

Estas estrategias tienden a tomar diferentes rutas para el desarrollo del DE. En uno podemos visualizar el impacto que tiene los coloquios de investigación en el desarrollo académico y científico de los doctorandos, mientras que en el otro sobresalen las repercusiones que tienen las experiencias académicas para el crecimiento personal y profesional de las y los estudiantes.

Pasando a las estrategias en los doctorados restantes, compartimos las actividades que se han aterrizado dentro del DIIE para fortalecer el posgrado. Entre ellas, están las tácticas que se han formalizado para la presentación pública de los avances de investigación que tienen las y los estudiantes, los cuales son ilustrados por las siguientes experiencias:

...tenemos una estrategia. En cada semestre desde que el alumno ingresa él empieza a trabajar con su tesis. Entonces, cada semestre tenemos lo que nosotros llamamos “comités tutoriales” donde los alumnos van presentando avances de tesis, se les van dando recomendaciones y al final del doctorado...por ahí del tercer año. El cuarto año, el alumno ya está en posibilidades de este entregar borrador de tesis porque ha concluido todo el proceso y se busca un lector externo, que ese es otro de los aciertos que tenemos en el doctorado, ¿qué es lo que sucede? Que, por ejemplo, buscamos otros doctores. Obviamente en el área de la tesis que se vaya a someter a juicio, pero el requisito es que no sean de la BUAP tienen que ser de cualquier otra Institución de Educación Superior fuera de la BUAP, y entonces, eso también lo ve muy bien CONACyT porque estamos demostrando que tenemos altos estándares de calidad y que esos estándares de calidad los avala hasta un lector externo (E14HATCDIIE).

Tenemos muchas estrategias. Sí, te platico algunas de las que hemos identificado como prioritarias. Nuestro posgrado es relativamente nuevo. La primera generación se abre en el doctorado en el 2015, así que tenemos siete años. Apenas estamos con nuestra 4^{ta}, 5^{ta} generación de egreso. Entonces, somos relativamente nuevos. Si se tenía muy claro la importancia de la investigación y la innovación y en los últimos años, en el último, sí. En los últimos años nuestro propósito es fortalecer, consolidar este vínculo entre la investigación y la innovación en términos muy, muy generales. Y pongo esto como un panorama contextual de cuáles son las estrategias que utilizamos. Esta idea de fortalecer, consolidar este vínculo creemos que la investigación debe contribuir a nuevas formas de hacer investigación y, en consecuencia, de resolver problemas en el ámbito educativo (E12MATCDIIE).

Al observar el despliegue de las estrategias que señalan nuestros colaboradores, notamos que existe una cierta semejanza con lo que se aterriza en el DE, lo que en el DIIE se conoce como “Comités tutoriales” en el posgrado de Tlaxcala se titula “coloquio de

investigación”. Son estrategias formativas de los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación.

Por otra parte, resaltamos la participación que tienen los académicos externos a la BUAP en los exámenes de titulación; sin duda, esto refiere una actividad que fortalece la colaboración entre los programas de posgrado y que concuerda con los señalamientos que se tienen en el SNP sobre el que se debe buscar la vinculación entre las instituciones y los actores con el afán de resolver las problemáticas que se tienen en la sociedad académica y en la no académica, algo que resulta ser bien recibido ante las evaluaciones que realiza el CONAHCyT.

Es necesario resaltar que, a pesar de ser un programa de reciente creación, en el DIIE, se han formulado diferentes estrategias formativas que buscan contribuir en el quehacer científico de las y los estudiantes y, sobre todo, a resolver parte de las diversas problemáticas que se tienen en el estado o en el país. Pese a lo que hemos resaltado, la semejanza que se tiene con el actuar del posgrado de Tlaxcala, notamos que existen diferentes matices en los que se prioriza la innovación educativa y se concretan los estándares más altos que se tienen sobre la calidad en las evaluaciones que se establecen en los programas federales.

De manera general, observamos que existen algunas semejanzas y diferencias en el actuar de los agentes. Por ejemplo, identificamos que los coloquios o seminarios de investigación son una característica que se tiene en los tres programas doctorales, así como la participación de agentes externos. Esta actividad cobra un particular interés, porque enriquece los vínculos interinstitucionales y los procesos formativos de los estudiantes.

La relevancia que tienen los conversatorios y las experiencias académicas consiste en que llegan a tener un fuerte impacto en el desarrollo de los doctorados, ya que alimentan los procesos científicos que efectúan los estudiantes y sus académicos, algo que se prioriza en las evaluaciones que se anteponen ante los programas evaluadores (SNP, SNII, PRODEP).

En cuanto a las diferencias que observamos dentro de las prácticas y actividades que se despliegan en los programas, identificamos que en algunos casos existe un cerco disciplinar en el quehacer que se emprende en cada una de las líneas; por ejemplo, algunos

colectivos apuestan más por realizar un quehacer individual y pocas veces el grupo, ya sea por las perspectivas que sostienen a sus prácticas de investigación, por las normatividades que se tejen a nivel institucional o por las enemistades que llegan a tener los agentes.

En otros grupos, percibimos una articulación de actividades que buscan nutrir el quehacer colectivo de los doctorados, tal y como lo señalan algunos académicos que destacan la necesidad de reunirse, reírse y de trabajar de manera colectiva. Sin duda, una difícil tarea en la que se aprecia lo necesario que resulta para fortalecer los lazos entre los actores que participan en los programas y, por ende, la forma en que se percibe los *habitus* científicos con los que cuentan las y los investigadores y que más tarde serán adoptados por las y los estudiantes y posiblemente por otros académicos.

Compartimos ahora las actividades que han desarrollado los estudiantes para fortalecer el posgrado y las respectivas líneas de investigación en las que participan:

...bueno, mi asesor lo que hace de alguna manera es impulsarnos justamente a estar no solamente con lo que nos quedarnos con los seminarios en el doctorado, sino que también nos llega a invitar a algunos otros eventos académicos ¿No? Por ejemplo, él está o es académico investigador o docente investigador en el posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, pero también tiene a su cargo el área de Educación Continua de la UATx; entonces, desde allí nos ha invitado; por ejemplo, al coloquio que fue el séptimo coloquio, creo me parece séptimo o sexto coloquio que se llama “*a dónde va la educación*”. En este coloquio nos invitó tanto a mí como a mis otros compañeros, que también son sus asesorados a participar. En mi caso me invitó a participar como moderadora ¿No? Por ejemplo, entonces, fue una experiencia que pues...más allá sería apenas mi segunda moderación, vaya...me puse nerviosa y demás, pero nos invita a ello (E3MEDE).

Esta estrategia establecida en la línea en la que participa nuestra informante, muestra cómo su asesor ha formalizado parte de sus actuales actividades con el quehacer que tienen sus tutorados. Algunos asesores buscan integrar a sus tutorados a diferentes actividades académicas en las que los primeros participan, lo que Torres-Frías (2013) y Suárez y Villegas (2019), señalan como modo de participar en el proceso de formación científica de las y los estudiantes. Este modo de participar tiene varios escenarios, algunas veces, incluso, los asesores involucran a los estudiantes en actividades relacionadas directamente con su propio quehacer, entran en sus proyectos de investigación, forman parte de sus equipos de trabajo, etc. Consideramos que estos escenarios son formativos, de hecho, entre mayor involucramiento haya de estudiantes en las actividades de las y los asesores, mayor es la

probabilidad de que estos obtengan una formación en diversos aspectos de su propia trayectoria.

Otra de las estrategias que han implementado las y los estudiantes de los programas doctorales para fortalecer su programa doctoral, tiene que ver con lo que implementaron durante los tiempos que consideró el impacto del COVID-19. Aquí sobresalen las actividades que abordaron el entorno virtual de las clases y tutorías de los doctorados, las cuales fueron desarrolladas para fortalecer el desarrollo científico de los estudiantes y de los programas. Sin embargo, esto también proporcionó distintas dificultades para el progreso de los trabajos científicos que emprendían los doctorandos. Las siguientes viñetas dan cuenta de esto:

...ahora con esto del trabajo en línea igual se trabajaba (...). Bueno, nada más en una ocasión fue que, (eh) la docente nos pidió que organizáramos entre todos cómo queríamos llegar al seminario, o sea, el tema era muy, muy general, creo que era de tendencias educativas, y este, y nos dio tiempo para que indagáramos de qué se trataba, y después propusiéramos los temas, y en conjunto, armamos todo el este, el programa y las actividades, pero fue nada más en una ocasión que las actividades y el desarrollo de todo el tema se elaboró con la participación de todos. Los demás seminarios siempre han sido que, ya el docente tiene estructurado los temas y qué actividades y en qué tiempos, y qué valor y nosotros pues seguimos esos lineamientos. Así es como se han organizado, ¡Ah! También actualmente. Actualmente, me refiero en este año se han estado organizando más conferencias, (eh) presentaciones, invitaciones de este de otros, (eh) investigadores de otras universidades. Anteriormente como que no sucedía mucho eso, este, pero en este año sí ha sido más recurrente (E13MEDIIE).

Como lamentablemente ahorita estamos en época de pandemia, ahora sí lamentablemente, pero sí ha sido también difícil participar como en congresos o al menos yo también me he limitado como a socializar, ¿no? (E7MEDIIE).

Estas dinámicas revelan dos cuestiones. La primera es que indudablemente la educación y los mismos procesos formativos de las y los estudiantes se vieron altamente afectados ante el catastrófico escenario que se experimentó por el COVID-19, pero también refleja algunos otros escenarios que pueden ser reestructurados o adoptados para el desarrollo de los posgrados, como es el caso de las clases o las conferencias virtuales. Estas últimas fueron expuestas por investigadores externos al programa y ello permitió tener el acercamiento a diferentes perspectivas teóricas o metodológicas que se materializan en el quehacer científico que se realiza en otras instituciones.

Sin embargo, esa misma virtualidad ha sido una de las causas que llevó a una de nuestras colaboradoras a no participar en los congresos de investigación. En lo que respecta

a las clases en línea, la experiencia de nuestra informante remarca una verticalidad que fue instaurada por el quehacer académico que desarrollaban las y los investigadores, lo que se contrapone con lo que señala Moreno (2010; 2021) sobre la necesidad de desarrollar un trabajo artesanal en la formación académica y científica de las y los estudiantes que transitan por los programas doctorales.

La segunda es que el quehacer del programa y el de sus líneas se vio afectado por el acontecer del coronavirus, ya que repercutió en los procesos de socialización que efectuaban tanto los doctorandos como sus académicos, algo que naturalmente contribuía a sus procesos formativos, así como al desarrollo de los programas. Las siguientes experiencias revelan algunas de estas actividades y cómo las percibían y adoptaban los estudiantes:

Hubo momentos del trabajo en los que sí nos aterrábamos obviamente y salía al quite. Hubo momentos en los que ella dijo [una colega]: “yo apoyo con esta parte y yo la hago” así como si fuera uno más, ¿No? Entonces, el tipo de relaciones son, (eh) pues bastante...fueron bastante necesarias, bastante agradables y en ese sentido, ¿No? De respeto, de cordialidad, de equidad, (eh) que pues obviamente te ayuda, ¿no? Te ayudan mucho a conseguir el objetivo, y así con la mayoría de los doctores (E7MEDIIE).

En este caso, podemos notar cómo la socialización que efectúan las y los estudiantes repercute en la culminación de los trabajos, pero también, consolida la colaboración académica con otros actores y entidades, tal es el caso de la participación en coloquios que convergen sobre el interés social de la investigación educativa o en la consolidación de otras redes de investigación. Sin duda, el impacto que llega a tener la colaboración que se establece dentro de los programas doctorales, constituye un recurso necesario para el desarrollo de todas las investigaciones y de los procesos formativos de los mismos doctorandos.

Cuando comparamos todas las precisiones que se han desarrollado en las líneas de investigación de los posgrados, notamos la divergencia que se tiene en el quehacer operativo. Percibimos que en todos los programas se ha precisado el uso de los coloquios o seminarios de investigación, algo que en palabras de Moreno (2006; 2010) representa una actividad con rigor académico y crediticio que participa en la formación científica de las y los estudiantes.

En esta actividad científica, se cuenta con la asistencia (virtual o presencial) de investigadores externos a los programas doctorales, los cuales aportan recomendaciones y comentarios a las investigaciones que emprende las y los estudiantes, pero también permite

establecer una vinculación social y académica entre los académicos y los mismos estudiantes. Esta actividad consolida la vinculación e interacción con otras instituciones y actores.

Las diferencias se vuelven más notables cuando comparamos las actividades que han sido desarrolladas dentro de sus líneas para fortalecer a los programas y el quehacer académico de éstas. Observamos cómo los docentes han implementado el uso de conversatorios o foros en los que cuenta con la participación de las y los estudiantes, pero también con el aval institucional para consolidar estas prácticas académicas. Otros académicos resaltan los aportes que tienen las experiencias académicas que ellos imparten para la formación académica y personal de los estudiantes.

En este sentido, podemos señalar que muchas de estas actividades se acompañan principalmente por las normatividades, que son impuestas dentro de los programas federales e institucionales, ya que muchas de estas acciones que se desarrollan en las líneas de investigación buscan evidenciar la productividad académica y científica que emprenden las y los académicos y los estudiantes que participan en estos grupos científicos.

No obstante, esta idea también se contrapone con los señalamientos que nos facilitó Antonio Saldívar (comunicación personal, 31 de octubre de 2022), sobre las viejas usanzas que se tenían en la formación de las y los estudiantes. Especialmente por el trabajo académico que se desarrollaba dentro de las instituciones en el que sólo se maquinaba una idea de un trabajo netamente académico, alejando la participación social de los actores no académicos dentro de las investigaciones y en los eventos en los que participan los programas de posgrado:

En un congreso, ¿quiénes son los que llegan al congreso? Pues son otros científicos y otros académicos. Entonces, generamos una especie de burbuja en el que pues sí, había debates y discusiones en torno a muchos de los problemas que se estaban viviendo en el país, pero que quedaban como, (eh) pues aislados o quedaban en el en el ámbito de los científicos, ¿no? (Antonio).

Una de las iniciativas instauradas desde la visión de los programas federales es que se busca atender un proceso colaborativo entre las instituciones y los actores que participan en éstas. Buscando sostener una lógica en la que no sólo se atiende la producción de los documentos científicos, sino que se prioriza un sentido colaborativo entre las problemáticas

que se tenían —o tienen— en el país, lo que reviva en un sentido de repercusión social para todas y todos los estudiantes que buscan tener una beca en los programas de posgrado.

La idea también busca atender las diversas fallas que se tienen mediante las investigaciones que realizan las y los estudiantes, girando sobre todo en el eje humanista y el sentido colaborativo que busca atender o priorizar el SNP junto con las instituciones académicas que son admitidas.

Al contrastar las dinámicas y actividades desarrolladas, podemos señalar que no son semejantes, incluso, en los tiempos de pandemia, ya que, mientras algunos estudiantes tomaban las clases en línea, otros más, emprendían su trabajo de campo de manera presencial. Esto, con el interés de obtener los diferentes frutos del trabajo empírico. No pretendemos decir que los estudiantes que no salieron al campo o los que tomaron las clases virtuales son menos comprometidos, sino que las dinámicas que fueron instauradas de manera presencial lograron mejores resultados con los actores e instituciones que los que lo hicieron de manera virtual.

De igual forma, estimamos que los estudiantes constituyen esa piedra angular para concretar los vínculos sociales e institucionales con otras instituciones, además de la historicidad y vinculación previa con la que cuentan algunos directores. Esta dinámica da cuenta del determinante papel que juegan las y los estudiantes para esa dinamización del conocimiento científico con otras entidades académicas y actores, lo cual es necesario para consolidar el desarrollo de los programas doctorales.

Sin duda, en cada una de estas actividades, convergen diferentes lógicas de investigación en las que participa la visión e instauración de estrategias, las cuales son tejidas por cada uno de los académicos que participan dentro de las líneas de investigación de los programas para la formación de las y los estudiantes, pero también, llegan a tener un significativo impacto en el crecimiento de los posgrados y, por obviedad, en el de las LGAC.

5.2. Trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes

En este subapartado, exponemos cómo se han configurado las trayectorias académicas de investigación y sociales de los agentes que participan dentro de las líneas de investigación de los programas doctorales que seleccionamos. Esto incluye a los académicos, investigadores y estudiantes que participan en los colectivos científicos.

En un inicio, retomamos lo que señala Sánchez (2007) respecto a la noción de trayectoria académica. De manera general, la autora refiere que este proceso por el que transitan los estudiantes de posgrado y sus directores se integra por la interrelación de cuatro aspectos (incorporación, socialización, tutoría y graduación) que participan en la integración de los actores y que se consolida principalmente por las relaciones sociales, los vínculos que establecen conforme el paso del tiempo y los intereses que tienen tanto los estudiantes como los investigadores.

La manera en que se adhieren los agentes a un grupo que dispone de diferentes trayectorias académicas, científicas y sociales dentro del entorno académico, resulta ser una tarea compleja y más aún, cuando se requiere cumplir con los indicadores que se establecen en los programas doctorales y federales. La mayoría de estos actores son incorporados a un grupo (o línea) que dispone ya de ciertos hábitos y prácticas que caracterizan su cosmovisión de la investigación educativa y que también, se tipifica un *habitus* que se ha estructurado de acuerdo con las visiones y percepciones que se instauran en el campo al que pertenecen.

Por ello, adentrarnos en la caracterización institucional dispuesta por las trayectorias de los académicos y estudiantes que participan en las líneas de investigación cobra un valor determinante. Para cumplir con estos aspectos, dividimos este apartado en dos secciones, que intentan responder a las particularidades que se tienen sobre el análisis de las trayectorias académicas y de investigación con las que disponen los agentes. El primero, expone a las universidades donde obtuvieron sus grados académicos. El segundo, explora la manera en que se han constituido las trayectorias académicas, científicas, laborales y sociales de los mismos.

5.2.1. Antecedentes académicos

En este subapartado, señalamos las entidades en las que obtuvieron los grados académicos (Licenciatura, Maestría y Doctorado, para el caso de los investigadores) de los colaboradores de la presente investigación. Esto nos permite radiografiar los antecedentes que participan en el quehacer académico y científico, que ejecutan los actores (Pérez y Buendía, 2021), los cuales llegan a modificarse cuando se incorporan a las actividades que se comparten dentro de las líneas de investigación de los programas a los que pertenecen. Aquí, abordamos los códigos *Universidad donde cursó la licenciatura; Universidad donde cursó la maestría y Universidad donde cursó el doctorado.*

Para adentrarnos en estos aspectos, exploramos primero cómo se conforman las trayectorias de los académicos y posteriormente, señalamos la de los estudiantes. Iniciamos por lo correspondiente al programa doctoral de donde egresaron. Seguidamente, rotulamos a los programas de maestría y terminamos por revelar las instituciones de donde consiguieron los estudios de la licenciatura. La suma de estos argumentos nos permitirá proyectar un panorama general de las instituciones.

Comenzamos con los datos referentes a los investigadores (as) del DE, de la UATx, en donde encontramos que el doctorado en Pedagogía de la UNAM suele tener una presencia en dos de los tres informantes y que la tercera egresó del mismo posgrado en donde labora, algo que coincide con los argumentos que nos señaló un informante sobre las estrategias para consolidar un posgrado en educación y la incorporación de su planta académica al SNII. En lo concerniente a los estudios de maestría, se mantiene esa misma tonalidad, ya que dos colaboradores cuentan con estudios de Pedagogía de la UNAM y la tercera, obtuvo su grado en la Universidad Iberoamericana.

En el caso del nivel de licenciatura, encontramos que una informante egresó de la Universidad Villa Rica del programa de Psicología y que otra de ellas, realizó sus estudios en Paris, Francia. Esto constata una perspectiva que se sostiene principalmente por una

orientación pedagógica dentro de las actividades académicas y de investigación que instrumentalizan los investigadores del posgrado.

Pero también, ejemplifica lo que Bourdieu (2000c), señala como la estructura y el funcionamiento que tiene el campo científico dentro del DE. Esto se debe a los perfiles académicos y de investigación con los que disponen los académicos, lo cual también exhibe los capitales académicos, científicos e incluso escolares que funcionan en la estructuración del quehacer académico. De igual forma, podemos observar cómo se establece un corpus teórico y de investigaciones que legitima el quehacer de las prácticas que emprenden los agentes (estudiantes y académicos), lo que innegablemente participa en la formación de los estudiantes y, por ende, en la incorporación de un *habitus* científico.

En cuanto a lo concentrado en el DIIE de la BUAP, percibimos una semejante caracterización de sus actores, ya que dos de estos cuentan con el doctorado en Pedagogía de la UNAM y uno más posee su grado sobre la evaluación educativa. En cuanto a los estudios de maestría, una de las informantes dispone del grado en Educación por la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas y otro mencionó contar con el grado en Diseño Curricular. En lo concerniente al nivel de licenciatura, no se contó con ningún tipo de información.

En general, podemos señalar la predominancia hacia los estudios del ámbito educativo, en donde resalta la participación de la máxima casa de estudios a nivel nacional (la UNAM). Esto coincide con los argumentos expuestos por nuestro colaborador sobre la indispensable formación científica de sus académicos y con la particular perspectiva que consumó la creación del doctorado, pero también revela una asincrónica integración de los perfiles académicos de los actores, cosa que no limita el quehacer de las y los académicos. De hecho, resulta consistente con la idea de ser un posgrado multidisciplinar, como lo señaló nuestro informante. Esta diversificación profesional sustenta las estrategias académicas y de investigación que se desarrollan para la formación de los tutorados.

En referencia con las y los académicos del DIE de la UV. Encontramos una diversa integración de los perfiles. Uno obtuvo su grado de Antropología Social en la Universidad Complutense de Madrid, mientras que los dos restantes contaron con el doctorado en instituciones nacionales. Una de ellas posee el doctorado en Ciencias del Lenguaje de la UV

y la tercera, tiene su grado en letras por la UNAM. Con relación a las maestrías, una colaboradora tiene el grado en Educación por la UV, la segunda, en Literatura Comparada por la UNAM. Específicamente, a lo caracterizado en el nivel de licenciatura, una de las académicas tiene el grado por la Escuela Normal Superior de México.

Aquí, nuevamente, notamos la presencia de la UNAM en los grados académicos de los profesores; inclusive, se visualiza la obtención de un grado doctoral en una institución internacional que posee un alto prestigio académico, un particular aspecto que puede contribuir con las actividades que se emprenden en el posgrado y su correspondiente línea de investigación.

En una comparativa entre los posgrados, podemos observar cómo se entreteje la participación de las instituciones nacionales e internacionales, cosa que favorece la formación académica y científica de los futuros investigadores. Algo que conviene recalcar es que, a pesar de que los tres programas pertenecen al campo de la investigación educativa, todos los académicos e investigadores se inscriben en cierto campo científico en el que buscan posicionar como pertinente, adecuado e incluso novedoso sus actividades de investigación.

Hasta aquí, cerramos el círculo que considera la formación académica de las y los académicos que participan en las líneas de los programas doctorales. De manera general, podemos encontrar una predominancia por parte de entidades como la Universidad Nacional Autónoma de México en los estudios del nivel doctoral y de maestría.

Asimismo, identificamos una participación secundaria de otras entidades como son la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, la Universidad Complutense de Madrid o la misma Universidad Veracruzana. Lo que nos permite decir que, si bien todos los agentes se han instaurado en diferentes momentos históricos dentro del programa, todos disponen de un diferente y sólido perfil profesional y científico. La evidencia muestra que, en todos los casos, se han formado en instituciones que cuentan con una reconocida trayectoria en el ámbito de la investigación, lo que puede sostener su quehacer académico y la formación de sus estudiantes.

Hablando de los intereses académicos y científicos, notamos que en las seis líneas que seleccionamos, participan académicos que disponen de desiguales producciones científicas, al igual que sus tutorados, algo que puede contribuir a su posicionamiento dentro del posgrado o en el campo científico en el que toman parte, lo que en palabras de Bourdieu (2000c), se expresa como una autoridad científica que se convierte en un tipo de capital social que configura o posiciona el accionar de los agentes.

Ahora exponemos la información contenida sobre los antecedentes académicos de los estudiantes. En lo que correspondiente a los estudiantes de la UATx, encontramos que uno de los colaboradores obtuvo el grado de maestro en la enseñanza del inglés en la UV, otra informante realizó sus estudios de maestría en la UATx -en Análisis Regional-, y una más, consiguió el grado de Maestra en Educación Superior en la BUAP y en los demás casos, no se contó con información al respecto. En lo concerniente a los estudios de licenciatura, sólo una de nuestras informantes mencionó que obtuvo el grado en Lenguas Modernas en la BUAP.

Esta breve información da cuenta de cómo los antecedentes académicos de los estudiantes deben correlacionarse con el ámbito educativo o con los temas en donde está implícito su quehacer académico y el tema de la enseñanza. Es necesario señalar que, aunado a esto, en el programa también se deben atender precisiones que se conjugan en el ingreso del programa, tal es el caso de la entrevista, el desarrollo y presentación del proyecto de admisión y otras cosas más.

En el caso de los informantes del DIIE de la BUAP, identificamos que, en los antecedentes académicos de los estudiantes, existe una variedad institucional; por ejemplo: una cuenta con la maestría en Calidad por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), una más posee la maestría en derechos humanos por la Universidad Autónoma de San Luis, y una tercera informante cuenta con su grado en Pedagogía por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En lo correspondiente al nivel de Licenciatura, sólo una informante señaló que obtuvo su grado en Innovación Educativa en la UDLAP.

Aquí observamos que, en los antecedentes académicos, no necesariamente existen temáticas o grados vinculados con el ámbito educativo, lo que apertura un mayor número de

ingresos a los estudiantes o aspirantes, pero también puede representar una dificultad que, sin duda, interviene con la consolidación de las actividades relacionadas con la investigación educativa que se demandan en el doctorado. Al igual que en el anterior posgrado, también se deben acreditar ciertas evaluaciones que pondera la entidad académica.

Distinguimos que existen caminos diversos en los que concierne al historial académico de los estudiantes, en donde identificamos una orientación hacia la pedagogía, los derechos humanos y la calidad educativa, lo que en cierto grado concuerda con lo que nos señaló nuestro colaborador respecto a la multidisciplinariedad que se tiene en la admisión de las y los estudiantes del programa.

Por último, rescatamos la información que se concentra en los doctorandos del DIE de la UV. En este posgrado, se visualizó que dos de nuestros informantes obtuvieron su grado de maestría dentro de la misma UV (uno en filosofía y otro en investigación educativa) y que el tercero, consiguió el grado en Antropología por una Universidad de Colombia. En cuanto al nivel de licenciatura, se identificó un panorama muy semejante, ya que dos de ellos obtuvieron su grado dentro de la UV (uno en Pedagogía y otro en el área de lingüística traductológica) y el tercero, egresó de una licenciatura orientada hacia las artes, ubicada en la ciudad de Colombia.

En esta cuestión, podemos inferir que en este programa también existe la misma sintonía que en anteriores posgrados, ya que se puede observar cómo algunos estudiantes disponen de un perfil que se asemeja con las prácticas e investigaciones que se formalizan dentro de su línea de investigación y, en otros casos, llegan estudiantes con un cierto desconocimiento de estas prácticas. Si bien es cierto que esto no se figura como una barrera de entrada, la realidad es que se deben precisar ciertas actividades que propicien el desarrollo de habilidades, competencias o conocimientos que se ponen en juego dentro de la investigación educativa que se realiza en el posgrado o con lo que se promulga en su línea de investigación.

En los tres doctorados, existe una pluralidad institucional en los antecedentes académicos con los que disponen los docentes y los estudiantes. Por un lado, existen los estudiantes que tienen esa cercanía temática o científica que se pone en juego dentro de los

programas o en sus líneas y, por el otro lado, están aquellos que desconocen el operar que tiene el posgrado, sus líneas e incluso el de los actores que participan en las LGAC y, en este sentido, la participación de aquellos factores que señala Sánchez (2007), llegan a condensar las relaciones sociales que establecen los estudiantes con los demás agentes.

Lo anterior constituye una pieza relevante para los procesos formativos de los programas doctorales, ya que muchos formalizan relaciones previo al ingreso de los programas o durante los mismos, lo que puede incidir en el desarrollo e incorporación de los conocimientos académicos o científicos que son requeridos en sus prácticas académicas o de investigación e incluso en los procesos de admisión. Como hemos señalado, algunos doctorandos disponen de una historicidad en la que se ha cultivado un *background* científico que les diferencia del resto de los estudiantes, pero que también participa en la instauración y adaptación de hábitos, prácticas, ritos y saberes que modulan el operar de las líneas.

Conviene mencionar la manera en la que se acoplan los perfiles y los antecedentes de los investigadores y sus estudiantes. Por ejemplo, sabemos que no sólo los estudiantes de nuevo ingreso deben adaptarse a las prácticas y funcionamiento que se tiene en el programa o líneas, sino que también los académicos que se incorporan a estos colectivos deben jugar estratégicamente con las reglas del juego que se tiene en su línea o las que se postulan en el programa académico.

Otro punto para acentuar corresponde a la poca semejanza académica que tienen los académicos y los estudiantes dentro de los programas, y esto se puede comprobar al observar que ningún estudiante proviene de la UNAM o de alguna universidad europea, si bien es cierto que en ambos casos observamos que tanto los estudiantes como los investigadores provienen de instituciones públicas y privadas, en el caso de algunos estudiantes, se observa que la cercanía geográfica de los estados ha estado vinculada a este factor y que sólo en los programas doctorales, se ha precisado la migración hacia otros estados e incluso país (México-Colombia).

Investigaciones como las de Torres-Frías (2013) y Moreno (2021), han señalado la operación diferenciada que tienen los programas doctorales, las funciones que realizan y lo que cada uno de ellos interpreta como una estrategia para consolidar y mantener su nivel en

el campo académico y disciplinar, así como lo que tipifica una manera de hacer y ver el quehacer científico (Colina y Osorio, 2004).

De igual forma, se muestra la relevancia de las tareas que se emprenden para el funcionamiento de los programas, como es el caso de las tutorías académicas, la producción de textos científicos, ponencias en congresos y otras cuestiones que nutren tanto al programa como al quehacer de las líneas de investigación. Con el propósito de seguir hilvanando algunos de estos aspectos, en la siguiente parte del texto, damos parte a los detalles que se concentran sobre las trayectorias de los académicos y estudiantes que participan en los programas doctorales.

5.2.2. Las diferentes trayectorias de los agentes

En este subapartado, recuperamos la trayectoria académica, científica, laboral, social y personal que tienen los colaboradores y se tocan los códigos de: *Trayectoria académica*; *Trayectoria científica*; *Trayectoria laboral previa*; *Trayectoria laboral/formativa*; *Trayectoria social* y *Trayectoria personal*.

Empezaremos por compartir las trayectorias académicas de las y los investigadores que participaron en nuestra investigación, esto como un elemento detonador de las prácticas y hábitos que han conformado durante su devenir académico. Posteriormente, abordaremos sus trayectorias científicas y laborales, las cuales nos permiten evidenciar las caracterizaciones que se han consumado sobre sus producciones científicas y en sus trayectorias laborales, y finalizaremos con lo que han articulado en sus trayectorias sociales dentro de los programas.

Pensamos que el conjunto de estas situaciones nos permite exponer algunos aspectos que se encuentran presentes en los quehaceres que participan en los procesos de formación científica de las y los estudiantes. Como punto de partida, se indagó sobre el devenir académico que han vivido los docentes de los programas. Al investigar estos aspectos en los discursos de los nuestros informantes, encontramos los siguientes comentarios:

¿Qué puedo decir de la formación como investigadora o de mi experiencia? No se reduce a una habilidad cognitiva, siento yo que es una perspectiva de vida que uno va desarrollando, yo creo que desde niño el ambiente sí ha sido muy bourdiano "el capital cultural". Yo vengo de un padre investigador no académico, era investigador por fuera, estuvo muchos años en una ONG que hacían investigación-acción (...). Después, la otra formación que he tenido también ha sido en la licenciatura por haber hecho una licenciatura en historia que también tiene un fuerte lado de investigación y posteriormente, la maestría y el doctorado en pedagogía en la UNAM. Yo siempre he considerado que se llama pedagogía, pero no te forman como pedagogo. En realidad, te forman mucho en la investigación educativa y estamos muy en contacto con la gente del IISUE (E6MATCDE).

En primera instancia, identificamos la incidencia que tienen los capitales (académicos, científicos y culturales) que se han socializado en la formación de nuestra colaboradora. Por una parte, los hábitos y prácticas que han sido modelados constituyen importantes elementos que participan en la estructuración y visualización de su trabajo académico y seguidamente; identificamos que la formación académica y científica que ha cultivado en los posgrados de la UNAM, ha proporcionado diferentes tipos de capitales que se sobrelleva dentro del posgrado en donde labora.

Aquí, la noción de capital cobra relevancia, ya que nos permite identificar a aquellos bienes que han participado en la trayectoria académica de las y los investigadores, así como el funcionamiento que tienen dentro del espacio o campo (académico o científico) en el que se desarrollan.

La información de nuestra colaboradora objetiva lo que se puso en juego dentro de casa, tal es el caso de las actividades orientadas hacia la investigación que ejerció su padre y la influencia que han tenido los posgrados de la UNAM en los que formó, los cuales, funcionan como espacios estructurados en los que se ponen en juego diferentes capitales (sociales, científicos y académicos) que asisten las actividades académicas y de investigación que emprenden los actores.

Sin duda, las experiencias de formación que obtuvo nuestra colaboradora, construyeron la apropiación de un *habitus* científico, que ha sido instaurado de manera consciente e inconsciente en sus prácticas de investigación que formaliza en sus trabajos y con sus tutorados, pero que también mantiene una correspondencia con un campo científico en el que se circunscriben tópicos y perspectivas de investigación que moderan un actuar en

el programa y al que se circunscribe la lógica de la investigación educativa (Sánchez, 2010; Torres-Frías, 2013; Canales, 2018).

Siguiendo con este mismo énfasis, sobre la noción de capital y lo englobado sobre las trayectorias académicas de las y los investigadores, compartimos los señalamientos de los siguientes informantes:

Para mí han sido más importante la de las lecturas que el espacio propiamente de formación formal, yo creo que, a nosotros, por lo menos, lo que a mí me tocó fueron muy malos programas de posgrado, este, porque eran posgrados prácticamente de materias cursadas y luego tenías el problema de hacer la tesis (E5HATCDE).

Yo estaba acostumbrado a un sistema en el que el doctorado, en una especie como de trabajo, ¿no? Muy personal, muy íntimo que quedé con ciertas inquietudes y vocaciones, con un intento ¿no? Ya de titularse, sino de hacer una aportación (...). Un trabajo tenía que concluirse en la medida en que se reconocía que se había cumplido una meta. Una meta que, incluso a veces era una metaliteraria, o sea, estilística, ¿no? De un buen escrito, etcétera (E18HATCDIE).

Los fragmentos anteriores muestran el impacto que tuvieron las lecturas efectuadas y la formación que tuvieron los académicos durante su paso por el doctorado. Estos aspectos constituyen las principales herramientas formativas dentro de los posgrados. Por una parte, vemos un quehacer autodidacta que ha sido determinado de forma íntima con la hechura de su tesis de grado y, por otra parte, se percibe que los estándares que se tenían sobre la construcción de las tesis de grado se relacionaban más con las contribuciones o metas literarias hacia un campo académico o científico. Algo que se contrapone hoy en día con las lógicas que erigen el comportamiento científico de los textos que producen las y los estudiantes de los posgrados.

En los fragmentos expuestos, también se puede identificar que en el quehacer académico de los agentes se movilizaron diferentes capitales (sociales, académicos, científicos) que han condicionado su visualización del quehacer académico, esto trae la adherencia de un comportamiento científico que también puede tipificarse como un *habitus* que, en definitiva, llega a tener una repercusión en los procesos formativos que establecen con sus estudiantes, tal es caso de la estructuración de los textos científicos o las dinámicas académicas que se instauran dentro de los programas doctorales (Colina y Osorio, 2004; Torres-Frías, 2013; Colina y Díaz-Barriga, 2019).

De este modo, la distribución de capitales de las y los académicos dentro de los programas requiere de un diseño que ayude a conservar (o destruir), todos los recursos que dan sustento a las prácticas académicas o de investigación que caracterizan el quehacer científico que tiene su línea de investigación o del programa doctoral. Por lo que, el sentido que adquiere el capital científico en los doctorados se objetiva mediante las producciones científicas que han hecho los agentes a lo largo del tiempo. Ello se aprecia en la siguiente información que nos compartió una investigadora que egresó del doctorado en pedagogía de la UNAM:

En el doctorado, es el doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM donde precisamente una de las profesoras es la doctora Rosalía y ella fue mi directora de tesis, y tenía muy poquito tiempo de haber conformado el grupo de investigación. Se había conformado el grupo de investigación al interior de la Facultad de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM (eh). Como verán ahí en la UNAM los posgrados conviven mucho, el posgrado de Pedagogía (eh), son los mismos seminarios para maestría y para doctorado, por ejemplo, y (eh) son los mismos seminarios para psicología de maestría y de doctorado (E12MATCDIIE).

La interacción que se tiene entre los posgrados de la UNAM tiende a ser un elemento que propicia la colaboración entre estudiantes e investigadores que participan en los programas. Así mismo, ha detonado la conformación de un grupo de investigación que coadyuva a los procesos formativos de las y los estudiantes e investigadores que participan en un mismo campo (académico o científico), pero también revela que la sumatoria de trabajo ha requerido la formulación de diferentes estrategias que juegan en paralelo con las determinaciones que se establecen tanto a nivel institucional como a nivel federal.

Trabajos como los de Barrón y Pontón (2019); Colina y Díaz-Barriga (2019) y Moreno (2021), dan cuenta de la fuerte incidencia que tiene el programa en la formación de investigadores educativos. Sin embargo, comprendemos que cada uno de estos procesos requirió el acoplamiento de diversos factores que favorecen el actuar de los programas y de sus actores, así como la manera en la que se han integrado los campos, *habitus* y capitales en los determinados contextos. Una vez expuesto algunos de los detalles que se aglutinan en las trayectorias académicas de las y los académicos, compartimos lo que corresponde a su historial laboral como un antecedente al actuar que tienen dentro de los programas:

Yo empecé a trabajar en la escuela primaria, en la escuela secundaria. Después, trabajé como profesor en lo que es hoy “prácticas docentes” en escuelas normales, se llamaba técnico en enseñanza, este, y por esta razón entré a trabajar al Centro de Didáctica de la UNAM, y en el trabajo del Centro de Didáctica lo que a mí me pedían era fundamentalmente los cursos de didáctica para “formación de profesores universitarios”. En el programa que gestó la UNAM y que gestó la ANUIES en 1972, el Programa Nacional de Formación Docente en México, este, de ahí fue apareciendo en la exigencia por parte de la UNAM de hacer junto con las tareas docentes tareas de investigación y fui de alguna manera transitando y aprendiendo, yo digo que, a muchos de mi generación, nos tocó aprender sobre nuestras rodillas, o sea, no tuvimos nunca un referente con el cual apoyarnos (ESHATCDE).

Este señalamiento, deja ver cómo la trayectoria académica de nuestro informante le apertura un camino laboral en el que tuvo que realizar diversas estrategias e innovaciones, entre las que destaca la oportunidad profesional que tuvo en el Centro de Didáctica donde le solicitaban la articulación de actividades relacionadas con la formación de los profesores universitarios -en el año de 1972 -, y este lugar es donde experimenta la demandante tarea que se da con el cumplimiento de las actividades académicas y de investigación que persisten en la lógica actual de todos los posgrados.

La manera en que se desarrollaban las prácticas de investigación de aquellos tiempos no contaba con algún referente que sustentara las prácticas de los programas, lo que convierte a algunos de los actores de esa generación en los agentes pioneros de muchos temas científicos que se discuten en la actualidad. Esto, a su vez, constituye lo que señala Lahire (2005), como un agente dominante, el cual, se establece como un pionero y dominante dentro de la arquitectura que se tiene dentro de los campos lo que diferente al posicionamiento que tienen los nuevos integrantes.

Debemos advertir que, si bien dentro de los programas o campos existen agentes dominantes y dominados, mismos que la mayoría de las ocasiones representan a los actores que recién se van incorporando a los grupos académicos o que no disponen con los mismos capitales que tienen los miembros fundadores. Sin embargo, en ambos casos se disponen de diferentes recursos -que resultan ser pertinentes para el funcionamiento que se tiene dentro del campo académico o científico- y posicionamientos dentro del campo o programa en el que se desarrollan.

En el siguiente caso, compartimos la experiencia que se ha cultivado en una de las líneas del DIE de la UV:

Antes de entrar al instituto de investigación yo había sido invitada por la línea a participar en sus seminarios como especialista en la obra de una postcolonialista de Gayatri Chakravorty Spivak. Entonces, me invitaron para conversar acerca de ella, como expositora y fue mi primer vínculo con la línea, justamente ahí conocí a varios colegas que trabajaban el cuerpo académico y que trabajaban la línea, y desde ahí nace este trabajo. Yo los había leído evidentemente, pero (eh) no había participado directamente, sólo a un académico conocía en persona. A los demás no, y también debo decir que el vínculo se da a raíz de una de las publicaciones mías sobre esta postcolonialista, que alguno de ellos mira, creo que el Dr. Roberto, y entonces me dice: “oye, tú sabes mucho de esto, por favor, ven a conversar con nosotros sobre este tema” (E20MATCDIE).

En este particular caso, observamos que el historial académico y científico con el que contaba la académica le permitió ser invitada a la línea que actualmente pertenece. Esto sirvió como referencia de su quehacer académico y científico, lo que le condescendió ser invitada -más tarde- a las filas de un cuerpo académico y a la línea de investigación dentro del IIE de la UV.

Cabe señalar que el dominio que tenía la académica sobre el eje temático y las respectivas publicaciones se convierten en un capital científico que llega a nutrir las actividades académicas y de investigación que tenía el grupo académico, las cuales llegan a ser de gran valor para el desarrollo de estas actividades (Canales, 2018; Díaz y Sime, 2016). Por otra parte, también se debe señalar la participación que tiene el capital social, el cual facultó la primera invitación a la línea y el reconocimiento científico que le concedieron a los trabajos que había publicado previamente.

Una vez realizadas algunas reflexiones en torno a las trayectorias académicas, científicas, laborales e incluso sociales que han experimentado las y los investigadores (as) que participan en los programas que hemos seleccionado; ahora, es turno de exponer los detalles que conciernen a las trayectorias (académicas, científicas, sociales y laborales) que poseen los doctorandos que participaron en nuestra investigación.

Debido a la amplitud de las características de los programas, nos centraremos únicamente en señalar aquellas participaciones que han sido de mayor relevancia para el actuar de los estudiantes. Como elemento introductorio, se compartirá la experiencia de una

estudiante del DE de la UATx, quien expone cómo fue el recorrido que experimentó para poder ingresar al programa doctoral de la universidad mencionada:

El ingreso al doctorado pues alguna manera requirió justamente que, es un doctorado que va enfocado en investigación, no en la profesionalización, entonces, en que estuviéramos obviamente capacitados o que tuvieron las habilidades investigativas necesarias para diferentes áreas ¿No?,[eh] hay diferentes líneas de investigación en el doctorado y los académicos pues obviamente están dirigidos hacia esas líneas de investigación [mmm], no sé si sea útil, pero al inicio estaba planteando una investigación que corresponde a una línea diferente. Esta elección de líneas fue de alguna manera o nos hicieron llegar con los doctores que manejaban esas líneas, porque previamente planteamos un “proyecto de investigación o un anteproyecto” por decirlo así para ingresar, el cual se redactó en diferentes apartados entre ellos tuvimos que problematizar y vislumbrar la construcción del objeto de estudio. Entonces, derivado de ese anteproyecto fue que nos lograron dirigir hacia los investigadores que manejaban estas líneas ¿No? (E3MEDE).

El hecho de que nuestra colaboradora conociera cómo estaban conformadas las dinámicas de participación dentro del DE, le permitieron pulir aquellas competencias que llegan a ser relacionadas con la investigación, lo cual se hizo evidente en su anteproyecto de investigación. Se puede decir que incluso este hecho le permitió cambiar de línea de investigación y acotar un plan de trabajo con un director que comprendiera los intereses que se tenían en su trabajo de investigación.

Se comprende que todos los programas cuentan con la articulación de determinados CA y líneas de investigación que sustentan las actividades que se tienen dentro de estos. Sin embargo, cada uno de ellos dispone de lógicas que erigen su quehacer académico, perspectivas teóricas y metodológicas que acompañan las prácticas e inclusive los académicos (as) que participan en los grupos y los proyectos de investigación que han sustentado. Percibimos que cada uno de estos factores, engloba diferentes problemas y retos que pueden (o no) ser considerados por los estudiantes.

Así mismo, se considera la presencia de algunos problemas que conflictúan dentro de los procesos formativos a los que se enfrentan los estudiantes dentro de los programas. Esta tipificación de las prácticas en muchos de los casos se vincula con la estructuración del trabajo académico que se traza dentro de los programas o líneas de investigación, pero en otras ocasiones obliga a los estudiantes a configurar estrategias que llegan a contradecir la

idea de un trabajo en conjunto o colaborativo, lo que origina una fragmentación entre los estudiantes. Un ejemplo de ello se aprecia en los siguientes comentarios:

Lo que yo siento que tal vez no estuvo muy bien, que no está muy bien eso que nos piden porque de pronto como que sí se crea uno como que “¡Ay! El otro grupo tal vez es como que más alzado, como que ni nos miran, como que nos están criticando”. Como que de pronto se empezaba a establecer (este) rivalidades entre grupos y ya no nos saludamos, aunque estábamos en el mismo grupo, en la misma generación, porque estábamos divididos. Entonces, esa división de grupos como que no favorecía que estuviéramos muy conectados todos, y más con esto de la pandemia que nos dividieron más, pues realmente yo no conozco los avances o las dificultades, y siento el apoyo nada más en unas cuantas personas, en los demás compañeros, pues he perdido comunicación, porque no se estableció esa amistad (E13MEDIIE).

La socialización con los chicos de maestría no se dio tanto porque no coincidimos durante mucho tiempo en el seminario, en primera. En segunda, (mmmm) yo codirigía una de las tesis de maestría. Entonces, me llevaba muy bien con los tres, pero siento que había una cierta barrera, había un muy buen contacto con los tres, y con el chico a quien codirigí la tesis, pero siempre había como una (risas) ligera separación. Nunca tuve algún inconveniente con ellos (eh) por aquí los tengo en Facebook todavía y (este) posteriormente, cuando llegan los chicos de doctorado. Yo ya me llevaba muy bien con uno de ellos, porque fue compañero mío en la maestría y compañero de mi línea. Entonces, ya nos conocíamos bastante bien (E16HEDIE).

La relevancia de las funciones sociales un uno y en otro caso, descansa en su relación con el quehacer académico y científico de los estudiantes dentro de los programas. No obstante, en ambos fragmentos podemos identificar diferentes procesos que se representan como una barrera que impide consumir los vínculos entre los estudiantes.

En el primer fragmento, entre otras cosas, hay una especie de competencia o lejanía entre los mismos estudiantes -sean de semestres superiores o del mismo-. Se entiende que en todo campo es completamente natural que exista esa competitividad dentro de las prácticas que efectúan los actores. No obstante, el panorama cambia cuando se convierte en algo que impide la colaboración entre los mismos, reduciendo así la oportunidad de socializar los avances de sus investigaciones o comentar las problemáticas que han tenido sobre su quehacer académico.

En el siguiente, observamos un tema semejante debido a la falta de vínculos, aun cuando nuestro informante codirigió una tesis de maestría. La situación cambia cuando el estudiante señala el vínculo social que ha establecido con su compañero de maestría e incluso de la línea de investigación.

Al contraponer los escenarios expuestos, se advierte el valor social de aquellas prácticas académicas en la conformación de las trayectorias académicas. Los vínculos sociales son un puente entre las diferentes actividades en las que participan tanto los estudiantes como los académicos dentro o fuera de los programas.

Es importante señalar que la socialización debe extenderse más allá de la colaboración formal de diferentes actores que participan en la formación dentro de los posgrados: director o codirector de tesis, pares, agentes externos, pues muchos aspectos no formales intervienen tanto en la construcción de una trayectoria científica como en otras actividades tales como la publicación de algunos productos académicos.

En el análisis de las trayectorias de las y los estudiantes e investigadores que participan en los programas doctorales seleccionados, se identifica también aquello que implica la perspectiva e ideales propios que se tienen dentro de las respectivas líneas de investigación educativa. Tanto la organización de las líneas, la socialización con diversos actores, la perspectiva que se sigue dentro del campo disciplinario y científico tienen una influencia en los procesos de formación científica.

Por ejemplo, se observó a un grupo de académicos que poseen una trayectoria académica solitaria y que se visualizan como pioneros en sus temáticas de investigación, así como por las aportaciones que han realizado hacia los campos académicos o científicos que legitiman sus contribuciones. Por otro lado, existe otro grupo de actores en los que el esquema social ha sido un tema determinante para su trayectoria académica y para incrementar su producción científica. Sin embargo, ambas cuestiones han sido reconfiguradas con el paso de los años y por el posicionamiento que tienen dentro de los campos científicos o disciplinares en los que se desarrollan.

Esto añade a su vez el establecimiento de un *habitus* científico que ha sido incorporado del campo y por los agentes con los que se relaciona (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 2007). Esto implica una configuración estratégica de los agentes dominantes y dominados que interactúan en el mismo, así como el uso de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas que se convierten en los capitales científicos que también consolidan las demandas que se tienen dentro de los programas federales e institucionales

(publicación de libros o capítulos, artículos de investigación o proyectos de investigación), mismas que llegan a nutrir a su línea de investigación.

En lo concerniente a los estudiantes, identificamos la convergencia de dos puntos. El primero refiere a los estudiantes que tienen una sobresaliente trayectoria académica y científica, así como una considerable producción científica en los cuartiles más altos. Estos estudiantes, la mayoría de las ocasiones, cuentan con un fuerte soporte tanto de línea de investigación como de sus directores de tesis, además, les acompaña un sólido *background* científico.

El segundo refiere a un grupo de estudiantes que no dispone de tales características académicas y científicas, así como la falta de apoyo que se requiere en la construcción y supervisión de este tipo de trabajo académico, el cual la mayoría de las veces corre a cargo principalmente de su director de tesis (Torres-Frías, 2013) o, en su defecto, del soporte que tiene en su línea de investigación o campo al que pertenece. Este escenario complejiza mucho la titulación de estos, pero, sobre todo, conflictúa su trayectoria académica, científica e incluso social dentro de los programas.

Según Moreno (2006), el avance que tienen los estudiantes durante su paso por el programa doctoral no sigue un camino perfecto; se requiere enlazar una diversidad de trayectorias académicas, científicas, perspectivas teóricas y metodológicas, así como los diversos tipos de capitales que se demandan dentro del campo en el que se desarrollan.

Ahora bien, es necesario comprender que los procesos formativos por los que pasan las y los estudiantes, principalmente, se estructuran dentro de las aulas por las especificaciones que se tienen en el plano curricular del programa, el cual se consolida de manera específica para cada posgrado (número de horas, semestres, valores crediticios, etc.).

5.3. Enfoques en el quehacer académico. Perspectivas teóricas y metodológicas

Una vez señalados algunos de los aspectos propios del historial académico, científico, personal y social que tienen tanto los académicos como los estudiantes que participan dentro de las líneas de investigación de los programas doctorales que seleccionamos, es turno de

exponer cómo intervienen aspectos como las perspectivas metodológicas y teóricas en los programas doctorales. Para ello, se tienen en este subapartado los siguientes códigos para abordar el discurso de nuestros informantes: *Perspectivas teóricas de investigación (i)*; *Perspectivas metodológicas (i)*; *Perspectivas Teóricas de investigación (e)*; *Perspectivas metodológicas (e)* y *Dirección o codirección de tesis*.

Para abordar estos temas, se dividió el contenido en tres secciones. Por una parte, se exponen las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan el quehacer académico y de investigación que emprenden las y los académicos dentro de los programas, los cuales fungen como investigadores consolidados dentro de un campo disciplinar en el cual han construido su trayectoria académica y científica.

Por otra parte, se comparte lo que los estudiantes han experimentado para realizar sus trabajos científicos (tesis de grado, artículos, ponencias) y cómo han adquirido una identidad disciplinar. Estos procesos tienen lugar prioritariamente dentro de las líneas de investigación en las que participan.

Por último, se muestran algunos puntos que convergen en la elaboración de los textos científicos (tesis de grado, artículos científicos y otras cuestiones) que deben concretar las y los estudiantes durante su paso por los programas. Sobre estos se visibilizan los posicionamientos teóricos y metodológicos, así como diversas experiencias que acompañan la elaboración de sus trabajos de investigación.

En cada uno de los puntos señalados, se acompaña de una identidad disciplinar que cobija las actividades académicas y científicas que emprenden tanto los académicos como los estudiantes que participan en las LGAC de los programas doctorales. Cada uno de los grupos pone en juego el uso de un lenguaje técnico que se deriva de las perspectivas teóricas y metodológicas que sostienen el quehacer de sus investigaciones, pero también se socializan hábitos, prácticas y modos de pensamiento que tipifican lo que realizan sus actores o lo que hacen los programas. Estos señalamientos, se perciben con mayor claridad en el siguiente comentario:

...mira, la línea de investigación uno la va construyendo con el tiempo, la va construyendo de acuerdo con ciertos intereses, y que yo haya estudiado mi formación inicial en escuelas

normales, normal básica y normal superior se acerca mucho, me acercó mucho desde principio a qué está pasando en el aula. Desde qué está pasando en el aula, pues es obvio que la didáctica era como el tema más claro, ha estado articulado también a mi formación docente y fue apareciendo en el camino porque digamos hubo un momento en México en que el tema curricular cobró cierta importancia (E5HATCDE).

Este fragmento muestra el impacto que ha tenido la formación académica de nuestro informante para poder adentrarse al estudio de la didáctica. Evidentemente, esto emergió en un determinado momento histórico en el que la educación mexicana se planteaba como prioridad el estudio de estas temáticas en sus distintos niveles académicos, pero también exhibe parte de los intereses que acompañan este aspecto, al igual que el impacto que ha tenido el paso del tiempo en la construcción de una línea de investigación que abanderara estas cuestiones (uso de determinados autores, visiones y percepciones dentro de las investigaciones y muchas cuestiones más). La suma de estos aspectos propicia, a su vez, la participación dentro de un campo académico, científico o disciplinar en el que se dispone de determinadas reglas (explícitas e implícitas), agentes e incluso perspectivas de investigación que sustentan las actividades que realizan tanto los legos como los expertos que participan en el grupo, tal como nos comentó más adelante el mismo informante:

... [El] Centro de Didáctica fue una experiencia muy importante, porque empezó a manejar literatura que no se manejaba en México, y para poder manejar esta posibilidad de literatura que no se manejaba en México, teníamos algo que la universidad contemporánea ha perdido, y es que tenemos muchos seminarios. Seminarios internos (...) y entonces, ahí me empecé a acercar tanto el pensamiento argentino didáctico, como al pensamiento francófono didáctico, para mí, estos dos iconos, digamos estos dos pies han sido nucleares (E5HATCDE).

Puede destacarse aquí la participación que tuvo el académico en el centro de didáctica. Esto le permitió el acercamiento hacia diferentes escuelas de pensamiento que constituyen un fuerte cimiento en sus actuales actividades académicas y científicas, pero también pone a la vista el uso de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas que eran articuladas dentro de los seminarios en los que participaba de manera recurrente.

Entre los principales beneficios que obtuvo de su participación en el centro de didáctica se encuentra el acceso a una literatura que en aquellos años no formaba parte del contexto mexicano, así como el contacto que consiguió con académicos —francófonos— que cultivaban aquella perspectiva. Esta internacionalización de la literatura y el contacto

con determinados actores simbolizan a los capitales en los campos científicos donde se desarrolla y extiende el tema de la didáctica.

En cada línea de investigación se integran también objetivos de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan las actividades en las que participan las y los estudiantes y sus respectivos académicos, aspecto que puede observarse en los siguientes comentarios:

Bueno, de las características teóricas, pues yo podría citar a David Nunan que es uno de los expertos en evaluación curricular, a Tyler, a Díaz-Barriga como tú lo mencionas, este (eh). En fin, hay muchos autores que manejo, (eh) que a mí me han ayudado mucho y me han permitido contribuir, este, también está Arturo de la Orden Hoz, (eh) que me han permitido a mí construir hasta este momento lo que llevo, ¿no? Y a lo que me dedico (E14HATCDIIE).

... mira, tenemos a diferentes autores, yo te podría señalar a Hurtado que, ella es una teórica española que tiene un grupo que se llama “*pacte*” (...). De igual forma, hay otros teóricos, por ejemplo, Cristina Piña que, además, es escritora aquí en Xalapa, Sergio Pitol que, este desgraciadamente ya nos abandonó, pero el trabajo es muchísimo, este Norma Angélica pues también le da mucho impulso, también este Boyana, de la Universidad de Serbia (E19MATCDIE).

...yo tenía que escoger teóricos que, pues no fueran sólo del campo psicoanalítico, entonces, yo tuve la suerte también de tener unas asesoras que eran de la UNAM, una de ellas era psicóloga, entonces, una de ellas me recomendó, yo le dije “mira yo quiero algo que tenga que ver con la formación de pensamiento de los individuos en un campo social”, así sin saber, ni haber conocido en ese momento a Bourdieu, “que explique ¿No? Algo de dónde me estoy metiendo y que no conozco nada, ¿qué es esto de la investigación educativa? ¿Cómo caminan o a dónde me estoy metiendo?” (...) Me mandó un correo y me dijo: “búscate libros de Bourdieu, y me dices qué te parece, sí es ahí o por ahí donde tú quieres andar”, obviamente, yo leí a Bourdieu y me enamoró, estaba diciendo lo mismo que yo había aprendido con Fromm, de alguna manera casi lo mismo, pero con otras palabras (E4MATCDE).

En estos casos, las dinámicas que muestran las líneas de investigación los programas son similares, debido a que en los tres fragmentos se observa que existe un propósito en la formación de investigadores educativos; sin embargo, cada trayectoria aborda una determinada inclinación teórica en sus actividades de investigación, dentro de los programas doctorales.

En los tres fragmentos identificamos distintas perspectivas en la formación científica de los agentes. Observamos, posicionamientos que giran sobre la evaluación curricular, los estudios lingüísticos y la formación del pensamiento que tienen los individuos en un campo

social. En cada uno de estos casos se ostenta el uso de diferentes autores que se perciben como los capitales científicos que funcionan dentro del campo en el que se desarrollan.

Esta divergencia de capitales entre los actores forma una parte importante de la competitividad y lucha que se tiene dentro de los doctorados y de los mismos campos en los que se desenvuelven dentro de la investigación educativa que comparten, pero también refleja cómo se conforman los campos, lo que en palabras de Bourdieu y Wacquant (1995), simboliza esa estructuración y posicionamiento que tienen los investigadores dentro de los espacios académicos o científicos, en los que toman parte mediante la producción o consumo de determinados elementos académicos o científicos, cosa que se hace evidente en sus publicaciones o trabajos.

Autores como Castón (1996), advierten que el punto clave de la diversidad de los campos reside en la significación de sus capitales, ya que estos llegan a convertirse en una especie de ideal de la producción y consumo de los mismos actores. Como podemos observar, en cada uno de los colaboradores se aborda el uso de diferentes autores para la generación y aplicación de un conocimiento científico que se traduce más tarde en artículos de ciencia (o artículos de la misma rama), tesis de grado o proyectos de investigación dentro de los programas doctorales. Las perspectivas teóricas y metodológicas asumidas están inscritas en el campo de poder, en tanto que hay teorías de vanguardia, o bien clásicas, que gozan de mayor prestigio que otras.

Utilizar determinadas perspectivas abona en otras situaciones como la promoción y evaluación de las líneas de investigación, lo cual, a su vez, impacta en evaluaciones sobre el desempeño científico en el posgrado mexicano. Esta situación aporta elementos para la conformación de un *habitus* según la posibilidad de construir capitales que son válidos en el campo de conocimiento en el que se lleva a cabo la actividad de investigación.

Aquí, el *habitus* cobra un especial interés, ya que nos permite visualizar cómo el aprendizaje que han cultivado los agentes (académicos y estudiantes) durante sus trayectorias académicas y científicas, y la colaboración con otros actores, se ha modificado con el paso del tiempo mediante la incorporación de estrategias colectivas que hilvanan un conjunto de prácticas, visiones y valores que regulan al espacio o campo en el que se desarrollan

(Sánchez, 2007; Lahire, 2005), las cuales participan en los procesos formativos de los estudiantes y de los propios investigadores, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos:

...sí, volvemos a que todo cuerpo académico, toda agrupación institucional tiene detrás carne y hueso, ¿no? Y en este caso la formación antropológica ha sido muy pesada en el buen sentido, densa como tú has dicho, ¿no? (eh) Porque ha permitido una aproximación *emic* más que *etic* a todo el estudio de los fenómenos y quienes venimos de otras disciplinas, esto es algo que quiero puntualizar mucho de nuestra línea, la interdisciplinariedad, el reconocimiento de que, para estudiar un fenómeno social, se requieren de varias disciplinas que una no lo puede abarcar todo, pues se debe en gran medida a esta apertura, ¿no? (E20MATCDIE).

Qué es lo que yo podría decir de la iniciativa del proyecto, es que nosotros en particular lo hicimos desde la dimensión narrativa biográfica, y porque hay en los cursos del doctorado, en algún momento éramos muy poquitos y había dos grupos: grupo A y grupo B. Entonces, a mí me asignaron la carga de horarios para los dos grupos con una materia, entonces, yo daba el seminario (...). Entonces, hubo un proceso de formación teórico-metodológico durante ese semestre para, no sé, creo que eran más de 13, los dos grupos. Entonces, ahí fue donde ellos empezaron la escritura, pero no es nada más de cuéntame qué te pasó en tu vida y qué te gustó y que no te gustó, hubo una formación teórico-metodológica (E9MATCDIIE).

Estos fragmentos muestran evidencian parte de los impactos que llega a tener la perspectiva relacional dentro de los procesos formativos en los que participan tanto los estudiantes como los académicos, ya que se visualiza cómo los principales enfoques que han perpetrado el quehacer académico de los actores se ha ido configurando o nutriendo por diversas cuestiones que participan dentro de la línea o del programa, cosa que revela cómo la interdisciplinariedad ha enriquecido el estudio de diversos fenómenos sociales que efectúan los miembros que participan dentro de ambas líneas.

Algo que también observamos es la manera en que se han estructurado parte de los procesos formativos por los que pasan las y los estudiantes. En el segundo fragmento, se deja ver que los estudiantes participaron dentro de un seminario lectivo en el que se sustenta la perspectiva biográfica narrativa, la cual ha sustentado un posicionamiento teórico y metodológico en la formación de dichos estudiantes, esto derivó en diferentes aportes para la hechura de los textos científicos (tesis de grado, publicación de un libro y diversos artículos de investigación) que deben concretar los estudiantes antes del egreso del DIIE.

En uno y en otro caso, se da cuenta del valor que tienen las perspectivas teóricas para los procesos formativos por los que pasa el alumnado, pero también revela la manera en que

se han operado las actividades académicas que se instrumentalizan dentro de las líneas y de los programas.

Otro de los puntos relativos al uso que tienen las perspectivas teóricas que abordan los académicos y sus estudiantes dentro de los programas, recae sobre las perspectivas metodológicas que utilizan para sus actividades de investigación. Estas, representan una pieza clave para conseguir los resultados de sus trabajos, no sin antes haber concretado una congruencia con los objetivos y el diseño epistémico de estos, pero también atiende las preferencias o experiencias que tienen las y los investigadores. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

...en general, para mí el trabajo de campo no necesariamente es una etnografía. Luego, claro, a mí por mi formación, quizá sólo por lo que a mí me hace viable, factible o tal, pues a mí me gusta mucho trabajar con documentos, ¿no? Documentos, porque en el fondo de los documentos no dejan de ser testimonios, por llamarlo así. Pretensiones de acción o de ejecuciones de acción (...) Y entonces, bueno, pues tiene otro carácter metodológico que a mí se me facilita, más por la formación histórica, ¿no? Que trabaja mucho con la crítica textual y la crítica de documentos, ¿no? Pero bueno, qué digo ahí cada uno tiene su posición, pero en el fondo también si te das cuenta la metodología intenta ser muy flexible, muy variada, muy interdisciplinar u original en el sentido de lo creativo, ¿no? (E18HATCDIE).

Eso es bien complejo, porque depende mucho de los investigadores, o sea, yo tengo colegas que dicen: “aquí, yo hago investigación cuantitativa. Hazle como quieras” y el estudiante prácticamente no tiene chance, entonces, hace investigación cuantitativa, no le preguntan. Hay otros profes que te dicen: “¿no? Pues a ver cuál es tu proyecto” y que con base en el proyecto se define la metodología. Hay profesores que trabajan representaciones sociales y el estudiante, bueno, yo como profesora ya sé que el estudiante va a terminar haciendo representaciones sociales por lo que hace el director de tesis ¿no? No importa el tema. Entonces, eso no está normado, no hay una pauta, no hay una prohibición (E9MATCDIIE).

...nosotros no trabajamos métodos cuantitativos, sólo trabajamos métodos cualitativos, y eso en parte es mi culpa, porque yo, a mí no me gustan los métodos cuantitativos porque yo siento que no te dicen lo suficiente, ¿no? Si yo te presento una gráfica y te digo: “pues 200 estudiantes participaron en tal cosa”, digo, yo sé que estoy equivocada, ¿no? Que es mucho más que eso, pero lo cualitativo me gusta porque tú puedes entrar más a profundidad. Nosotros trabajamos sobre todo con entrevistas semi estructuradas y podemos conocer los puntos de vista de nuestros informantes, también nos gusta mucho trabajar con historias de vida, con narrativas (E19MATCDIE).

...es que va a depender porque muchas de las veces los referentes metodológicos, pues tú podrías decir: “¡Ah! Pues yo soy cuantitativo, yo soy cualitativo”, pero a lo largo de mi experiencia he visto que, por ejemplo, si lo que tú quieres hacer es una propuesta, pues tienes que irte a la parte cuantitativa porque necesitas números para poder proponer, no puedes proponer con base en tres, ¿me explico? Debes tener un amplio número para hacer una

propuesta, pero si tu tendencia o tu objetivo es tratar de explicar un fenómeno, pues tú te puedes ir a lo cualitativo. Ahora, he trabajado también la parte de enfoques mixtos (E14HATCDIIE).

Estos cruces de información dejan ver diversas cuestiones que participan en el quehacer metodológico de las líneas de investigación de los programas que pueden ser representadas esencialmente por tres aspectos: el primero, la trayectoria académica o científica que tienen las y los investigadores que constituyen una parte esencial para el posicionamiento metodológico que emprenden sus tutorados, podemos intuir que esto se debe principalmente al dominio o experiencia que tienen sobre ciertas técnicas o métodos de investigación.

El segundo aspecto es que, a pesar de que en ningún programa se tiene normado, en las orientaciones metodológicas de los trabajos de investigación que se emprenden en algunos casos se visualiza la apertura o flexibilidad para el trabajo empírico, mientras que, en otros, se concibe una definición tácita por el mero hecho de pertenecer a un colectivo científico o estar bajo la dirección o tutoría de determinados actores.

Y el tercero es que una pieza fundamental para la definición de estas actividades se correlaciona con los objetivos científicos que se tiene dentro de las líneas de investigación y con los intereses que se tienen dentro de las investigaciones que precisan las y los estudiantes en sus trabajos (tesis de grado o artículos científicos), los cuales son explorados y desarrollados mediante las sesiones de tutoría académica que tienen con sus directores. Más tarde, estos estudiantes irán acotando y formulando diversas acciones junto con su director con el propósito de consumir el resultado final de estos.

El quehacer científico que emprenden los académicos dentro de los programas construye capitales científicos que funcionan dentro de su línea de investigación y del campo al que pertenecen, lo que deriva, a su vez, en la instauración de un *habitus* científico, que representa un aprendizaje práctico y se consigue sólo mediante la incorporación de prácticas, visiones y valores que moldean el espacio social en el que se desarrollan, académicamente, los actores (Sánchez, 2007).

Exponemos ahora algunas características de las perspectivas teóricas y metodológicas en las que se han formado los estudiantes y la relación que guardan con la construcción de textos científicos. En lo que concierne a las aproximaciones epistemológicas, destacan los siguientes comentarios:

...a nivel teórico, la literatura era muy variada, es muy variada todavía. Quiero pensar que al estar en una línea de investigación lingüística es altamente probable que los estudiantes tengan un conocimiento de alguna segunda o tercera lengua. Entonces, eso posibilita a los profesores de la línea ofertar lecturas en otros idiomas, y entonces, abre mucho el panorama a tener lecturas en español, tener lecturas en francés o tener lecturas en inglés, etcétera. Entonces, muchas veces cuando estás trabajando, por ejemplo, con un solo idioma hay muchos temas teóricos muy bien delineados, pero otros no tanto (E16HEDIE).

...pues metodológicas fundamentalmente hay un tema con la etnografía escolar y una antropología. Vimos cosas de García Canclini de interculturalidad [...]. Por Dios, Foucault, por ejemplo, que me interesa tanto y que fui agarrándole algunos elementos sobre el poder, claro, eran unas preguntas mucho más precisas, pues nada, de eso no se vio, pero ahí la apertura para que uno pueda agarrar la diversidad en educación, desde la perspectiva del Dr. Roberto, siempre el profesor fue muy claro y me dijo: “mira. este tu tema y tus búsquedas pueden caber dentro de esta, así sean muy distintas, muy diversas a lo que hacemos aquí normalmente”, lo que era ligado al sistema escolar que, era ligado el aprendizaje en la Universidad (E17HEDIE).

Hay una fuerte incidencia de determinados enfoques teóricos en las líneas de investigación. Aquí podemos observar cierta interdisciplinariedad, algo que coincide con los comentarios y posicionamientos que han manifestado los académicos que entrevistamos. Es decir, las líneas apuestan por cierta interdisciplinariedad en la cual tienen lugar diferentes objetos de estudio.

En la primera viñeta se recalca una importante característica de trabajo que se relaciona con el hecho de abordar sus sustentos teóricos en una segunda o tercera lengua, algo que constituye un importante hecho para el desarrollo de los trabajos y de los aprendizajes que tienen los estudiantes. Esto les permite generar un conocimiento de frontera dentro de sus actividades científicas y permite visibilizar los tipos de capitales científicos que se formalizan dentro de la línea.

En la segunda, identificamos un tema semejante, debido a que se nutre principalmente por una etnografía escolar y por una mirada antropológica en las cuestiones teóricas, donde se analizan los fenómenos sociales que se contemplan en las investigaciones que emprenden

sus integrantes. Es necesario resaltar la flexibilidad y apertura que le ha brindado a nuestro informante su director de tesis para el desarrollo de sus trabajos científicos.

En los demás fragmentos emergen cuestiones que se relacionan más con un diseño lineal en los posicionamientos epistemológicos de las investigaciones que emprenden los estudiantes, es decir, que el acotamiento de los autores se determina a partir de los intereses y objetivos que se persiguen en los trabajos de los doctorandos, aunque estos lleguen a no ser del todo semejantes. En otros casos identificamos una marcada identidad disciplinar dentro del quehacer académico que se tiene dentro de las LGAC, tal y como lo demuestran los siguientes testimonios:

En mi caso que trabajo con tecnología estoy muy casada con Bartolomé que, finalmente es quien trabaja b-Learning, obviamente de ahí, pues tengo a Trujillo, tengo a otros autores. Este estoy uniendo desde la parte del constructivismo. Entonces, pues ya te imaginarás que pues mi gran referente es Vygotsky porque estoy desde la parte social porque el área de gastronomía es muy social y estoy (eh) trabajando aprendizaje cooperativo. Allá en el aprendizaje cooperativo estoy desde Slavín y Johnson y Johnson que son como los autores que también tienen esta diferenciación (E11MEDIIE).

...uno de los principales autores es Yves Chevallart es un francés-matemático, (eh) él es, (eh) uno de los principales que hace como esta propuesta. Entonces, él es el principal, está también (eh) Shulman, también son de los principales, Brousseau que, son mucho de la escuela francesa, (eh) que se enfocan sobre todo en como a esta parte, pero específicamente el estudio de la didáctica de las matemáticas. Yo no soy matemática, (eh) pero como te digo, (eh) al final, (eh) gracias a la construcción del estado del arte, pues ya puede declarar y reconocer que muchas de las disciplinas pueden ser, (eh) objetos de la transposición didáctica (E7MEDIIE).

...sí hay autores, por ejemplo, como estamos en la línea de identidad, hay autores que son retomados por el mismo tema ¿No? Por ejemplo, Slavoj Žižek, hablando de identidad no sé si es un clásico, pero sí es un referente muy importante para la identidad, que está por parte de la línea. De ahí en fuera hay otros autores, yo te podría decir Paul Ricoeur que, habla sobre la identidad y los componentes de la identidad: la ipseidad y la mismidad, por ejemplo (E3MEDE).

Los comentarios anteriores exponen el extenso universo que se integra sobre las perspectivas teóricas cultivadas dentro de las líneas e investigaciones realizadas por los estudiantes. Debemos recordar que dentro de estas se obtiene un proceso dicotómico que interviene en los posicionamientos de los actores. Por un lado, está lo que investiga la línea de manera general (problemáticas sociales, políticas educativas, culturales o tecnológicas

dentro de la educación), y, por otro lado, está lo que investigan sus integrantes (académicos y estudiantes) de manera individual o colectiva con otros actores e instituciones.

En cualquiera de las dos vertientes se alimenta tanto el desarrollo científico como el productivo de la línea (como el del mismo posgrado), generando un *habitus* que, en palabras de Bourdieu (2007), se genera por las prácticas individuales y colectivas que desarrollan los agentes, y también por las experiencias pasadas que más tarde formarán parte de las futuras percepciones, pensamientos y acciones de los actores.

En el caso de los estudiantes, esta instauración del *habitus* dentro de cada línea de investigación representa una peculiaridad que se cultiva sólo dentro de ese grupo de investigación en el que participan, ya que sobre este se unen determinados capitales que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes disciplinares o científicos que sustenta el quehacer dentro de su línea de investigación.

Una vez señaladas algunas de las particularidades que convergen sobre el sustento teórico, el cual acompaña las investigaciones de los estudiantes, compartimos ahora ciertos detalles sobre el contenido metodológico abordado para la construcción de sus trabajos y lo puesto en práctica dentro de su línea de investigación:

En cuestiones metodológicas, regularmente las tesis que se han producido en la línea. Creo que han sido estudios de caso, regularmente se apela a la investigación cualitativa. Regularmente se utilizan técnicas de investigación como la entrevista en profundidad, historias de vida (eh), la observación no participante, también se trabaja mucho en contextos al ser una línea de investigación lingüística y de traducción, (eh) la forma de analizar aspectos lingüísticos. Sí se hace pues obvio por la oralidad, pero también se tiene que ver a través de textos (E16HEDIE).

Hay otros temas que se pueden entrar en esa búsqueda que tiene que ver con el análisis de contenidos. Qué tiene que ver con perspectivas comparatistas o comparadas, o comparativas y con el profesor Antonio, también métodos, digamos abiertos de pues...históricos o propiamente históricos o antropológicos. Entonces, hay una orientación muy fuerte, digamos en las perspectivas de formación de quienes tienen a cargo la línea. Las metodológicas podrían estar o se fundamentan fuertemente sobre aspectos de etnografía escolar y también en tipos de etnografía que no se ciñen a un sistema (E17HEDIE).

...podría yo decir que la mayoría de las investigaciones que generamos en nuestra línea de investigación son cualitativas, por ende, entonces una de las prácticas que tenemos o que se fomenta en la línea es conocer más sobre metodologías cualitativas, entonces, la mayoría de los que estamos en esta línea tratamos de cursar justamente un seminario que imparte un

académico -externo al programa- sobre metodologías cualitativas, entonces, eso es una de las prácticas que creo que como que más hemos desarrollado (E3MEDE).

Una perspectiva general de estos fragmentos revela que en la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de las líneas se aborda una orientación cualitativa. En un análisis más detallado encontramos que, en algunas, converge más de una disciplina académica en el quehacer que tienen sus procesos metodológicos (antropología, etnografía, historia y más). En algunas el sentido varía debido a la propuesta de asistencia a seminarios de investigación en los que se aborda el estudio de estas técnicas, y en otras más se desarrollan técnicas que tipifican el carácter investigativo de la línea.

Las perspectivas metodológicas que se ponen en juego dentro de las líneas tipifican lo que Bourdieu (1994) señala por “particulares condiciones sociales de producción, es decir, un estado determinado de la estructura y del funcionamiento del campo científico” (p.11), estos condicionamientos sociales, que articulan el funcionamiento de la línea integran la suma de capitales (sociales, académicos, y científicos), potencializan el diseño y articulación de las actividades académicas.

Comprendemos que el aterrizaje de este tipo de actividades se convierte en una difícil tarea a nivel institucional, debido a que las condiciones sociales que se tienen dentro de los programas no siempre llegan a ser del todo favorables o equitativas entre los actores. El acoplamiento de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e inclusive disciplinares llega a intervenir con los procesos académicos que se formalizan en los programas, lo que de alguna u otra forma interviene con el imaginario de formarse como un investigador dentro de los programas, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

En cuanto a lo metodológico, pues llevamos seminarios de metodología cualitativa y metodología cuantitativa, pero ninguna que se enfoque a decir: “esto se trabaja más en la línea de investigación de política o en la línea de investigación de currículum”, no, no lo han definido como tal. La verdad, eso no este es bueno, sería tal vez una de las deficiencias, porque sí, la verdad no lo han definido. Hemos llevado varias materias, digo de metodología, epistemología, teorías educativas, pero ninguna que digan: “a ver, esto se está trabajando más en la línea de investigación tal”, eso no, la verdad no lo hemos abordado (E13MEDIIE).

Este acercamiento da cuenta de cómo el diseño curricular dentro de los programas requiere puntualizar diferentes elementos que toman parte del recorrido académico de las y

los estudiantes. Esto implica la cohesión de diversos elementos académicos y no académicos que se despliegan en los programas y en los que interviene el quehacer de sus correspondientes actores y líneas. Todo esto asiste la estructuración y conformación de las dinámicas de trabajo que establecen en los doctorados.

Destaca el impacto que tiene el capital social dentro de las dinámicas de trabajo que se instauran dentro de las líneas y en los programas, ya que constituye un insumo que institucionalmente llega a tener un valor igual o superior a los capitales económicos y culturales que se ponen en juego para efectuar las tareas académicas y de investigación dentro de los posgrados, sobre todo en el sentido organizacional que operan las acciones de los actores.

Atendiendo esta aproximación de elementos sobre las perspectivas teóricas y metodológicas que han utilizado los académicos y sus estudiantes para emprender los trabajos de investigación dentro de los programas, Pacheco y Díaz-Barriga (2009) mencionan que uno de los rasgos tradicionales que se tiene en la formación de los recursos humanos que se orientan hacia la investigación es la poca relación que se tiene entre la productividad científica y la formación académica (o de grado), ya que esto se figura como un indicador de la formación que han acoplado durante el posgrado pero no siempre asegura la creatividad del individuo ni su preparación para la investigación.

Cada uno de los casos que hemos presentado se circunscribe un determinado campo (académico, científico e incluso social) con reglas explícitas e implícitas que configuran el actuar de los programas. En lo correspondiente a las estrategias, hábitos y prácticas que han sido determinadas por las y los investigadores, encontramos algunos puntos de convergencia que condicionan el quehacer académico que se tiene dentro de las líneas y en los campos en los que participan:

- Las determinaciones que son impuestas en los discursos de los programas federales condicionan tanto el trabajo académico como el de investigación dentro de los programas.
- Cada línea de investigación que se tiene al interior de los posgrados participa a su vez en un campo científico, en el que se integran perspectivas teóricas y

metodológicas, así como un universo de investigación en el que participan tanto académicos como estudiantes.

- Las estrategias que se tienen dentro de los programas poco se relacionan con las estrategias académicas que delimitan los académicos debido a un principio de individualidad que posee cada estudiante, lo que dificulta aún más la instauración de estas cuestiones en los programas.

Todos los programas y sus respectivas líneas de investigación diseñan estrategias que tienen distintos impactos en los estudiantes. En palabras de Montes (2009), esto implica una respectiva correlación con las determinaciones que acontecen a nivel institucional por los programas académicos y por los programas federales, lo que constituye un reto no resuelto para el actuar que tienen los programas que orientan sus prácticas hacia la investigación educativa (Montes, 2009).

Si bien hemos reflexionado sobre las estrategias, los hábitos y prácticas estructuradas por los académicos dentro de las líneas de investigación, es momento de compartir algunas de las percepciones que tienen las y los estudiantes durante la construcción de sus tesis de grado:

Entonces, bueno, desde la maestría hicimos muy buena mancuerna, y bueno, al terminar la maestría ya existía la línea para el doctorado, y entonces, bueno, eso me permitió ahora entrar o centrarme totalmente en el campo lingüístico traductológico y postularme con la misma directora y darle seguimiento tanto a mi formación académica como en cierta medida al trabajo que estaba realizando en la Maestría, y bueno ampliarlo (E16HEDIE).

...cuando entramos al programa sentí que había este como articulaciones o afinidades temáticas, ¿no? Está, por ejemplo, trabajaba muy de cerca María, este Roberto, Diana, aunque después ya hubo una decisión este Karla con la temática de la traducción y este Antonio, sé que está muy vinculado con la línea, pero también que la línea ha logrado extender, por ejemplo, con académicos de la UVI para fortalecer la lengua, ¿no? Entonces, pues te digo yo ya conocía más o menos como, (eh) los lazos que ya tenían, ¿no? Cuando entro, este yo entro intentando trabajar con María, pero después me asignaron a Roberto (E15HEDIE).

En los fragmentos está el trayecto de los informantes junto con determinados académicos que participan en el posgrado. Este vínculo simboliza una importante herramienta que incide en su formación y construcción de su tesis de grado, debido a que estas interacciones han contribuido a un acercamiento disciplinar a la generación y aplicación

de un conocimiento científico y simple pero complejo desplazamiento de aquellas barreras que enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso, además de conocer las dinámicas de trabajo que se abordan dentro de las líneas de investigación.

Esto no equipara la experiencia misma de formarse dentro del doctorado, pero sí aporta diversos elementos que permiten a las y los estudiantes desarrollar y comprender de mejor manera sus investigaciones. Un ejemplo de ello está en lo que señala nuestro informante en la primera viñeta. El hecho de que este concretara una buena relación con su directora de tesis de maestría, le permitió modelar parte de sus capacidades académicas y de investigación, y con ello, establecer una fructífera relación.

Estas experiencias, dinámicas y formas de trabajo que han suscitado las y los estudiantes junto con sus directores constituyen un elemento clave en la formación científica, Además, esto se refleja en una fuerte incidencia de los indicadores o evaluaciones que se proclaman dentro de los programas federales, particularmente lo que es visualizado por el CONAHCyT y sus programas subsidiarios.

La formación académica por la que pasan las y los estudiantes se puede objetivar con mayor facilidad en la producción que llegan a tener sus textos científicos como tesis de grado, artículos de investigación, ponencias en coloquios de investigación y demás cuestiones (Moreno, 2006; De Ibarrola y Anderson, 2015; Navas y Londoño, 2019). La tesis no es solo un documento que se redacta de forma lineal, sino que tiene en su desarrollo un conjunto de experiencias formativas en las que participan diferentes actores.

Mencionamos esto debido a que en la mayoría de las ocasiones se presentan los trabajos culminados, pero poco se dice sobre el recorrido que tienen tanto los estudiantes como sus directores durante la hechura de los trabajos científicos. Por ello, añadimos algunos de estos aspectos que toman parte de una manera no formal dentro de los programas y que, lógicamente, interviene en los procesos formativos que enfrentan los estudiantes.

5.4. Perfil y posicionamiento estratégico de las y los agentes que participan dentro de los posgrados

Una vez expuestos algunos de los detalles que se tienen dentro de las perspectivas teóricas y metodológicas que sostienen el quehacer académico y científico tanto de investigadores como de estudiantes, quienes participan en las líneas de investigación de los programas, expondremos ahora aquellos aspectos que se relacionan con el perfil y con el posicionamiento estratégico que han formulado dentro de los campos institucionales y disciplinares. Para esto, retomamos los siguientes códigos: *Campo científico o disciplinar* y *Disposiciones académicas o institucionales*, para exponer la información que nos facilitaron nuestros informantes.

Esto representa una valiosa herramienta que nos permitió detallar el lugar que ocupan los agentes dentro de los campos académicos, científicos y sociales, así como sus posiciones. Ahondar sobre estas cuestiones, nos permite detallar sobre los lugares en los que participan los agentes al igual que en las relaciones que han articulado para gestionar el desarrollo de sus líneas de investigación y de los programas.

Esta tarea implica evidenciar las prácticas y hábitos que han configurado las y los investigadores y estudiantes que participan en los posgrados para promover el desarrollo académico y científico en su LGAC. Comenzaremos por señalar que dentro de cada programa se requieren amalgamar diversas cuestiones que sistematizan el comportamiento de sus integrantes. Por ejemplo, dada la diversidad de perfiles académicos y científicos con los que se cuenta en los posgrados se requiere precisar cuestiones administrativas u organizacionales.

Por consiguiente, esto esquematiza una tarea compleja que pocas veces es expuesta ante las evaluaciones que se efectúan dentro de los programas. Un ejemplo de estos señalamientos se percibe en lo que nos compartió el siguiente informante sobre el quehacer operativo que se tiene dentro del DE de la UATx:

[Hay] una planta docente de académicos que investigan, entonces, hay profesores que son cuantitativos, hay profesores que son más cualitativos, hay profesores que son sociólogos, hay gente que solamente es estadística, este, hay académicos que trabajan el tema de gestión, hay académicos que trabajan currículo o que trabajan didáctica, trabajan violencia escolar, o

sea, ¿No sé, si me explico? Y eso es muy importante, aunque sea un posgrado pequeño es muy importante que hay una pluralidad ideológica en la planta, y reemplazamos digamos desde el principio que fueran una planta pequeña, porque es una planta que ahorita en doctores probablemente tengamos 16 o 18 (E5HATCDE).

Esta diversidad de elementos teóricos y metodológicos que acompañan el trabajo de los académicos que participan en el programa, revela al menos dos funciones sustantivas que se articulan en casi todos los posgrados. Por un lado, están las actividades académicas (seminarios de investigación, talleres, tutorías académicas, actividades relacionadas con la mejora del posgrado y otras cuestiones), por otro lado, están las actividades relacionadas con la investigación, las cuales se circunscriben a las demandas que se anteponen en los programas federales e institucionales y a un determinado campo científico (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009; Canales, 2018; Colina y Díaz-Barriga, 2019).

En cualquiera de las dos vertientes se tiene que formalizar un trabajo que busque responder a las problemáticas que se tienen sobre los discursos federales e instituciones, para ello, se deben aterrizar diferentes estrategias que puedan resolver las problemáticas que se tienen en los programas; este proceso adhiere la experiencia académica y científica de los actores.

Fundamentalmente las temáticas que se abordan dentro de las clases buscan contribuir a las investigaciones que efectúan las y los doctorados, pero también interviene el perfil y el posicionamiento con el que cuentan las y los directores de tesis para el desarrollo de los trabajos. Por ejemplo, en algunas ocasiones las investigaciones o tesis que realizan los estudiantes son integradas a algunos macroproyectos que coordina su director o codirector.

En otros casos se ha observado que las tesis de grado, al término de los programas, se convierten en una publicación o capítulos de libros que se gestionan a nivel institucional. Esto se relaciona con la producción científica que tienen las y los académicos y con las contribuciones que realizan hacia los campos académicos o disciplinares en los que participan. En otras ocasiones, se llega a publicar dentro de las revistas donde se tiene cierta experiencia, ya sea establecida con ciertos actores o generada en el campo científico en el que se desenvuelven.

Cada uno de los académicos y estudiantes tiene una posición en la que se dispone de cierta estabilidad académica y científica dentro de los programas, así como el contacto con determinados actores que llegan a incentivar las actividades académicas y de investigación que se efectúan dentro de las líneas de los programas. Es interesante, entonces, analizar cómo juegan tales las posiciones y recursos con los que se cuenta en los programas. Partiendo de estos señalamientos, compartimos la opinión que tienen los siguientes informantes:

...mira, dentro del doctorado. A ver, yo ahí sí creo que tiene que ver una cuestión de formación, aquí no somos como en física o en química o en otros doctorados donde el estudiante se mete a la línea de investigación del profesor y se forma a través de esa línea de investigación, por lo menos en nuestro doctorado y en otros en donde yo estuve investigando no es así. Es decir, es al revés, pareciera ser que el docente se adhiere a lo que lo que el estudiante quiere investigar. Haber, si hay una gran tendencia a quién me ponen a mí para asesorar, pues a personas que están más relacionadas con temas de psicología, temas relacionados a ese tipo, por ejemplo, yo ahorita estoy asesorando una investigación sobre “el estrés crónico en los docentes de las universidades” o del docente universitario ¿No? Obviamente es una línea que, por ser de estrés, y por todo esto que me la ponen a mí, porque es más mis áreas de conocimiento, sobre tutoría y asesoría académica y también es más sobre la inteligencia emocional o sobre la historia de la educación (E4MATCDE)

Elegimos quiénes van a ser parte de nuestro comité tutorial, porque sabemos que las líneas de investigación se integran. Pensemos que tú estás trabajando una tesis de evaluación y yo soy tu director de tesis. Entonces, yo voy a decir: “¡Ah, bueno! Estefanía Alarcón y este María Cabrera que son las que trabajan evaluación van a ser parte de tu comité”, y entonces, ahí lo que buscamos es que los miembros del Comité tengan relación directa con el proyecto del tesista, desde un inicio para darle ese acompañamiento, y que cada vez que tengamos ese comité por semestre, que tenemos dos al año, sea un comité significativo que realmente (eh) ayude a construir, ¿no? Y que le ayude al estudiante también a ese proceso de construcción de su tesis doctoral (E14HATCDIIE).

...hay otra línea en la que fui colaboradora desde la fundación del cuerpo académico, y hasta que este estuvo en consolidación, no sé si ahorita ya está consolidado, todo indicaría que sí, por su trayectoria, pero (eh) ahorita te cuento, (eh) en esa línea también empecé casi paralelamente a mi ingreso al instituto. Primero, como colaboradora del Cuerpo Académico, y luego ya fui miembro, y luego hubo una cuestión de que PRODEP ya no permitió que uno fuera miembro de dos cuerpos académicos, y tampoco colaborador. Entonces, ya tuve que dejar el cuerpo, y me separé ya para quedarme únicamente en mi actual línea de investigación (E20MATCDIE).

En los fragmentos se reflejan diversos aspectos que confluyen tanto en el posicionamiento como en el perfil y las acciones que han tomado los investigadores que participan dentro de los programas doctorales. En la primera viñeta nuestra colaboradora señala que su experiencia académica y científica sobre los temas relacionados con la

psicología, tutoría académica y educación emocional, le han permitido dirigir las tesis de grado que realizan los estudiantes sobre esas áreas de conocimiento.

Sin embargo, menciona que, en el caso de su doctorado, los académicos son los que se adhieren a las temáticas que trabajan los estudiantes y no los estudiantes los que se integran a las líneas de investigación que desarrollan los investigadores, algo que se contrapone con el operar que se tiene en muchos programas en la actualidad, también da cuenta de la complejidad que existe en el operar de los programas doctorales.

En el siguiente fragmento, nuestro informante declara que entre las estrategias que se han empleado dentro del DIIE de la BUAP para elegir a los miembros de los comités tutoriales, está el que los investigadores tengan una plena experiencia científica sobre la temática que se aborda en la tesis de los estudiantes, ya que esto les permite complementar la construcción de sus trabajos y procesos formativos.

En el último comentario, se expone el particular trayecto que ha tomado nuestra informante para posicionarse dentro del DIE de la UV. Sobre éste, se contempla que las determinaciones que han sido impuestas bajo el quehacer de un programa federal le llevaron a seleccionar sólo un cuerpo académico en el que participa en la actualidad. Podemos inferir que este posicionamiento se relacionó con ciertas ventajas disciplinares con las que dispone su actual CA o con su devenir académico y científico, o con la colaboración con actores que disponen de una consolidada trayectoria en la investigación.

Cabe señalar que en la línea de investigación en la que participa actualmente dispone de un CA consolidado ante los programas federales, así como con un mayor número de estudiantes egresados dentro del DIE. Esto permite un posicionamiento que demanda altos estándares de trabajo institucional y disciplinar en los que se hace evidente la generación y aplicación de un conocimiento científico.

Como podemos constatar, en cada uno de los escenarios se han aterrizado diferentes estrategias que buscan nutrir de manera general el quehacer de los programas, así como el desarrollo de sus particulares líneas de investigación y actores. Principalmente, podemos subrayar la indiscutible correlación que se tiene con el operar de los programas federales y

las actividades que se despliegan sobre los procesos formativos que tienen los estudiantes. Estos posicionamientos se redescubren mediante las alianzas estratégicas y vinculaciones que se cometen entre los actores y las instituciones.

Como sabemos, no todos los actores disponen de la misma productividad y reconocimiento científico dentro de un campo disciplinar, por ello estas vinculaciones se tornan necesarias para completar las formalizaciones y evaluaciones que se tienen sobre los posgrados. Acatar esto se convierte en una actividad en la que cada uno de los agentes debe posicionarse de manera estratégica ante ciertos actores o grupos que les permitan desarrollar las actividades que son dictaminadas (académicas y científicas, desarrollo de proyectos de investigación, publicación o coordinación de libros, etc.) de manera individual o colectiva.

Un ejemplo de tales consideraciones se puede apreciar en la opinión de los siguientes informantes, los cuales mencionan el perfil de algunos académicos que participan dentro de los programas:

...luego veo, por ejemplo, este María (eh) este Karla y Antonio con procesos que se están como volviendo autónomos, ¿no? Este...sí, se articula en relación con la educación intercultural, pero tienen sus propias alas, ¿no? Entonces, por ejemplo, te digo traducción, este el fortalecimiento del náhuatl, este sé que ahora por ejemplo María con su formación también en Filosofía, me parece que está en un rollo como de identidades, así como del estudiante, entonces, empiezan a trabajar de manera autónoma también y (este) pero sí veo un liderazgo fuerte, ¿no? De Roberto, y me parece que conforme se ven publicaciones hay cierta rotación en lo que escriben, en lo que trabajan (E15HEDIE).

En mi caso, por ejemplo, el cómo construir mi guía de entrevista también me ayudó demasiado, incluso podría atreverme a decir que, también quien me ha ayudado ha sido el Dr. Ángel Díaz-Barriga que, es el coordinador del doctorado, ¿Por qué? porque en el coloquio doctoral, justamente se hacen los comentarios, las observaciones y los comentarios y observaciones que él me ha realizado han sido muy atinados, y por supuesto que los he tomado en cuenta y lo he aplicado (E3MEDE).

Entonces, todo eso lo vas trabajando con tu director de tesis, apegado a tu línea de investigación y las estructuras formales académicas. (eh) A la par llevas unidades de aprendizaje con tus compañeros de trabajo, bueno de grupo, pero esos compañeros de grupo realmente no sé, son tres o cuatro personas que trabajan contigo en conjunto, pero tenemos a veces líneas de investigación completamente distintas (E11MEDIIE).

Sí, es que se genera, así como esa separación porque también (eh) no nos dan las mismas materias, ni los mismos docentes. Como que algunos les dan este (eh), hasta eso sucedió que

algunos les daban la misma materia o en secuencia, digamos Innovación Educación Educativa I, y luego Innovación Educativa II, y en el grupo B no le tocaba Innovación Educativa 2, le tocaba otra materia. Entonces, como que esos saltos de materias generan un poco de cuestionamiento, dice uno “bueno, ¿por qué?, porque esa diferencia”, porque no tenemos lo mismo, y este, luego checábamos lo de las líneas de investigación tratando de pues de encontrar una lógica, tal vez porque somos, (eh) de la línea de política, pues no nos toca este tales materias, pero luego ya cuando checábamos las líneas de investigación a las que estábamos adscritas por parte de nuestros directores, y encontramos que estábamos revueltos (E13MEDIIE).

En este sentido, la tarea de la enseñanza científica requiere de la participación de un quehacer epistemológico y metodológico que acompañan a las prácticas académicas y científicas que se estructuran en casi todos los posgrados que orientan sus prácticas hacia la investigación. Por consecuencia, este sendero implica que dentro de cada programa se determinen ciertas acciones que coadyuven al perfeccionamiento y mejora de las actividades que forman a los futuros investigadores (Moreno, 2006; 2010 y 2021).

Emprender estas adecuaciones implica poner a la cabeza de la discusión los posicionamientos y perfiles con los que cuentan los agentes investigadores dentro de los programas, a su vez se relaciona con una demarcación de poder que está fuertemente influenciada por las producciones científicas que realizan hacia el campo de conocimiento en el que toman parte sus cuerpos académicos y líneas de investigación. Un ejemplo de esto se entrevistó en los primeros dos fragmentos ya mencionados. En el primero, nuestra colaboradora resalta los aportes recibidos de su coordinador, los cuales le ha permitido subsanar algunos inconvenientes de su trabajo de investigación.

En la siguiente viñeta, destaca el liderazgo que tiene uno de los investigadores dentro de una de las líneas del DIE de la UV. El grupo académico ostenta un destacado posicionamiento a nivel institucional e incluso federal. Creemos que esto puede deberse a diversos factores, entre los que destacan la producción científica que han hecho hacia su campo disciplinar o científico y el posicionamiento que tiene dentro de los programas federales al igual que los diferentes reconocimientos institucionales que posee en sus actividades académicas.

Estos ejemplos dan cuenta de cómo los posicionamientos y perfiles de los académicos se encuentran plenamente relacionados a un campo disciplinar en el que se desenvuelven

(Becher, 2001; Vinck, 2014), y a los logros individuales que han cultivado en los programas que incentivan el quehacer académico y científico de los actores y colectivos que participan en los posgrados, algo que se relaciona con las precisiones que se instauran sobre el quehacer de las líneas y CA (Acosta, 2006; Sánchez-Saldaña, 2012, Calderón, 2017).

En los últimos fragmentos se muestra un escenario en donde no existen las mismas estrategias institucionales para el desarrollo académico que enfrentan los estudiantes que participan en las líneas de investigación del DIIE de la BUAP. El programa traza determinados andamios para el trayecto académico de los doctorandos; sin embargo, en algunas ocasiones estas determinaciones integran la participación de diferentes estudiantes que no pertenecen al mismo campo científico o línea en la que se están formando. Todo esto deriva en diferentes cuestionamientos sobre la direccionalidad que llega a tenerse sobre el quehacer formativo del programa, y en específico, las especificaciones que aterrizan sus docentes.

El desarrollo de este panorama llega a tener diversas implicaciones en un imaginario en el que se desarrolla una segmentación entre los estudiantes, ya que al no contar con la misma estructura curricular ni con docentes, no se puede acceder a posibles mejoras en los avances que se tienen sobre sus investigaciones. Por consecuencia, esto llega a desencadenar que los estudiantes acojan un posicionamiento estratégico para su devenir científico que no es plenamente consensuado, sino que está condicionado por los actores que se relacionan con su formación científica.

Insistimos sobre el posicionamiento que tienen los académicos que fungen como directores de las investigaciones que emprenden los estudiantes. Esto, constituye un elemento que interviene tanto en los indicadores que señalan los programas federales e institucionales como en el posicionamiento que adquiere dentro de los programas y campos en los que participa (Moreno, 2021; Torres-Frías, 2013), sobre todo porque los estudiantes se figuran como elementos representativos en los programas de la formación con los futuros investigadores, aspecto que requiere afinar diferentes cuestiones sobre la marcha.

Es necesario señalar que estas breves conjeturas que hemos distinguido sobre el perfil y posicionamiento con el que disponen algunos de los actores, constituye sólo una pequeña

escenografía que se sostiene sobre estos aspectos dentro de los programas. Hemos distinguido algunas de las estrategias que han sido formuladas principalmente por las líneas de investigación y los correspondientes actores que participan en los posgrados, pero también comprendemos que existen muchos otros elementos que pueden acoplarse con los que hemos señalado.

Para finalizar, si bien hemos destacado algunas de las acciones y opiniones que tienen los investigadores y estudiantes, creemos que, al igual que la perspectiva estructuralista de Bourdieu, todos los campos, *habitus* y capitales que participan dentro de los programas sufren diferentes actualizaciones de parte de los actores que se van integrando a los programas.

La noción de campo, por ejemplo, nos permite señalar que la estructuración que se tiene dentro de los programas se conforma principalmente por la instauración que llegan a tener las líneas de investigación y los correspondientes cuerpos académicos que, a su vez, determinan específicas acciones para el desarrollo de las actividades en las que participan tanto los académicos como los estudiantes.

Todos los agentes y los respectivos grupos académicos cuentan con un determinado posicionamiento estratégico dentro de los doctorados, que, a su vez, tejen diferentes alianzas y estrategias que buscan nutrir tanto su posicionamiento como la disposición de los capitales que se ponen en juego dentro del campo académico o científico en los que se relacionan. Aquí se matizan las producciones científicas que realizan los actores, la participación en redes de investigación que incentivan el desarrollo interinstitucional de los actores y de los colectivos e instituciones.

Ahora, igualmente debemos remarcar que dentro de cada campo académico y disciplinar resultan oportunos ante el uso de determinados capitales que quizás para otros actores no lleguen a ser convenientes. Por ejemplo, las producciones científicas y los perfiles que tienen los actores que participan en el colectivo de estudios interculturales pueden no ser oportunos para los actores que se desempeñan en la línea de investigación que prioriza el estudio de la tecnología educativa.

En ese mismo contexto, podemos retomar lo que señalan Donati y García (2021) en su propuesta de la sociología relacional. Específicamente, podremos cuestionar si el hecho de que los actores que participan dentro de un mismo cuerpo académico o línea de investigación realmente se relacionan en función de las actividades académicas y de investigación que se aterrizan en el programa, o si sólo entablan esta relación por una normatividad académica que les proporciona un determinado posicionamiento dentro de los programas.

Con relación a la noción de *habitus*, podemos señalar que existe un tejido diverso que se consume por las acciones y visualizaciones que tienen los actores que participan en cada línea de investigación o cuerpo académico de los programas. De tal modo, podemos señalar que dentro de cada campo científico existe una reglamentación no escrita que puede llegar a condicionar el comportamiento de los actores; un ejemplo de esto estriba en lo que nos señalaba nuestra colaboradora respecto a las recomendaciones que le facilitó el coordinador del programa en el que participa.

Así mismo, podemos mencionar que algo que se relaciona de manera directa con el *habitus* con el que disponen los actores, son los perfiles académicos, ya que sobre estos se consume el uso de determinadas perspectivas que sostienen su quehacer académico y científico. Como hemos señalado, cada agente dispone de un determinado perfil que, a su vez, conlleva una trayectoria académica, científica e incluso social en la que se ha adoptado ciertas prácticas de investigación que resultan pertinentes dentro del campo disciplinar en el que se desarrolla.

5.5. Reflexiones finales del capítulo

Como pudimos observar a lo largo de este apartado, cada programa doctoral ha emergido en un particular contexto en el que se adhiere una historia, demandas e inclusive actores. La relación de todos estos factores resulta tener un gran impacto para el recorrido y dirección que tienen las metas y estrategias que se precisan en los programas para consumir los estándares de calidad que se persiguen a nivel nacional en los programas promotores del desarrollo científico.

Para hacer explícito algunos de estos elementos, nos dimos a la tarea de relacionar la información que nos proporcionaron nuestros informantes, los elementos teóricos y metodológicos que se articulan en nuestra investigación y retomamos aquellas acotaciones que resultan ser las más aclaratorias para evidenciar cómo se ha estructurado el proceso histórico de conformación de las líneas de investigación que pertenecen a los programas que hemos seleccionado y cómo a su vez esto ha trastocado a los roles que juegan los agentes que participan en estas áreas.

Como punto de arranque, resaltamos que cada programa y en sus correspondientes líneas, no surgen en un mismo momento histórico, algunos se han constituido a lo largo de varios años, mientras que otras lo han efectuado en un menor lapso. Cada posgrado ha establecido diferentes rutas para fortalecer su particular desarrollo como el de los programas. Por ejemplo, en algunos casos observamos que (como es el caso del DIIE, de la BUAP y el DIE de la UV) se cuidaron los perfiles y logros con los que contaba su núcleo académico.

Lo anterior, con el propósito de poder conformar una planta académica que contara con las credenciales que se estipulan dentro de los programas federales e institucionales (SNII o PRODEP) y con ello, pudieran acceder en el menor tiempo posible ante los programas que evalúan el quehacer académico y científico que se tiene dentro de los posgrados (como es el caso del PNPC o del actual SNP). En lo que respecta al DE y la UAT, la historia además de ser más larga, ha sido totalmente diferente.

De acuerdo con las entrevistas realizadas el posgrado requirió hacer ajustes de manera sustantiva, tal como se puede apreciar en los cambios que se realizaron sobre las plazas de los académicos –de visitantes a profesores de tiempo completo–, así como formalizar diferentes colaboraciones con distintas instituciones y actores (nacionales e internacionales).

Además, también se buscaron hacer diversas estrategias que mostraran la producción académica y científica del programa y de sus líneas de investigación, como es el caso de la publicación de libros o artículos de investigación de manera recurrente para que toda su planta pudiera ingresar al SNII. Todo esto ha implicado que ciertas líneas y sus integrantes se posicionen de diferente manera dentro del quehacer que tienen los programas. Algunas han atestiguado la conformación de los posgrados e incluso llegan a representar parte de los

principales indicadores que se tiene para el desarrollo de los mismos. Otras líneas han estructurado diversas estrategias que impulsen el trabajo de todos sus integrantes.

Como hemos advertido, cada línea deviene de una específica disciplina científica en la que se tipifica una forma de hacer el trabajo que ejercen sus actores y que en palabras de Becher (2001) y Vinck (2014), añade un área de estudio e incluso, un lenguaje técnico que se plasma en lo que producen tanto los académicos como los estudiantes (artículos científicos, libros o capítulos, ponencias, etc.). Esto conlleva a que no todas las líneas ni sus actores dispongan de los mismos logros o escenarios.

Para algunos doctorados, la participación de determinadas líneas de investigación y de sus correspondientes actores, simboliza una pieza clave para el desarrollo de los programas, ya sea por su producción académica o científica, o por las credenciales con las que disponen los agentes dentro de los programas federales (SNP, CONAHCyT, SNI, PRODEP).

De manera general, identificamos que en todos los programas y en sus respectivas líneas de investigación se refleja la trayectoria académica, científica, social y personal de sus miembros fundadores. Estos agentes representan la piedra angular para las decisiones que deben tomarse en todos los procesos que intervienen en el desarrollo de los programas, como el que tienen sus líneas de investigación, pero también añade el uso de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan las prácticas que emprenden todos sus actores.

Entre otras cosas, esta práctica apertura la incorporación de nuevos académicos – primera o segunda generación– que llegan a impulsar las actividades que se ejercen dentro de las líneas de investigación, los cuales coadyuvan con el diseño y resultados que tienen las actividades que se tienen dentro de los programas. Un ejemplo de esto se objetiva en la figura 7, la cual se elaboró en el programa *ATLAS.ti*. Esta refleja parte de la conformación y evolución que han tenido las líneas de investigación que seleccionamos. Para esto, retomamos los códigos que tienen una mayor condensación y citación en la información que proporcionaron nuestros informantes:



Figura 7. Articulación de elementos para la emergencia de las líneas de investigación. Fuente: elaboración propia.

Como podemos percibir, los códigos que corresponden tanto a la *trayectoria de los agentes fundadores* como a las *perspectivas teóricas y metodológicas* y la *primera generación de académicos* tienen una mayor densidad dentro de los discursos que nos proporcionaron nuestros colaboradores. De igual forma, sobresalen los códigos que pertenecen a la *trayectoria académica, social y laboral previa*. Podemos deducir que estos códigos representan una pieza clave para el quehacer que ejercen tanto los académicos fundadores como para lo que se emprende dentro de los programas.

En lo que corresponde al resto de los códigos, se mantiene una misma relevancia o participación (inclusive coloración) en la articulación que tienen las líneas dentro de los tres doctorados. Sin embargo, lo que se dimensiona en el código de *campo científico o disciplinar* mantiene una actividad semejante dentro del quehacer que se tiene dentro de los doctorados, aunque en cada una de las líneas que abordamos participan en disímiles campos o subcampos científicos en los que se comparte una determinada cosmovisión y, con ello, desiguales posiciones entre los agentes que participan dentro de éstos.

El trabajo colegiado que ha emprendido cada línea para conseguir sus diferentes logros ha sido diferente, se trata de procesos que resultan ser propios y distintos respecto a los procesos formativos de los estudiantes y a las contribuciones que han hecho hacia sus posgrados. Estos mecanismos integran diferentes adecuaciones en el trabajo académico que ejercen con los estudiantes o sobre las estrategias (académicas, de investigación o sociales) que han establecido para consolidar su trabajo científico.

Respecto a los procesos propios, aludimos a una normatividad en el nivel institucional para la formación de los estudiantes, como es el caso de los planes o programas de estudio que deben cumplir los futuros investigadores. Cada una de las líneas de investigación hace diferentes contribuciones a los programas.

Entre otras cosas subrayamos el uso de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, reglas, hábitos, prácticas, vinculaciones académicas, científicas o incluso sociales con distintos actores e instituciones (nacionales e internacionales) con los que colaboran en los trabajos de investigación. Se destaca la colaboración con diferentes instituciones y actores, así como la implementación de talleres y diplomados que atienden sus tópicos de investigación.

Matizamos también la importante participación que tienen las y los estudiantes en el desarrollo de las actividades que se han emprendido. Por ejemplo, en la actualidad, algunas líneas emprendieron un foro internacional como, una actividad que muestra las colaboraciones con diferentes actores e instituciones (nacionales e internacionales) así como los resultados que tienen las investigaciones que realizan tanto los estudiantes como los académicos.

Todo esto da cuenta del quehacer disciplinar y científico que tienen las líneas y los doctorados. Como podemos imaginarnos, el rol que juegan los cuerpos académicos que acompaña el quehacer de las líneas es importante para establecer las vinculaciones académicas, así como gestionar todos los recursos y trámites que se requieren para efectuar estos eventos. La suma de estas cuestiones ha sido un impulso significativo para el posicionamiento que tienen las líneas dentro de sus diferentes campos.

Otras líneas tienen trayectorias diferentes, disponen de otros recursos y actores, de otros vínculos y redes, así como de colaboraciones y posicionamientos más favorables dentro del campo de la formación científica. En el caso del DIE la mayoría de los CA que se encuentra en el nivel “consolidado” todos sus integrantes pertenecen al SNII. Los roles que juegan los académicos tienden a ser distintos, ya sea por sus experiencias en determinadas áreas de conocimiento o por la colaboración que poseen con ciertos actores e instituciones, además de los reconocimientos que tienen.

En el caso del DIIE de la BUAP, y de sus líneas de investigación -Currículum, Innovación Pedagógica y Formación, y Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa-. Encontramos que la incorporación que tuvieron algunos de los investigadores(as) en sus actuales líneas de investigación, se debe esencialmente a su trayectoria académica y científica, ya que cuando ingresaron al posgrado, este ya contaba con sus actuales LGAC y su programa de estudios.

En esta índole, el trabajo que se tiene dentro de las líneas, se formula de manera independiente ante el ejercicio científico que realizan las y los académicos, aunque en algunos casos este tiende a adaptarse al que se tiene dentro de las LGAC. Por ello, es que en algunas ocasiones se percibe una separación entre el trabajo que se tiene dentro de la línea y lo que cultivan de manera independiente los investigadores(as). Naturalmente, esto puede proyectar una posible segregación con los campos científicos en los que se desarrollan más no con el posicionamiento que tienen dentro del posgrado.

Distinguimos también, que el trabajo académico que aterriza en el DIIE ha requerido formular diferentes dinámicas de trabajo que incentiven tanto el trabajo de las y los académicos como el de los estudiantes. Un ejemplo de ello recae en los seminarios

internacionales que socializan con diferentes instituciones, programas e investigadores que participan en las presentaciones de los avances que realizan las y los estudiantes.

Algo que debemos subrayar, es que tanto el aterrizaje de los coloquios internacionales como los mismos conversatorios y presentación de los avances, condensan un sentido colaborativo entre diversas instituciones que se dedican al estudio de la investigación e innovación educativa, pero que también resultan tener diferentes incidencias hacia las investigaciones que realizan los estudiantes en sus trabajos, lo que resulta coincidir con lo que nos comentó el Dr. Saldívar sobre el sentido colaborativo y las contribuciones sociales que se priorizan en el proceder del SNP.

En el caso de este programa, podemos señalar que las líneas de investigación representan una formalización para los procesos académicos que reciben las y los doctorandos y que, en algunos casos pueden no coincidir con lo que investigan las y los académicos. Sin embargo, conviene resaltar todo el trabajo que han realizado las y los académicos que participan dentro de las líneas. En este sentido los roles que juegan sus actores llegan a incentivar tanto la producción individual de sus actores como el trabajo colegiado que se tiene dentro de las líneas y del mismo DIIE.

En lo que concierne al trabajo que han emprendido las líneas del DIIE, encontramos que las colaboraciones que han establecido con diferentes investigadores e instituciones (nacionales e internacionales), concuerdan con el sentido colaborativo que se demanda en el SNP, pero también abren paso al estudio de nuevos fenómenos educativos y a la implementación de nuevas estrategias académicas -como es el caso del modelo EPR que se socializa en el DE- que consolidan la formación de las y los estudiantes.

Sobresalen a su vez los significativos aportes que han tenido las clases o seminarios que se imparten dentro del posgrado. Aquí la construcción que objetiva cada línea da paso al uso de diferentes estrategias para el desarrollo de las investigaciones que emprenden los futuros investigadores. En este sentido, la particular trayectoria -académica, científica e incluso social- con la que cuentan las y los académicos, permite la colaboración con determinados actores, instituciones y contextos.

En cuanto a los roles que juegan las y los docentes que participan dentro de las líneas, tiende a variar, ya que los agentes que tienen los posicionamientos más altos dentro de los programas federales son quienes coordinan y supervisan las diferentes actividades que se aterrizan en el programa, en el caso de los agentes que son de reciente ingreso tienden a proveer elementos que nutran tanto las relaciones con diferentes actores e instituciones como la producción misma del programa.

En lo que respecta a las rutas disciplinares, identificamos que uno de los quehaceres que tiende a ser mayormente abordados está en las temáticas que se relacionan con la didáctica, el currículum, la evaluación educativa y la formación de estudiantes de posgrado. Un ejemplo, se visibiliza en el congreso internacional de educación, currículum o en su Podcast “Desde el centro”, en donde se socializan las investigaciones que realizan las y los estudiantes, así como algunos investigadores, al igual que en las diferentes mesas de diálogo que aterrizan dentro del nuevo CIE.

Además, estas prácticas tienden a evaluarse dentro de los programas federales e institucionales. Comprendemos que el DE no es un posgrado que tenga el reconocimiento de su calidad académica por programas como el CONAHCyT, pero muchos de sus investigadores sí forman parte del SNII y del programa PRODEP, lo que simboliza una posible herramienta de evaluación a las actividades académicas y de investigación que realizan las y los académicos.

Es importante tener en cuenta que muchos de los académicos encarnan a un gran número de investigadores consolidados sobre estos temas. Por ello, el posicionamiento que tienen en su campo disciplinar, tiende a estar en las esferas más altas, debido a las aportaciones e implementaciones que han hecho sobre las temáticas mencionadas. Además de que a nivel institucional las líneas que abordamos resultan ser las que cuentan con mayor longevidad en el programa, lo que les permite establecer diferentes alianzas temporales con actores e instituciones.

Uno de los elementos que sostiene la culminación y articulación de todas las actividades que aterrizan dentro de los programas, recae sobre los procesos de socialización (o interacción) que establecen las y los estudiantes y sus académicos durante sus procesos de

formación científica. Este componente adquiere un peso distinguido para traducir la manera en que se posicionan las y los estudiantes dentro de los programas y en sus respectivas líneas de investigación. Si bien es cierto que en algunos casos exhibe una fuerte incidencia sobre las producciones científicas que realizan las y los estudiantes, así como en las vinculaciones que se establecen con actores e instituciones, este hecho envuelve la incidencia que llegan a tener los campos disciplinarios en los que se desarrollan las líneas, actores y las posiciones que tiene al interior de los grupos. Además, de la caracterización y uso que llegan a tener los capitales que funcionan dentro de estos.

Las líneas de investigación representan campos (o subcampos) que mantienen una determinada lógica en sus prácticas y productos de investigación y que, aunque compartan ciertas determinaciones institucionales no tienen el mismo funcionamiento y arquitectura en el operar de estas. Como hemos señalado, cada una de las LGAC imprime un sello identitario que entra en disputa junto con otros actores o grupos que pertenecen al mismo campo científico y que incluso, en estas también podemos observar la rivalidad que tipifica la competitividad que se tienen dentro de los campos.

Encontramos también que los académicos que participan en la misma línea de investigación o programa estructuralmente poseen una diferente posición y capitales que alimentan las prácticas y los productos que se realizan en el grupo colectivo, mismos que juegan un importante papel para el posicionamiento que tienen dentro de su programa y campo científico.

Consecutivamente, identificamos que el rol que juegan los agentes externos en la misma línea o programa, tienen un papel determinante para el sentido colaborativo e incluso productivo de la línea. Aquí podemos encontrar las relaciones que establecen los estudiantes y académicos con otros actores que no participan dentro del mismo grupo de trabajo, pero que en cualquiera de los casos incentiva la formación de los estudiantes y el desarrollo de las LGAC.

Sin embargo, el hecho de que en algunos casos no socialicen con los actores que participan dentro de una misma línea, constituye un inminente problema para el quehacer que se tiene en todos los programas. Este acontecer se fundamenta en la falta de actores que

puedan asistir u orientar el devenir de las y los estudiantes. Esto representa una dificultad que no debe confundirse con el proceso individual autodidacta que señalaron algunos colaboradores ni tampoco con el particular quehacer artesanal por el que transitan las y los estudiantes durante sus procesos académicos.

Se debe comprender que los procesos de socialización implican una variedad de elementos que convergen sí o sí en los procesos de formación científica de las y los estudiantes, ya que como bien lo advierte Moreno (2021), en los procesos formativos participan elementos que no necesariamente han sido estructurados o dimensionados por los programas ni por los actores.

El hecho de que tanto los estudiantes como los académicos pertenezcan a una misma línea de investigación no significa que posean el mismo número de relaciones con actores e instituciones. Por ello, es que al individualizar la manera en que se teje la interacción se esclarecen muchos aspectos que inciden en los procesos formativos que enfrentan los estudiantes y la consecuente vinculación con la que disponen sus académicos.

Capítulo VI. Organización del trabajo académico de la línea y redes constitutivas

En el presente capítulo mostramos los detalles de la organización del trabajo académico e investigación que se han estructurado en las líneas y redes de investigación seleccionadas. Exponemos la manera en la que se establecen las dinámicas de trabajo y todos aquellos rituales y hábitos que se cultivan en los grupos científicos; para ello, se diseñaron seis apartados:

El primero aborda la *Organización de las redes de investigación*, el cual da cuenta de la estructuración que tienen las redes en las que participan académicos y estudiantes que simpatizan con los intereses y tópicos que se tienen sobre el estudio de determinados fenómenos sociales o disciplinares. El segundo aborda las *Redes formales e informales*. Este subapartado expone acerca de los grupos que participan los doctorandos y académicos, sus actividades y dinámicas como colectivos científicos.

El tercero expone los detalles que existen en la *Colaboración con otros actores e instituciones*. Este subapartado visualiza cómo se cultivan todas las alianzas estratégicas o políticas que formulan los actores, así como los productos que se construyen en los grupos. El cuarto aborda la *Disposición de recursos* que se tiene en las redes y líneas. Es decir, qué características tienen los bienes o capitales que poseen los agentes y los grupos en los que participan.

El quinto aborda la *Contribución a la propia línea (doble agencia)*; esto se puede manifestar mediante los beneficios conseguidos por los actores, así como las contribuciones a su línea de investigación. El sexto y último subapartado, examina los *Resultados académicos o científicos relacionados con la producción (proyectos de investigación, libros, etc.)*.

6.1. La organización de las redes de investigación

El código *Descripción de la red* muestra los detalles de la organización de los colectivos académicos, así como de las instituciones con las que tienen algunas conexiones. Partiendo de estos elementos, presentamos los siguientes fragmentos sobre la manera en la que se organizan las redes en las que participan:

Pues sí, pertenezco a dos redes. La primera es la Red Iberoamericana de Investigación Educativa, que es a nivel mundial porque está Latinoamérica y está Europa. Estamos ahí representados, y este lo que hacemos es hacer difusión de la investigación. Esa es una de las redes a la que pertenezco, digamos directamente del doctorado, ¿no? Y pertenezco a la red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras, la RECALE, donde estamos representados 22 universidades a nivel nacional de lenguas extranjeras. No sé si es solamente de lenguas extranjeras, pero tenemos la representación de 22 universidades, nos dedicamos a realizar proyectos de investigación de manera colaborativa. Tenemos actualmente 8 mesas de trabajo. Es decir, 8 proyectos en los que estamos trabajando y actualmente soy el presidente de esa red (E14HATCDIIE).

... quizá yo sea un académico más a la antigua, debo confesar, este yo tengo intercambio con académicos del extranjero sobre temas. Con algunos académicos hay un intercambio más intenso, con otros un intercambio mediano, pero tengo intercambios. Este formo un Seminario de investigación, no me gusta llamarles “red”, porque no sé, en este sentido, quizás estoy más chapado a la antigua. De hecho, acá en el instituto he formado un seminario de didáctica, este, en él participan profesores de la Benemérita Normal Nacional de Maestros de la Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua, profesores de algunos espacios de la propia UNAM, profesores del colegio de Pedagogía, algún investigador del IISUE junto conmigo y algunos dos investigadores, este que invitamos del posgrado de Tlaxcala. Ahorita estamos incorporando un profesor de la UPN de otra unidad muy tarde de la UPN de Chihuahua, este, pero muy cauteloso en la incorporación, básicamente, buscamos esto, hacer investigación y publicarlas (E5HATCDE).

Entonces, invitamos a colaborar en el Comité de Rubén y bueno, pues también por supuesto a nuestros colegas que también participan en el instituto, ellos me han hecho el favor de aceptar trabajar conmigo en la línea. Ellos le dan también renombre porque ellos son parte de la línea, o sea, no estoy yo sola, ellos me respaldan ante las autoridades, también ahorita en el comité tutorial de mis tutorados hay una doctora de la Universidad de Ginebra Suiza, a la que yo conocí hace tiempo cuando yo hice una estancia en Ginebra, está también la Dra. Josefa de España que trabaja en la Universidad Autónoma de Puebla, también un doctor español que ahora va a recibir a uno de mis estudiantes en su estancia en Granada, España y entonces, así tenemos un abanico de este de investigadores tanto de otros países como de México y todo eso, contribuye a enriquecer el trabajo (E19MATCDIE).

En el primer caso, nuestro colaborador señala su participación en dos redes relacionadas a la investigación: una, se desprende del trabajo que emprenden dentro del DIIE de la BUAP, mientras que, en la otra surge de su trabajo disciplinar. Por ejemplo, el RECALE señala que existe la colaboración con diferentes instituciones y actores que socializan el estudio de las lenguas extranjeras. Este acto le permite participar en ocho diferentes proyectos de investigación que se traducen en futuros productos científicos. Podemos suponer que a mayor cantidad de redes establecidas mayor es también la posibilidad de lograr producción científica en una diversidad de temas de investigación, lo cual se traduce en opciones para la formación de estudiantes.

En el siguiente fragmento, nuestro colaborador destaca el trabajo que ha formalizado con diferentes actores e instituciones sobre el estudio de la didáctica. En algunos casos señala que mantiene un trabajo mucho más denso y con otros una menor cantidad, pero con todos existe esa colaboración en la que buscan hacer investigaciones y publicarlas (artículos o libros), con diferentes instituciones y actores (nacionales e internacionales) que participan en el estudio de la didáctica y del currículum. Cabe reflexionar aquí cómo esta densidad de colaboración se manifiesta en otros reconocimientos tal y como es el caso del SNII, es decir, participar en un alto número de redes puede también ser la base para acceder a los niveles más altos de ese sistema y, por lo tanto, contar con mayores beneficios dentro de la organización del posgrado.

En el tercer fragmento nuestra colaboradora subraya el apoyo que ha tenido de sus colegas dentro del programa en el que participa, lo cual respalda el trabajo de su línea de investigación a nivel institucional y ante las correspondientes autoridades, pero también resalta el trabajo colaborativo que ha establecido junto a otros investigadores (nacionales e internacionales), lo cual ha fortalecido el trabajo académico y científico de su LGAC y el de sus tutorados.

En cualquiera de los tres casos existen diferentes rutas de trabajo que se han estructurado entre las líneas de investigación en las que participan los actores y en las redes de investigación en las que se desenvuelven los estudiantes y sus académicos, pero también se evidencia la construcción formal e informal de grupos de investigación. En el primer caso

nuestro colaborador menciona que en una de las redes en las que participa, él es el presidente, lo cual remite a que las redes son organizaciones donde se desempeñan cargos y, por lo tanto, se muestran como espacios diferenciados de trabajo académico.

En el segundo y tercer caso se observa una articulación más de tipo informal, ya que establecen estrategias que alimentan la producción académica y científica de sus integrantes, pero no requieren establecer nombramientos a sus actores. En ambos casos se detalla un trabajo colaborativo que responde tanto a las demandas que contemplan los programas evaluadores del quehacer académico que emprenden las y los investigadores que participan en los posgrados.

Debemos destacar que la contribución que tienen los actores hacia el desarrollo del campo disciplinar en el que se desenvuelven tanto los académicos como sus estudiantes es algo que sin duda interviene en los procesos formativos de los futuros investigadores, por lo que se debe tener en cuenta que el sólo hecho de socializar con investigadores que disponen de una experiencia científica en un campo disciplinar, se convierte en una importante oportunidad de incorporar hábitos y prácticas vigentes en la investigación.

Por otro lado, también es necesario señalar que existe en ambos casos una importante vinculación con diferentes actores e instituciones (nacionales e internacionales), que retoman el estudio de específicas disciplinas que nutren el trabajo institucional y federal que emprenden los actores, pero también expone un conjunto de diferentes dinámicas de trabajo que se han formulado en los colectivos científicos en los que se construyen proyectos de investigación que buscan ser publicados en diferentes productos científicos. En cualquiera de estos casos, existe una determinada organización de trabajo que repercute en la vinculación que establecen los actores con diferentes actores e instituciones, lo más importante es que se visualiza un ordenamiento en los productos y eventos científicos que se formulan en los programas doctorales.

Este particular hecho tiende a ser muy bien recibido en la actualidad ante el CONAHCyT y sus correspondientes programas subsidiarios, ya que evidencia la construcción de un trabajo colaborativo entre los actores e instituciones, pero también detalla que en cualquiera de los casos se requiere establecer una coordinación de trabajo que sume

al trabajo que tienen las propias de investigación. Un ejemplo de tales consideraciones lo podemos encontrar en los siguientes comentarios:

En una red de investigadores, es cierto que cada vez las investigaciones son más colectivas o en el sentido de que necesitas esas redes, ¿no? No son simplemente redes de reconocimiento o de difusión, sino que son también redes de oportunidad, de gestión, etcétera, ¿no? Ahí luego empiezan los convenios, empiezan proyectos, ¿no? Pues últimamente me di cuenta de que bueno, hay mucha gente fuera que hace cosas como tú, y bueno, pues la cuestión es de presentarse, saludarse. Buscar líneas en común y quizás compartir cosas, ¿no? (E18HATCDIE).

... sí, con nuestro cuerpo académico tenemos una red en el ámbito universitario, y tenemos un plan de trabajo anual donde nosotros hacemos colaboraciones conjuntas, por ejemplo, taller de publicaciones, revisiones de dictámenes de libros que hacen en una universidad, nosotros los apoyamos o a la inversa y participamos en sus foros, en sus congresos o ellos en los nuestros y también con el extranjero procuramos que ellos participen en las actividades académicas que nosotros organizamos y a la vez, nosotros participamos con ellos (E19MATCDIE).

... mira, este creo que esta línea tiene muchos vínculos nacionales e internacionales, entonces, las conexiones que tienen ellos [los académicos] nos permiten este llegar a investigaciones muy relevantes que se hacen en todo el mundo, ¿no? Entonces, tenemos acceso a investigaciones en marcha, por ejemplo, que tiene la línea con actores, por ejemplo, de universidades de Inglaterra o de Sudamérica o de España, entonces, eso te permite de primera que tus redes crezcan, ¿no? (E15HEDIE)

En estos casos, nuevamente podemos identificar el impacto que tiene el trabajo colaborativo que establecen los académicos y sus estudiantes, junto a otros actores e instituciones. Esta herramienta facilita la construcción o articulación de diversos productos científicos (libros, artículos, integración a nuevas líneas de trabajo y otras cuestiones más), así como una fuerte construcción de eventos académicos o científicos que tienden a ser evaluados ante las métricas que se consideran en los programas federales e institucionales. De igual manera, también se visibiliza una compleja y extensa articulación de actividades, las cuales se traducen en la ejecución de los foros o congresos de investigación que requieren una organización del trabajo académico, disciplinar y científico que se emprende dentro de las líneas de investigación o de los propios posgrados.

Distinguimos también que requieren constituir diferentes actividades administrativas que simbolizan un necesario quehacer para consumir estas actividades relacionadas con la

investigación (aval institucional, permisos del director o del secretario académico de la institución, elaboración de las constancias de participación, por citar algunos ejemplos).

Otro de los aspectos a subrayar es el distintivo hecho de que en todos los casos existen prácticas que nutren el quehacer de la línea, ya sea por la pertenencia disciplinar o por la participación que tiene los posgrados con determinados actores. Todo ello puede expresarse como un trabajo que se tiene en las LGAC o en los correspondientes doctorados en los que participan (Sime, 2013; Cabrera, et al, 2019).

En ese mismo contexto, subrayamos lo que nos comenta un académico sobre la idea de que las redes relacionadas a la investigación no son solamente redes de conocimiento o de difusión, sino que también apertura la publicación de textos científicos, colaboración con otros actores e instituciones, así como la gestión de diferentes proyectos académicos que alimentan el quehacer que emprenden los académicos y sus estudiantes dentro de los programas, este ejemplo coincide con lo que nos expresó un estudiante del DIE de la UV, el cual señala que el trabajo que se tiene con las redes de investigación le han proporcionado diferentes recursos, oportunidades y conocimientos de las investigaciones nacionales e internacionales.

Es necesario resaltar que la dinámica y la misma organización que se llega a tener dentro de las redes de investigación en las que participan los estudiantes y académicos forma parte de un campo científico, esto abre paso a las diferentes investigaciones que se tienen dentro del campo disciplinar en el que se desarrollan los investigadores y estudiantes, por consecuencia a la producción y consumo de determinados capitales (sociales, académicos, científicos y culturales) que se ponen en juego dentro de las redes y líneas de investigación en las que participan los actores, que a su vez requieren ser estratificados y condicionados para concretar las diferentes acciones sociales, académicas y científicas que posibilitan la construcción de los resultados que se producen en determinado colectivo científico.

La organización dentro de las redes obedece a una estructuración de ciertas dinámicas de trabajo que son determinadas por la formalidad de trabajo sobre estas o por el mismo trabajo y fines colaborativos que se producen entre los actores e instituciones. Por ejemplo, la integración de un trabajo formal demanda estructurar o establecer determinadas

actividades de trabajo que llegan a convertirse en diferentes productos científicos que construyen los agentes (académicos y estudiantes) que participan en dichos colectivos.

Hay grupos que no están determinadas por ciertas formalidades propias del colectivo al que pertenecen. Hay otros grupos, no obstante, que encuentran caminos distintos pero que consiguen un beneficio para todos los miembros de dicho colectivo. Esto da lugar a una diversidad de redes formales e informales, tales como las que veremos en el siguiente subapartado.

6.2. Redes formales e informales

En este subapartado, exponemos las principales características que se tienen sobre las redes formales e informales en las que participan las y los estudiantes y académicos que forman parte de las LGAC de los programas doctorales que hemos seleccionado. Para evidenciar estos señalamientos que se tienen dentro de los discursos de nuestros colaboradores abordamos los siguientes códigos: *Red formal*; *Red informal*; *Red informal por medios virtuales*.

Como vimos en el anterior subapartado, la conformación en las redes relacionadas a la investigación obedece a una conjunción de diferentes elementos que permiten culminar o emprender las diversas actividades que intervienen con los quehaceres académicos o científicos en los que participan los estudiantes y sus académicos. Con la intención de evidenciar los quehaceres dentro de los grupos en los que participan nuestros colaboradores, compartimos los siguientes fragmentos característicos de los grupos formales y, posteriormente, los detalles que acontecen en las redes informales en las que participan tanto los estudiantes como sus respectivos académicos:

... pues mira, la red tiene dos reuniones anuales, donde una de las reuniones es en la sede del presidente, y la otra es por invitación. Entonces, las universidades lo que hacen es hacer un congreso, y entonces, invitan a la red y ya vamos nosotros como red a realizar y evidenciar nuestros trabajos porque nos tenemos que juntar las 22 universidades, este con sus diferentes cuerpos académicos y nosotros como cuerpos académicos y también como docentes porque llevamos a alumnos para que participen dentro del Congreso para que publiquen este y bueno, si les interesa también pueden colaborar en los trabajos de investigación que llevamos nosotros dentro de la red, pues son bienvenidos (E14HATCDIIE).

... mira, este cuando yo me inicié como investigadora no había muchas redes en ese momento, la que siempre ha existido, y en el sentido de que yo entro y desde antes ya estaba es el COMIE, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ahí participé en una red con el Doctor Báez (E4MATCDE).

... estuve en lo que se conoce -quizás hayas escuchado- como *Mextesol* o *Mextizol*, no sé, lo pronuncian de manera diferente, esta es la asociación de profesores, pero de inglés, la Asociación Mexicana de Profesores de Inglés, por lo mismo de la carrera que manejaba ¿No? Entonces, estaba yo en esa, en la de *Mextesol* (E1MEDE).

Los académicos y estudiantes que participan (o participaron) en las redes que estructuran un quehacer formal están directamente relacionados con el estudio de fenómenos que se relacionan con un interés de la línea de investigación. Resalta la participación en redes que tienen un alto reconocimiento en el campo de la investigación educativa como es el congreso mexicano de investigación en nuestro país.

Entre las particularidades que podemos encontrar, está la frecuencia de las reuniones de trabajo. Por ejemplo, en el primer fragmento nuestro colaborador menciona que se requieren hacer dos reuniones anuales, de las cuales una es albergada por la institución donde labora el presidente y la siguiente es organizada por la misma red. La incorporación o participación de los estudiantes en las actividades emprendidas en la red contribuye a sus procesos formativos, ya que se permite en algunos casos que los estudiantes publiquen sus resultados científicos, así como establecer la colaboración con diferentes investigadores y pares.

En el siguiente caso, nuestra colaboradora subraya la participación que tuvo en una red que emergió del propio COMIE. Este último hasta el momento sigue siendo el congreso de investigación educativa más grande a nivel nacional, lo que le facilitó establecer una colaboración con investigadores consolidados e incluso con algunos jóvenes investigadores que en ese entonces recién se iban formando en los programas y adentrándose a las redes que se conforman dentro del COMIE.

En el último fragmento, nuestra informante señala que su historial académico y profesional le ha permitido adentrarse y nutrirse de las actividades que emprenden dentro de la red que se tienen en *Mextesol*. Esta actividad atestigua cómo la integración que tienen los

capitales que se ponen en juego dentro de dicho grupo científico constituyen un antecedente académico, científico e incluso laboral de nuestra colaboradora, lo cual también refrenda una continuidad en su trayecto académico y científico.

Aquí surgen algunos aspectos que se tienen respecto a la autoridad científica que existe dentro de las redes, algo que en palabras de Bourdieu (2000c), simboliza una disposición y acumulación de conocimientos y capitales, los cuales pueden ser acumulados, transmitidos e incluso reconvertidos en diferentes espacios o actividades que nutren las actividades que emprenden nuestros colaboradores mediante la elaboración y producción de diferentes actividades científicas en un determinado campo disciplinar en el que deben evidenciarse diversos productos académicos y científicos.

Esto da cuenta de la participación que tienen algunos otros insumos que también participan en las actividades que se emprenden dentro de las redes formales en las que participan nuestros informantes. Por ejemplo, los insumos económicos y científicos se constituyen como elementos fundamentales para el quehacer que debe ser gestado dentro de las redes y de los programas en los que participan nuestros colaboradores.

Lo anterior, sin duda, repercute en la estructuración que tienen las prácticas de las redes, y de acuerdo a lo que nos han expresado nuestros informantes, se prioriza el hacer investigaciones y su publicación, lo que consolida las actividades en las redes y en las correspondientes LGAC. En este mismo contexto, compartimos los siguientes comentarios que nos facilitaron las y los estudiantes:

Reciente fui al CLACSO, en donde también estos mismos grupos se están moviendo ahí. Entonces, creo que la clave de cualquier programa de doctorado sería potencializar las redes, ¿no? Y no solamente mirarse al ombligo y diciendo: “bueno, esto solamente se produce aquí, ¿no?” O, sino que realmente el conocimiento que se genera de manera colectiva y que no podemos pensarnos solamente desde la producción del propio programa (E8MEDIIE).

...bien, antes de la Maestría, y hasta la Maestría pagaba yo la membresía de la *Amifram*, así se llama la Asociación Mexicana de Profesores de Francés, y bueno yo fui formada como profesora de francés, la carrera se llamaba “lenguas modernas”, pero realmente desde que ingresabas te hacían seleccionar un idioma “el inglés o el francés” una vez que tenías tu idioma seleccionado te ibas a traducción o te ibas a docencia, no había más. Entonces, desde mi formación, yo elegí el francés y elegí la parte de docencia desde que salí de la licenciatura y hasta el período de la maestría fui miembro de esta asociación de la *Amifram* que, pues bueno como te comentaba organiza sus congresos de manera bianual y el congreso versa

siempre en la enseñanza del francés, no en otra cosa, siempre es así a la enseñanza, entonces, actividades didácticas, talleres, materiales este...no sé todo lo que sea relacionado con la enseñanza de lenguas, pero particularmente el francés (E1MEDE).

Es de particular interés ver cómo la participación que han tenido los estudiantes dentro de las redes ha detonado diferentes maneras de percibir los quehaceres académicos, científicos e incluso sociales dentro del quehacer educativo. Por ejemplo, en el primer comentario se exhibe la idea de que todos los programas doctorales deben apostar por la creación de redes que faciliten el desarrollo de un conocimiento científico, en el cual se establezca el contacto con otros actores o grupos científicos y que no se desprenda únicamente un conocimiento que incentive el desarrollo exclusivamente de los programas.

En el siguiente fragmento se percibe la arquitectura que tiene una red formal (*Amifram*), en donde se organizan congresos académicos cada dos años, además de la impartición de talleres y diferentes actividades didácticas que se enmarcan sobre la enseñanza del francés. Cabe destacar que aquí se paga una membresía y con ello se accede a diversos beneficios que otorga la red a cada uno de sus integrantes.

Cada red estructura una particular manera en su quehacer científico, pero también se retoma el estudio de diferentes disciplinas científicas que incentivan el desarrollo de diversas producciones científicas, las cuales se formalizan en los colectivos de investigación. Se podría decir que estas redes y sus correspondientes estudios, formalizan ciertos procesos formativos en los que participan los estudiantes, algo que no solamente consolida su trayectoria académica, sino que también facilita su socialización con otros actores que simpatizan con sus temáticas y prácticas de investigación.

Con el interés de mantener esta misma perspectiva, ahora, presentamos los detalles que convergen sobre las redes informales en las que participan los estudiantes y académicos. Para ello, integramos en un inicio las consideraciones que nos han expresado los académicos sobre estas cuestiones, y seguidamente presentamos la opinión que tienen los estudiantes. Complementamos estos aspectos con la experiencia que han tenido los agentes con el uso de los entornos virtuales:

...en políticas educativas cuando fui al último COMIE, que fue presencial en Acapulco en el 2019, y estaba todavía con mi estancia posdoctoral, como parte de ella, estuve entrevistando a varios investigadores que están especializados en políticas de Educación Superior. Entre ellos, varios del IISUE, de ahí de la UV. Los vi en el Congreso, y ahí todos tuvieron una intención de hacer como una especie de red de educación superior. Nos reunieron, se abrieron cosas y hace poco en esta nueva versión de COMIE hicieron una reunión en la que ya no pude estar, pero justo hoy pensaba si le podía dar seguimiento en el estar ahí. Lo siento más informal, más grande, y no sé se podría aterrizar muchas cosas, lo voy a ver (E6MATCDE).

Una de las estrategias que ha sido en los últimos tiempos, en el último par de años tal vez es el establecer redes y vínculos de trabajo con otros grupos académicos de investigación por supuesto. Eso nos ha permitido precisamente diversificar estas miradas y el abordaje de estos problemas complejos educativos a los que nos referimos, qué están haciendo en Europa, qué están haciendo en Estados Unidos, pero no qué están haciendo, (eh) ese es un poco, no sólo qué están haciendo eso lo podemos encontrar en el texto, en los escritos o en los referentes, sino cómo lo están haciendo y cómo lo están viviendo. Entonces, ese vínculo que tenemos con profesores y estudiantes, (eh) quiero decirlo, no solamente para los estudiantes, sino también al profesor, por ejemplo, el de la Universidad de Málaga, cómo está diversificando, qué estrategias está utilizando para la investigación educativa (E12MATCDIIE).

¡Ah, bueno! Yo más que una red como tal, sí estaba en una red, pero no sé qué pasó con la bandera, pero yo más bien trabajo con grupos de investigación o con programas. Entonces, (eh) trabajo con el programa de estudios de la Universidad Pública de Buenos Aires, y bueno, pues eso se dedica a analizar la historia, la institucionalización. Ahí es un equipo liderado por Sandra Carlin en el Instituto Gino Germani y con otros investigadores del mismo Gino Germani que están (eh). Por cierto, en ciertos momentos hacen algún proyecto, y luego, pues esos proyectos son los que van aglutinando la tarea de la red. Luego, estoy trabajando con otro equipo de la Universidad de Luján, y ahí es un proyecto también respecto la formación inicial de educadores físicos, y es ese proyecto el que aglutina. Generalmente, los grupos de investigación con los que estoy trabajando ahora son como redes, incluso la reunión de hace algún tiempo es un proyecto el que aglutina el funcionamiento de la red y se va estructurando también. Aquí en Puebla tenemos la Red de investigadoras, la Red de Investigadoras sobre la Educación en Puebla (E9MATCDIIE).

En cualquiera de los tres fragmentos, se denota la participación que han tenido las redes informales en los quehaceres o vinculaciones que han establecido las y los académicos. Esto les ha permitido formalizar una colaboración con otros actores e instituciones (nacionales e internacionales), pero también ha permeado el aterrizaje de diferentes estrategias y proyectos de investigación que nutren tanto su desarrollo individual como el de las líneas de investigación en las que participan.

Establecer este tipo relaciones ha incentivado de manera favorable todas las actividades que se formulan dentro de los programas académicos en los que participan, pero también ha proporcionado un interaccionismo entre los investigadores e instituciones. Esto

les ha permitido perfeccionar su comportamiento académico y científico en sus grupos de investigación, y a su vez, también les ha permitido socializar y conocer las distintas miradas que tienen los trabajos de investigación que se realizan en diferentes instituciones o programas (Sime, 2013; Sime y Díaz, 2019).

Otro punto que podemos resaltar es que no se requiere orquestar una organización formal para consumir todas las actividades que se emprenden dentro de la red (aun siendo de diferentes instituciones). Aquí, la colaboración que establecen los académicos y estudiantes constituye un elemento clave ante las métricas actuales que se ponderan en las evaluaciones que tienen los programas federales.

En ese mismo contexto, conviene resaltar que estos enlaces o vínculos interinstitucionales y sociales que han formalizado los investigadores llegan a incidir de manera favorable en la formación que tienen sus estudiantes, sobre todo porque se cuenta con una interacción con investigadores que disponen de un posicionamiento académico y científico que puede secundar el devenir de sus tutorados, y consecuentemente, abrir ciertas puertas con las que los estudiantes no disponen en un inicio. La efervescencia de este mismo acto consolida la formalización de las redes y la subsecuente producción científica de sus integrantes (académicos y estudiantes), lo cual también contribuye en la consolidación del trabajo que se emprende dentro de sus LGAC o en sus correspondientes posgrados. Esto se puede percibir en los siguientes comentarios:

...me ha apoyado a mí desde, (eh) para generar estos vínculos, (eh) afortunadamente acá en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y estuve como personal administrativo y docente. Entonces, conozco, (eh) distintos investigadores que justamente trabajan el área de tecnología y que además pues ahora, después de la pandemia, pues están tratando de llevarla hacia la parte de la gastronomía, y está bien interesante porque he podido como hacer algunas redes y colaborar con ellos en algunos coloquios, en algunas participaciones y pues no, no he podido generar un manuscrito con alguno de los de investigadores de acá, pero es la intención, ¿no? El poder este tener algo, (eh) construir algo con alguno de los investigadores de acá de UAEM y la relación que se hizo con mi doctor en Chile, con él sí he podido, sigo colaborando con algunas...con sus investigaciones he tenido la oportunidad de ser lectora de algo (E11MEDIIE).

...pues es que por el momento como estudiante no sé si pertenezco como una red algo así, he trabajado de forma colaborativa, de forma constante con el cuerpo académico y la línea del cuerpo académico que está asociado con la línea de investigación a la que pertenezco en México. Hemos trabajado en distintas charlas, ponencias, desarrollo de planes de estudio,

también publicaciones como te comenté en cursos, talleres, congresos es como si fuese una red ficticia, o sea, porque, no pertenezco a esa red, o sea, no pertenezco como tal, pero es como si estuviera yo en esta red por estar trabajando con ellos o colaborando de forma constante principalmente (E16HEDIE).

...este (mmm) mira, yo hice mi instancia de investigación virtual. Lamentablemente, pues en la mera pandemia con este, con la Dra. Vásquez, yo no tenía ni idea de su existencia, ¿no? Este ahí fue Roberto el que me sugirió unos dos nombres y (este) y yo no los conocía y él me explicó por qué, ¿no? O sea, por qué sí me convenía uno u otro y entonces, este te digo ahí una cosa que yo no tenía ni idea este, (eh) y él con sus conexiones, como que abrió ese panorama, ¿no? Entonces, ya decido trabajar con Guadalupe Vásquez y (este) y su enfoque sobre la interculturalidad, y me ayudó muchísimo, ¿no? Y, además, ella es antropóloga. Entonces, estuve con ella en un seminario metodológico que fue crucial, que ha sido crucial en mi investigación, ¿no? Entonces, te digo, es ese tipo de cosas, este uno no las ve, pues porque no tiene tantas redes, ¿no? (E15HEDIE).

Estos fragmentos muestran diversos frutos que han recogido los estudiantes dentro de las redes informales en las que participan, lo cual también ha contribuido tanto a su proceso formativo como a la articulación de un trabajo científico junto con otros investigadores e instituciones (nacionales e internacionales). En algunos casos, observamos que esta colaboración les ha permitido a los doctorandos participar en diferentes actividades que incentivan la generación y aplicación de un conocimiento científico, algo que se torna indispensable para formarse o consolidarse como un investigador en el entorno educativo, pero también exhibe reglas, hábitos y ritos que se deben formalizar en la investigación, aunque no corresponda a su posgrado.

En otros fragmentos podemos visualizar que la participación que tienen algunos directores con sus estudiantes tiende a ser un elemento que apertura la colaboración con otros actores académicos. Por ejemplo, el vínculo que estableció uno de nuestros informantes con otra académica (de manera virtual) fue producto de los lazos que posee su director, lo cual le permitió concretar su trabajo metodológico en su tesis doctoral, y a su vez, aprender diversos aspectos que no se cultivaban en su LGAC.

Todo este trabajo colegiado que han establecido las y los estudiantes también se ha cultivado por los medios electrónicos en los que ellos se desempeñan. Por ejemplo, mediante las redes sociales llega a incidir de manera favorable la construcción y colaboración de diversos proyectos o productos académicos. Un ejemplo de esto se puede constatar en los siguientes comentarios:

...pero en Facebook igual está una red es totalmente informal, se llama “becarios CONACYT”. Entonces, entre los becarios también, por ejemplo, llegan a subir información sobre colegas o tienen información que hablen sobre Husserl o que aborden hermenéutica o que ahonden en la metodología de la investigación cualitativa, entonces, diferentes justamente, pues vaya los que estamos allí tratamos de contestar, puedes a “x”, o puedes leer a “y”, o te mandamos un manual o repartimos bibliografía y demás, ¿no? No es una red formal, es totalmente informal (E3MEDE).

...yo ya había iniciado la ruta con la revista norte y fue una colega que conocí por redes fue una antropóloga que conocí, una antropóloga, es doctora en antropología de la UAM de Xochimilco, la conocí por medio de las redes en Facebook de otros académicos en este caso, creo que era el Dr. López, que era como conocido, entonces, me aceptó también en las redes está colega porque teníamos a alguien en común, a Roberto y a López (E17HEDIE).

La articulación del trabajo se ha conseguido mediante las redes sociales y se ha incentivado la estructuración de las redes informales, lo que significa que la virtualidad llega a ser un elemento útil para establecer estos trabajos colaborativos entre los jóvenes investigadores o con otros investigadores consolidados en un área de conocimiento. En cualquiera de los casos mencionados se ha cultivado un exitoso trabajo colaborativo que resulta ser favorable para el desarrollo de los programas, como el de los estudiantes que participan en las correspondientes líneas de investigación.

Todo esto forma parte de las semejanzas que llegan a tenerse dentro de un determinado campo disciplinar en el que participan tanto los jóvenes investigadores como los académicos que colaboran en las líneas de investigación de los posgrados que hemos seleccionado. Podemos señalar que, de acuerdo con lo que nos han facilitado nuestros colaboradores, la participación que tienen las redes sociales dentro de las redes informales representa un potente adhesivo que puede facilitar las diferentes actividades de investigación, que a su vez sintetiza una gestión y administración de los recursos que se requieren dentro o fuera de ella.

Esto a su vez, alimenta la idea de que el quehacer que se llega a tener en un determinado campo disciplinar puede facilitar o detonar en la construcción de diferentes actividades que se requieren formular por parte de los actores o el mismo colectivo, algo que consolida el desarrollo que tienen las diferentes líneas de investigación en los programas académicos. Así mismo, también conviene cuestionarse si la organización en las redes y

líneas de investigación en las que participan los estudiantes y sus académicos puede o debe consumir el uso de estas prácticas para concretar el desarrollo de los grupos de investigación.

Más allá de las particularidades en el quehacer que se emprende dentro de las redes, distinguimos que constituyen importantes puentes para el desarrollo que tienen los programas académicos, sus líneas de investigación y los correspondientes actores que coexisten en los colectivos científicos.

Entre las principales características que tienen estos grupos, identificamos el pago que corresponde a una membresía o registro, la contribución hacia el progreso y gestión de las actividades que emprenden en el quehacer de la red, la cantidad de miembros o colaboradores, la disposición de recursos (económicos, sociales, académicos, científicos, políticos) en la red y con los que llegan a disponer algunos de sus integrantes (recursos para publicar memorias electrónicas, coordinar mesas de trabajo, coloquios de investigación y otras cuestiones más), así como la diversa participación institucional y actuarial que tienen a nivel nacional e internacional, además del respaldo institucional.

En cuanto a las retribuciones que tienen estas redes, hacia los programas y sus actores, encontramos un distintivo impulso hacia la generación y aplicación del conocimiento científico, el cual comprende actividades de frontera en los campos disciplinares en los que se desarrollan. De igual forma, consideramos que estos grupos científicos sostienen gran parte del desarrollo que tiene la investigación educativa en la actualidad, además de la variada articulación de productos científicos que se organizan en las redes, los cuales tienden a ser expuestos ante los programas federales e institucionales para el beneficio de su línea o actores.

En lo que refiere a las redes informales tipifican una importante pieza del rompecabezas que se configura para el desarrollo que tienen los doctorados y sus respectivas LGAC, ya que participan en la formación académica y científica que tienen las y los estudiantes y los académicos. En estos casos vemos, igual que en el caso anterior, que simbolizan insumos significativos para el desarrollo de la investigación educativa en la actualidad y de los diversos campos disciplinares que los arropan.

Entre los rasgos que identificamos para consumir dichos aspectos está la informalidad en la estructuración y gestión que tienen las actividades que se realizan en el colectivo (talleres, foros, seminarios de investigación, publicación de libros, capítulos y artículos de investigación). Si bien para el caso de algunos de los ejemplos se requiere gestar un aval institucional, esto no ha sido ningún impedimento para concretar estas actividades, ya que, aunque los actores no las formalicen, participan dentro de un programa de posgrado el cual puede gestionar la estructuración de diversas actividades.

De igual forma, es necesario subrayar que al igual que en las redes formales, aquí también existe una importante colaboración entre actores e instituciones nacionales e internacionales, cosa que revitaliza el quehacer académico y científico que emprenden sus miembros, así como el desarrollo de prácticas que se aterrizan en el programa o dentro de la línea de investigación en la que participan, algo que potencializan las diferentes actividades académicas y científicas que se realizan en los doctorados (publicación de libros o capítulos, proyectos de investigación, artículos científicos, estancias de investigación y otras cuestiones más).

Aquí también se percibe la incidencia que llegan a tener las redes sociales como un medio de contacto para formalizar las actividades que emprenden los actores y los mismos colectivos, cosa que tiende a facilitar las tareas que emprenden los estudiantes y sus académicos que participan en los posgrados, lo que resulta ser un elemento bastante interesante para la generación y aplicación del científico.

Para finalizar, compartimos el siguiente esquema (ver figura 8), el cual representa de manera gráfica las redes de investigación en las que participan los académicos y estudiantes en los programas doctorales y en sus correspondientes líneas de investigación. La figura detalla la manera en la que se sostienen las redes y la manera en la que se articula y nutre su quehacer dentro de los programas y líneas de investigación en las que participan sus integrantes:

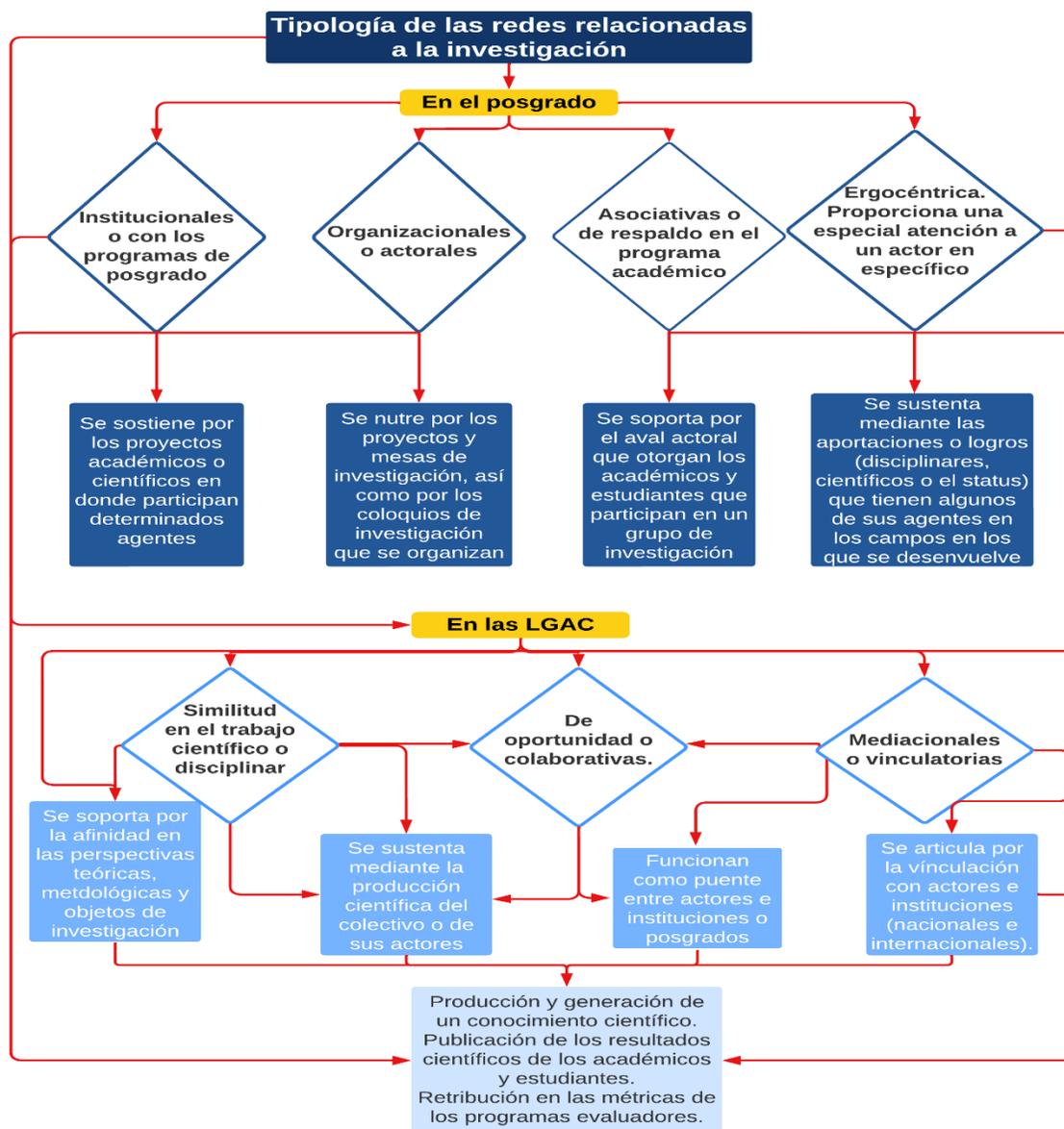


Figura 8. Tipología de las redes relacionadas a la investigación presentes en los doctorados y en sus líneas de generación y aplicación del conocimiento. Fuente: elaboración propia.

Identificamos cuatro tipos de redes dentro de los programas que seleccionamos: *Institucionales o con los programas de posgrado*; *Organizacionales o actorales*; *Asociativas o de respaldo en el programa* y *Egocéntrica*. En el primer caso, se distingue la vinculación con distintas IES o posgrados en los que se moviliza un tipo de conocimiento que coadyuva en la articulación y producción de los productos científicos que se orquestan en el grupo. En el siguiente tipo de red, sobresale la producción que se organiza dentro de la red (mesas de

trabajo, proyectos de investigación o coloquios), en las que se pone en juego el uso de recursos, actores o capitales que facilitan la producción científica de los actores o de la propia red (RECALE, MEXTESOL, COMIE, entre otras).

En el caso de las redes Asociativas o de respaldo en el programa, de acuerdo con lo que nos señalaron nuestros informantes, demandan un trabajo de tipo político o estratégico entre los agentes (académicos y estudiantes) que participan en los posgrados, sobre todo para respaldar las decisiones o acciones que ellos toman. En lo que respecta a las redes egocéntricas, muchas de las acciones o temáticas son respaldadas por el posicionamiento o logros que poseen ciertos actores en los programas. Es necesario mencionar que muchos de los tópicos que se ponen en juego giran en torno a la producción o temáticas de investigación con la que disponen este tipo de actores.

En ese mismo sentido, distinguimos a su vez tres tipos de redes dentro de las líneas de generación y aplicación de conocimiento dentro de los programas doctorales, y sobre las que también se movilizan diversas acciones que inciden en el desarrollo de sus actores. La primera dimensiona una similitud en el trabajo científico o disciplinar que emprenden sus integrantes, además, existe una afinidad en las temáticas (teóricas o metodológicas), prácticas y los objetos de investigación que analizan en las investigaciones que desarrollan sus miembros.

La segunda tipifica a las redes de oportunidad o colaborativas; sobre estas existen factores colindantes en los quehaceres académicos o científicos que emprenden los actores, por lo que en algunas ocasiones estas similitudes permiten emprender acciones conjuntas como es el caso de publicación de artículos científicos, foros o seminarios de investigación que comparten entre las líneas y los correspondientes programas de posgrado.

La última da cuenta de los vínculos mediacionales que establecen los actores e instituciones (nacionales e internacionales) y constituyen un puente en el que se logran establecer diferentes colaboraciones entre los miembros que participan en la red.

Cualquiera de los casos representa importantes puentes para el desarrollo que tienen las prácticas académicas y de investigación que se emprenden en los programas y en sus

correspondientes LGAC. Debemos advertir que en cualquiera de estas cuestiones personifican importantes insumos ante las evaluaciones que son expresadas ante los programas como el SNP, SNII o PRODEP, y que sobre todo existen ciertos territorios (temáticos, disciplinares o científicos) que favorecen que se emprenda un intenso trabajo, el cual llega a ser indicado ante las métricas que contemplan los programas evaluadores o mediante la generación de un nuevo conocimiento científico, lo cual incentiva en cualquiera de los casos el desarrollo de las redes.

En los procesos de admisión que tienen sus integrantes en cualquiera de los dos casos existen ciertos filtros o invitaciones, pero, ante todo, debe existir un beneficio o desarrollo hacia la red o al de sus actores. Inferimos que en algunos de los casos debe contarse con una sólida experiencia en las prácticas de investigación.

Otro punto a discutir estriba sobre las disputas que se llegan a tener con otras redes, instituciones o incluso entre los mismos actores que participan en cualquiera de las redes; estimamos que como nos lo expresó un colaborador este proceso tiene que ser manejado con sumo cuidado, ya que puede debilitar a la misma red. Vislumbramos que lo presentado puede ser complementado por muchas otras cuestiones que aún se requieren explorar, pero no debemos restar valor a todo el conjunto de diálogos presentados y a los hallazgos que hemos identificado sobre la arquitectura que tienen las redes formales e informales que participan en la investigación educativa y en los programas doctorales.

6.3. Colaboración con otros actores e instituciones

Lo expuesto en el anterior subapartado ilustra algunas de las estrategias que se han configurado dentro de los programas para establecer la colaboración con otros actores e instituciones. Como hemos señalado, la participación en diferentes redes relacionadas con la investigación (formales e informales) ha promovido que diversos actores establezcan una estratégica vinculación con otros agentes e instituciones, que atienden los mismos o semejantes intereses y/u objetivos de investigación sobre determinada área de conocimiento o campo disciplinar.

En este subapartado abordamos el código de *Colaboración entre agentes e instituciones* para mostrar las estrategias, intereses y acciones que han emprendido nuestros colaboradores dentro de los posgrados en los que participan:

...bueno, el Cuerpo Académico de la línea de investigación en la que estoy, está conformada por ciertos investigadores también de la Facultad de Idiomas, entonces, es mucho contacto y bueno, también con la Universidad de Aarhus en Dinamarca y es la misma razón, este tenemos intereses afines, tenemos y realizamos investigaciones similares en cierta medida y bueno, se les invita y se les dice: “vamos a hacer este evento están interesados” o ellos nos invitan a ciertas actividades online o presenciales cuando son cuestiones nacionales, etcétera y bueno, ha sido mucha relación con profesionales y académicos, para mí como estudiante y también en cierta medida como espero futuro investigador, entonces, todas estas actividades me han servido para abrirme caminos, para abrirme puertas (E16HEDIE).

Y bueno, pues si, luego también los estudiantes por la dinámica que adquieren se les pide una estancia, se les pide un comité tutorial, se les pide, pues también ir generando redes que acaban también asociándose con la dirección de esas tesis, y bueno, pues hay una proyección, ¿no? Hay una proyección en el sentido de que conocen lo que hacemos con lo que se hace aquí o cómo trabajamos, pero también sentido de proyección en cuanto que también se genera una especie de posibilidades de colaboración en cuanto que hay afinidades, o sea, de objetivos, o sea, de prácticas, ¿no? Pero incluso también de ideales, si eso es lo que también venía un poco de antes, pero también hay una especie de idea, de compromiso, de objetivos, de transformación de causas que están bien, por ejemplo, en este caso de la línea (E18HATCDIE).

La participación de los colaboradores da cuenta de una fructífera y nutrida relación entre las líneas de investigación en diferentes instituciones. En el caso de los investigadores, estos representan un importante puente en el que circulan diversos productos académicos o científicos que se gestan (dentro/fuera) en los programas doctorales en los que participan.

La relación con grupos permite el desarrollo de ciertos hábitos y prácticas. La vinculación con investigadores externos a los programas incrementa la consolidación de los grupos de investigación, lo cual tiene un impacto mayor si es posible hacer redes con instituciones extranjeras, cuestión a la cual las políticas de posgrado le otorgan relevancia. Un ejemplo de esto es el vínculo de la Universidad de Aarhus en Dinamarca con el doctorado en Estudios de Traducción de la Universidad de Amberes o el doctorado en Pedagogía de la UNAM.

Las alianzas con otras instituciones incentiva la productividad tanto de investigadores como de estudiantes. Parte de la consolidación de las líneas de investigación pasa por este tipo de redes que constituyen un marco en el que también se observa una influencia en los procesos de formación de los estudiantes dentro de campo científico:

Entonces, ahí escribí algo y tiene que ver con el Consejo Regional Indígena del Cauca, con los procesos, digamos que se caminan territoriales, entonces, hay otras sociabilizaciones posibles que se abren en la medida en que uno también va conversando con otras personas. Obviamente, yo no vivo en un territorio, pero sí estuve un tiempo en territorio, cuando hice mi trabajo no se podía salir porque todo el mundo estaba confinado, más que los profesores de la Universidad Veracruzana están confinados y que no podían salir, no daban permiso para ir a hacer trabajo de campo en el 2020. Yo le dije al profesor: “no, profesor, yo no, yo no me voy a quedar acá, necesito irme, es mi decisión salir, claro con el peligro y toda la cosa, miré con cubre bocas” y yo lo logré hacer en el 2021, 40 días de trabajo de campo en Jaltepec de Candayoc dónde está el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (E17HEDIE).

...en mi caso, yo ya había entablado un contacto con la que ahora es mi codirectora de tesis aquí, y bueno, esa buena relación que tuve con ella se fortaleció en el doctorado y eso me ayudó a poder a que me aceptaran en cierta medida y para el doctorado. La relación te digo empezó ya hace cuatro años, sí, hace cuatro años a través de un trabajo entre las universidades, hace cuatro años por allí hubo algo y yo después como que fui a ver qué se podía hacer y el trabajo con mi directora y, empezamos a entablar otra vez el convenio y se estableció otra vez un convenio con las universidades que hemos estado trabajando mucho tiempo (E16HEDIE).

En ambas colaboraciones, vemos cómo se ha desarrollado una importante vinculación con diferentes entidades académicas en las que han participado los estudiantes. El nuevo SNP tiene como objetivo el trabajo colaborativo en los programas de posgrado, además de la retribución social de los resultados que se generen en las investigaciones.

En el primer fragmento, se observan estrategias relativas a los años de pandemia por COVID-19 para continuar con la producción académica que demanda el SNII. El vínculo con la comunidad de Jaltepec permitió establecer procesos de socialización con esa comunidad y, a partir de ellos, continuar el trabajo investigativo.

Esta vía de trabajo detona una “morfogénesis social” que en palabras de Donati y García (2021), “Comienza en las relaciones, y es a través de las relaciones como se generan nuevas formas sociales” (p. 62). Un ejemplo de estas nuevas formas sociales se percibe en el escrito que publicó nuestro colaborador sobre el territorio, así como en las relaciones que pudo establecer entre su línea de investigación dentro del DIE y otras entidades académicas.

En lo que concierne al segundo fragmento, identificamos que la colaboración institucional entre el DIE con otras universidades extranjeras, lo cual contribuyó en el proceso formativo de nuestro informante y para su trabajo académico y de investigación, así como para el mismo desarrollo de su LGAC.

Lo anterior, le permitió a nuestro informante, establecer un convenio institucional propio y acceder a una doble titulación. Esta actividad se torna relevante tanto para el desarrollo de su línea de investigación, como para la presentación de resultados y convenios académicos dentro del doctorado.

Muchos de los vínculos obedecen a los lineamientos de los programas federales e institucionales que evalúan e incentivan las prácticas que se articulan en los programas, como es el caso de la producción de un conocimiento científico mediante artículos o libros, la estructuración de diferentes eventos académicos, entre otros.

Estas interacciones entre las instituciones y sus actores se traducen en recursos simbólicos, económicos, académicos, que influyen en los procesos de formación de los estudiantes de posgrado. Es por eso que las líneas de investigación son las unidades de análisis del estudio de los programas doctorales, pues lo que ahí se obtiene impacta en diferentes niveles del posgrado.

De acuerdo con lo anterior, juega un papel relevante el accionar de cada línea de investigación, pues, como opina Cabrera, se construyen, incluso, identidades en el programa y en línea de investigación en la que se están formando los estudiantes (Cabrera, et al, 2019).

En el primer fragmento, se aprecia la importancia que tiene conocer los estilos de trabajo y asesoría de los directores de tesis. El acompañamiento académico y científico de los estudiantes durante sus procesos formativos varía en cada disciplina, en cada línea de investigación y según las estrategias empleadas por los académicos; sin embargo, es indispensable conocer las formas de trabajo y de asesoría llevadas a cabo durante la trayectoria dentro del posgrado.

Como pudimos darnos cuenta, existe también cierta divergencia en las percepciones de estudiantes y académicos que participan en los programas sobre los recursos que hay

dentro de las líneas de investigación. Toda esta pluralidad de condiciones y percepciones otorga a su vez una cosmovisión sobre el quehacer académico y científico que se tiene dentro de los programas doctorales.

6.4. Contribución a la propia línea (doble agencia)

Como hemos visto, la contribución a la propia línea de investigación resulta en un conjunto de beneficios para los estudiantes, los académicos y el posgrado en general. Es por ello, que planteamos en este apartado una serie de argumentos sobre cómo se dan esas contribuciones y el efecto que tienen en los procesos de formación de estudiantes.

El código de *Producción del conocimiento científico*, muestra cómo se ha articulado la producción del conocimiento científico con el desarrollo de las LGAC:

Los procesos que hemos estado construyendo [en el DIIE] son como adentro-fuera. Entonces, con relación a la comunidad de la BUAP, los proyectos se establecen o por los cuerpos académicos que son las instancias establecidas, vamos a poner un ejemplo: la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado saca una convocatoria para proyectos, y entonces dice: “el profesor debe tener SNII, el profesor debe ser perfil PRODEP, debe ser miembro de un cuerpo académico, el profesor debe tener...”. Entonces, ya esas condiciones, pues ya te ponen un cierto equipo, digamos, ¿no? (...). Entonces, en mi caso, yo ya tengo un Cuerpo Académico, y ahí cocinamos y ahí preparamos el proyecto o decidimos participar o no. Entonces, prácticamente está como que muy amarrado el trabajo al interior de la BUAP con los cuerpos académicos, ¿no? (E9MATCDIIE).

...mis proyectos son los procesos e ideas, ¿no? No persiguen o no buscan responder a esas directrices, porque no se acude a solicitar recursos, por ejemplo, ¿no? Entonces, la cuestión en ese sentido es sí, lo que hacemos en la línea, no sé si te refieres un poco también a la línea. En relación con el programa, hay unas cuestiones que es lo que hacemos como investigadores, otra cosa lo que hacemos como línea, otra cosa es lo que la línea hace como en el doctorado, y otra cosa también muy fundamental es lo que hacemos cada uno de nosotros con nuestros tutorados, y en el fondo, lo que nuestra cultura quiere hacer ahí, entiendo que hay diferentes enfoques, ¿no? Yo por lo general, por eso te comento, no miro tanto las directrices federales o las educativas o tal. Yo lo que veo es lo que el estudiante quiere hacer (E18HATCDIE).

En el caso del SNII, (eh) pues más del 90% en la planta de profesores pertenecemos al SNII. En ese sentido, no tenemos mayor complicación y el desarrollo y la consolidación de estas actividades que ahora, perdón, previamente te he comentado, (eh) están encaminadas todas a consolidar (eh). De hecho, cuando hacemos nuestra planeación esa es una solicitud de la Facultad, lo cual, nosotros agradecemos mucho, en realidad cuando hacemos nuestro plan de trabajo tenemos que enviarlo, y tenemos que validarlo con el director de la Facultad y cada una de nuestras actividades está encaminada a fortalecer, (eh) una área estratégica del desarrollo de la universidad, pero también a nivel federal, por ejemplo, esta actividad del

Seminario permanente (eh) está alineado con (eh) la consolidación de reconocimientos de PRODEP o la incorporación al SNII o la incorporación al sistema de becas de nuestra universidad (E12MATCDIIE).

...ahorita somos una línea realmente nueva, pero estamos abriéndonos paso, y yo sé que ellos van a tener muchas oportunidades de hacer muchas más cosas. Estamos implementando un diplomado que nos está costando trabajo porque hay tanta tramitología, pero poco a poco, ellos van a participar, también me han apoyado dando talleres de traducción, por ejemplo, Rubén y Josué me han apoyado dando talleres e Ignacio me apoya mucho sobre todo en inglés también, ¿no? Sí, te digo, estamos atendiendo lo que nos dicen, ellos participan y quisieran participar más, pero a veces no es posible, ¿no? (E19MATCDIE).

El desarrollo desigual de las líneas de investigación hace que estas tengan también diferentes formas de aportar elementos para su mantenimiento como tales; es decir, en algunos casos hay un mayor protagonismo de los CA dentro de ellas, mientras que en otros este núcleo casi no aparece. La producción académica, entonces, es una forma de contribución a las líneas, pero dependerá de cómo se organice, si se le da mayor peso al CA, o si hay un trabajo más individual que colectivo. Como observamos en el fragmento uno, hay varios planos en los que se da el trabajo: a veces con la línea, a veces con el posgrado, a veces con el CA, etc.

En algunas líneas hay una fuerte participación de estudiantes dentro de las dinámicas de trabajo. Esto tiene que ver con los procesos formativos que establecen con los investigadores; un ejemplo de ello, son los talleres de traducción o los seminarios permanentes que se imparten. Dichas actividades se relacionan con el quehacer disciplinar y científico que efectúan los académicos, tal y como ocurre con una de las líneas dentro del DIE.

De igual manera, sobresalen las perspectivas de trabajo que no necesariamente se relacionan con aquello que demandan las políticas educativas o científicas de los programas federales. Consideramos que las líneas suelen buscar estratégicamente un punto intermedio donde, por un lado, atienden los lineamientos federales, mientras que, por otro, proponen acciones fuera de ese marco normativo. En última instancia, todas las líneas de investigación han sido estructuradas desde sus campos disciplinares, y a partir de ahí establecen su posición con relación a las demandas federales. Presentamos algunas de las actividades que han

llevado a cabo los estudiantes dentro de sus líneas de investigación para impulsar su desarrollo:

...[mmm] del programa no me han recomendado ningún autor. Los autores me los han recomendado todos doctores externos a los que yo he acudido, les he escrito a muchos países y escrito a muchos doctores que han tenido la decencia de leerme y decirme: “esto no sirve para nada y sigue trabajando y sigue leyendo, vas por buen camino, lee tal autor, te mando 20 artículos recientes sobre este tema”, el Dr. Valdez es uno de ellos, que espero algún día sea mi cotutor [risas], si me oficializa, pero me ha mandado muchos artículos de los cuales he leído, y a partir de esas referencias he leído otros artículos, alrededor de 220 de los cuales 79 fueron de selección para el estado del arte para mi trabajo, por ejemplo. Entonces, han sido más bien doctores externos y mi propio interés de ir a buscar y encontrar los autores, incluso escribirles en Estados Unidos a los autores, y mirar qué otros artículos me podrían mandar y checar toda su trayectoria (E2HEDE).

...también hay un grupo de investigación en el cual participo y los doctorantes, pues también tenemos una red que se puede decir más clara que en el Instituto de México, y no porque en el Instituto de México no haya esto, sino porque mis compañeros doctorantes de aquí tienen temas muy afines a los que yo realizo. Muchas veces en México antes de que llegara a la UV, antes de que llegaran mis compañeros de doctorado, yo la verdad es que me sentía como un poco solo, y más que solo como que no tenía con quien compartir estos aspectos de formación como estudiante (...), la primera parte de mi doctorado fue un poco solitario en mi caso como en cuestión de pares académicos, y retomando lo de mis compañeros de aquí como el grupo de doctorantes todos se especializan en aspectos lingüísticos-traductológicos, pues hay una gran variedad, ahí puedo, o sea, puedo acercarme a ellos (E16HEDIE).

En uno de los casos notamos que nuestro informante estableció una vinculación con investigadores ajenos a su propio programa, cosa que le permitió recibir una lectura crítica sobre el desarrollo que tenía en su investigación.

En el siguiente fragmento, resaltamos el solitario tránsito que ha experimentado nuestro colaborador dentro de su programa doctoral y línea en la que se desarrolla. Esto muchas veces ocurre cuando los estudiantes ingresan a líneas que tienen mucha demanda. Esta es una cuestión con cierta lógica, aquellas líneas que tienen un grado alto de consolidación, donde todos sus miembros son muy reconocidos en diferentes ámbitos académicos, pueden presentar menor grado de atención a sus estudiantes en formación; sin embargo, en la medida en que cuentan con otros recursos y redes, implican a otros factores en los procesos de formación dentro del posgrado.

El segundo fragmento, no obstante, nos muestra la importancia de la vinculación con otros actores (pares académicos), que no pertenecen a su programa doctoral o línea de

investigación, algo que en esencia se debe a la cercanía que hay con la temática lingüística-traductológica que aborda el informante en su trabajo de investigación. La cercanía en los tópicos científicos que pueden tener las y los estudiantes permite la socialización o vinculación con otros pares. En lo que respecta a las formas de trabajo que emprenden los investigadores que participan en las líneas y los CA de los programas, encontramos cuatro puntos que sintetizan los comportamientos académicos y científicos que emprenden los actores:

- El primero es lo que caracteriza a la línea de investigación o al cuerpo académico. Aquí se observan los perfiles, las actividades, intereses e incluso los objetivos que acatan todos los agentes en conjunto.
- El segundo dimensiona lo que cada uno de los actores emprende de manera individual. Es decir, lo que él investiga, sus temáticas, áreas de interés, vinculaciones y otras cosas más.
- El tercero se relaciona con lo que los investigadores (directores o codirectores) emprenden junto a sus estudiantes, aquí se interceptan las tesis de grado, la publicación de artículos científicos, ponencias en los seminarios de investigación o inclusive la colaboración que se llega a tener en los macroproyectos en los que participan ambos actores.
- El último, comprende lo que línea o CA emprenden dentro de los doctorados, tal es el caso de las conferencias, seminarios internacionales de investigación que buscan nutrir o divulgar lo que hace en el programa.

Las contribuciones que se han conseguido en los casos que hemos mencionado se deben, principalmente, a las estrategias que han perfilado las y los investigadores que participan en las líneas de investigación, que en teoría buscan llevar a cabo actividades en las que se cumplan los intereses que se tienen en su colectivo científico -o línea- y lo que se contempla en los programas federales e institucionales.

Por otra parte, la formación científica de estudiantes de algún modo también significa dejar en otros actores parte de la tarea de continuar con la investigación sobre ciertos objetos de estudio que son de interés para las líneas de investigación. El conocimiento que está

cultivándose en cada una de las investigaciones involucra diversos y complejos retos (lógicas e intereses de los programas federales, gestión y apoyo para los trabajos y proyectos de investigación, entre otras cosas), pero asegura la continuidad de aquello que es interesante para sus miembros.

Para finalizar, quisiéramos señalar que en algunos casos el desarrollo que llegan a tener las líneas de investigación está fuertemente influenciado por el trabajo que efectúan sus estudiantes, ya que estos constituyen a integrantes o jóvenes integrantes que se encuentran en un proceso formativo en el que en ocasiones esto motiva el que establezcan una comunicación y vinculación junto a otros actores mediante las estancias de investigación que se demandan en los programas o en su defecto en la colaboración que tienen algunos académicos e investigadores sobre el desarrollo que tienen las tesis de grado que construyen los estudiantes.

Todos estos planteamientos inciden en el quehacer de la línea de investigación en la que participan los académicos y sus estudiantes. En el siguiente subapartado abordaremos este aspecto.

6.5. Resultados académicos o científicos relacionados con la producción (proyectos de investigación, libros, etc.)

En este subapartado, exponemos los resultados académicos o científicos que se han construido dentro de las líneas de investigación y programas académicos en los que participan los actores, lo que naturalmente puede expresarse mediante la publicación de artículos científicos, libros, ponencias, foros, talleres o seminaritos de investigación (nacionales e internacionales), los cuales representan una parte determinante en las evaluaciones que se consideran en los programas federales e institucionales, para evidenciar estas cuestiones abordamos el código de: *Productos académicos y científicos*. Un ejemplo de esto se observa en los siguientes comentarios de dos investigadoras que se han dedicado al análisis de diversos fenómenos dentro de la investigación educativa:

...yo te diría que, por ejemplo, en mi primer libro "*los agentes de la investigación educativa. Capitales y habitus*" es un libro que fue publicado en el 2004, pero que, como toda

investigación, fue una investigación que se cerró en el 2002, [ehh] pero yo diría que es un libro que si bien los datos numéricos, de cuántos son y dónde están ha cambiado totalmente porque el campo ha crecido enormemente, pues son 20 años casi, ¿no? Entonces, ha crecido enormemente, sin embargo, ciertas dinámicas siguen presentes, por lo menos yo creo que es un libro que le dio a muchas personas, sobre todo a muchos estudiantes la idea de a dónde se estaban metiendo realmente, ¿no? Y qué es lo que realmente necesitaban para entrar al campo para ser investigadores en educación, creo que sigue vigente de alguna manera, aunque ya es muy viejo (E4MATCDE).

En este caso, este libro no nació por una presión. Hago esta aclaración, primero, porque este libro que es una obra colectiva y que se construye en el seno del doctorado, no nació por una presión de que tuviera que hacerse a fuerza o porque quisiéramos incrementar (eh) los números del doctorado, la productividad, ¿no? Incluso, (eh) es muy importante porque en un primer momento yo ya había tenido un proyecto de investigación muy chiquito, donde trabajé con algunos estudiantes míos y les pedí que, por favor me ayudaran con unas entrevistas y parte de las entrevistas de ese momento creo que fue en el 2019, que lo trabajé en un proyecto de investigación, de tal manera que yo paralelamente trabajo con mis estudiantes, ya sea como colaboradores o como informantes, y este libro es la segunda iniciativa (E9MATCDIIE).

Esta imagen que tenemos de producción y tiempo, ¿no? No de ritmos de producción, no de si quieres, está asociado con lo que luego fue en el fordismo, ¿no? La cadena de montaje, entonces, todo se puede o todo se debe precisar, medir y prever, ¿no? Pero sabemos que no, y lo hemos visto ahora mismo con las pandemias (...). A ti también te valoran o también consideras que debes acabar en tiempo, ¿puede ser un beneficio para el programa? Claro que sí, un beneficio para el programa o para uno mismo, porque también empieza a tener una planificación clara de a quién puede tutorar o no en las siguientes convocatorias, pero de repente también te identificas con las personas, ¿no? (E18HATCDIE).

...el otro evento que logramos con bastante éxito fue el “Congreso Internacional de Educación”, la verdad, me costaba mucho mantener el congreso, (eh) Honestamente el gasto personal era muy fuerte, este además del gasto económico. En la pandemia lo suspendimos, pero ya en la entrevista que tuve con el rector hace unos días me dijo: “el año que entra lánzate a hacerlo híbrido” (...), pero bueno todo era para decir: “el congreso les daba a los estudiantes dos cosas”, la primera, es la posibilidad de presentar un avance de su investigación, y eso que ya no es presentarlo en el coloquio, acá es presentarlo en otro tipo de audiencia. La segunda, que no es menos importante es este, yo les digo: “aprovechen para establecer contactos” es el momento de establecer, el congreso es el espacio de contactos, vayan a los que le llame la atención y vayan viendo como establecen su email (E5HATCDE).

Las contribuciones que han hecho las y los investigadores en los programas doctorales están relacionadas con la publicación de diversas obras. En el primer comentario, nuestra informante señala que la publicación de la obra del 2004 refleja un importante panorama de cómo se encontraba la investigación educativa. Así mismo, advierte que, si bien la cuantificación de los datos que se tienen en la actualidad ha cambiado, el contenido del texto sigue siendo una importante herramienta de trabajo que ha hecho presente en diversas investigaciones que abordan el eje temático de la formación de investigadores.

En el segundo fragmento, la publicación de un libro es el resultado de la necesidad de incrementar la producción científica del programa, lo cual permitió integrar la participación de estudiantes y algunos egresados que se estaban formando en el programa, así como algunos otros investigadores, brindando así un esquema colaborativo.

En el tercer fragmento, nuestro colaborador explica lo determinante que resulta la producción científica para el desarrollo que tienen los doctorados, líneas y sus correspondientes actores, pero subraya lo volátil que puede llegar a ser este aspecto cuando se pone en juego con aquellas actividades y tareas que en teoría se deben precisar, medir y abastecer ante las evaluaciones que se dimensionan en los programas federales e institucionales que incentivan la consumación y producción de las actividades científicas que se emprenden en los programas.

En el último comentario, nuestro informante resalta las contribuciones que ha tenido el Congreso Internacional de Educación que se organiza en su posgrado, el cual le ha demandado un gran gasto (tiempo, dinero y esfuerzo personal ante las correspondientes labores), sin embargo, este evento ha tenido o tienen fuertes atribuciones a los procesos formativos de los estudiantes y a su correspondiente producción científica. En palabras de nuestro colaborador, el evento le ha permitido a los estudiantes establecer un vínculo junto a investigadores externos al posgrado que disponen de una sólida trayectoria en la investigación educativa, motivo por el cual son invitados al evento.

Todos estos puntos coinciden en la trascendencia que tienen los resultados académicos para la consolidación de los doctorados y de sus respectivas LGAC. También se aprecia que la producción científica les permite a los estudiantes ubicarse en el campo de la investigación educativa, analizar cómo son los procesos de elaboración de un producto como un libro académico, lo que implica en términos de tiempo y esfuerzo culminar una obra. Esto no se logra sin ciertas vicisitudes, pues como observamos en los dos últimos fragmentos, a veces implica una inversión no solo de tiempo sino de gasto personal, así como trabajo bajo algún tipo de presión, al menos en algunos casos.

La tarea más apremiante de todas estas cuestiones reside en la publicación que tienen los resultados científicos. presentaren los siguientes argumentos observamos algunas cuestiones relativas a ello:

...yo no tenía producción, entonces, hubo una propuesta muy interesante que me hicieron, el Dr. Valdés y la Dra. Díaz, y me dijeron: “mira, este pues hay una posibilidad de escribir un texto acerca de Paulo Freire, tú que has venido pues digamos como trabajando algunas líneas específicas de Freire nos gustaría que lo podamos escribir juntos y te hacemos la propuesta que escribimos los 3”. Entonces, yo tenía en el de 2012 un trabajo que hicimos en conjunto, lo tenía como producción, y yo dije: ¡Ah, pues claro! ¿No? Mi hermano me dijo: “pues sí, escríbele”, porque él es, digamos como científico de la línea de ciencias químicas, entonces, todo el tema de sustancias bio-activas, entonces, él está permanentemente publicando en revistas de impacto con cuartiles a nivel internacional, pues ya, ¿no? Preocupado necesariamente por eso, pero sabía que si había que escribir. Entonces, mi hermano fue el que me dijo: “te están haciendo una invitación, o sea, que seas el correspondiente autor, te están ofreciendo que escribas y que tú seas el principal autor”, pero buenísimo, o sea, buenísimo, un apalancamiento de esos pues a quien se lo hacen y que le diga que no, hágale aproveche (E17HEDIE).

...también fortalecemos la línea de investigación con nuestras investigaciones, ¿no? En las investigaciones nos han solicitado también la elaboración de artículos científicos y la participación en congresos, en seminarios, vaya en coloquios y demás, ¿no? Entonces, aparte de realizar investigación y de asistir a los eventos también estamos redactando los artículos en compañía y dirección con nuestro asesor y pues, reforzando la línea de investigación, entonces, nos han invitado a realizar un capítulo de libro, lo estamos elaborando, entonces, el capítulo del libro, artículos, asistencia a eventos, los seminarios y las propias asesorías es como pues alguna manera nos ayuda para reforzar a la línea de investigación (E3MEDE).

...para la entrega de los dos artículos de cierre, (eh) tienen que estar como coautores nuestros directores de tesis, y bueno, aunque a veces no aporten mucho como en mi caso, ¿no? No sé, cómo sea con mis compañeras, compañeros, (eh) pero en mi caso sí es (eh), tú trabaja tu proyecto, tu artículo. “Tú trabájalo, lo mandas y pones mi nombre”. Entonces, no sé si sucede así en otros lugares, pero bueno, esa es una parte en la que inciden y trabajamos nuestras actividades (E7MEDIIE).

Desde el punto de vista de los estudiantes, la producción académica y científica que ellos han tenido sobre su línea de investigación constituye un relevante elemento para la consolidación del grupo. La producción de éstos tiene una índole asociativa, sobre la cual los académicos pueden establecer una invitación/colaboración junto a los estudiantes que disponen de ciertas capacidades. Es posible, incluso, que en aquellos estudiantes que cuentan con ciertas habilidades para publicar, tengan más probabilidad de integrarse a esta dinámica productiva.

De igual forma, también observamos un caso donde existe cierto tipo de imposición y un escaso o nulo trabajo tutorial de parte de su director (a) de tesis, pero que no exime el hecho de añadirlo o sumarlo en la publicación de los artículos científicos que deben concretar en el programa para poder titularse. Esto es resultado de una lógica que se ha establecido en el trabajo institucional del doctorado.

6.6. Reflexiones finales del capítulo

A lo largo de este capítulo, observamos la conformación de la organización del trabajo académico dentro de los programas doctorales y en sus correspondientes líneas de investigación. En el posgrado identificamos la participación de redes: Institucionales o con los programas de posgrado; Organizacionales o actorales; Asociativas o de respaldo en el programa y Egocéntrica. Todas retoman una arquitectura específica en sus actividades académicas y de investigación en las que participan los estudiantes y académicos que pueden o no pertenecer a un mismo programa académico, ya sea nacional e internacional.

En los que corresponde a las redes que existen dentro de las líneas de investigación, identificamos su conformación científica o disciplinar, de oportunidad o colaborativas y mediacionales o vinculatorias. Asimismo, cada línea establece un uso particular de perspectivas teóricas, metodológicas y objetos de investigación, los cuales determina ciertas particularidades a las investigaciones que emprenden sus actores.

Las redes se configuran, por un lado, tratando de responder a las demandas propias de las políticas hacia el posgrado; por otro lado, hay estrategias propias que no responden a dichas políticas. Cada una de las redes tiene una forma que la que sostiene y una estrategia organizativa. Por otra parte, también es necesario señalar que el trabajo que se emprende dentro de las redes se deriva esencialmente de la afinidad que existen en cada uno de los elementos (teóricos, metodológicos, científicos, sociales) que facilitan la consumación de las prácticas académicas y de investigación que emprenden los actores que participan en los grupos de investigación, esto implica que se efectúan ciertas prácticas se dispongan de conocimientos previos que facilitan la cohesión de los elementos que se examinan dentro de sus actividades.

Lo anterior, implica también que se atiendan dentro de cada una de las redes regulaciones externas que condicionan los quehaceres que se emprenden en los colectivos, así como las propias regulaciones internas que se estructuran al interior de los grupos en los que participan los agentes, esto a su vez abre paso a un conjunto de diversos intereses que participan en la realización que tienen las actividades que se emprenden en el colectivo (reuniones de trabajo, productos científicos, admisión de nuevos elementos, dinámicas de trabajo, por citar algunos ejemplos).

En lo que respecta a la participación que tienen los académicos y estudiantes dentro de las redes, éstas pueden ser tipificadas como redes formales e informales. En las redes formales, hay pago de membresías o registros, nombramientos que deben tener algunos de los actores para formalizar o validar las tareas que se emprenden, periodicidad que deben tener las reuniones que efectúan sus actores, así como los recursos (académicos, científicos, económicos y sociales) que se gestan sobre estas redes, los cuales posibilitan la articulación de los productos científicos que inciden en la cuantificación de los elementos que poseen sus actores.

En el caso de las redes informales, podemos decir que al igual que las redes formales formalizan el uso de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para los trabajos que emprenden sus integrantes, colaboran con diferentes actores e instituciones a nivel nacional e internacional, sobre esto sobresale un trabajo con grupos de investigación o programas, así como una gestión de diferentes recursos (académicos, científicos, económicos, sociales o políticos) que deben efectuar sus miembros para cometer o publicar sus producciones científicas.

De acuerdo a los comentarios que nos facilitaron nuestros colaboradores, muchos de los investigadores y estudiantes tienden a participar con mayor frecuencia sobre este tipo de redes, ya que demanda una menor formalidad en su trabajo, no requiere una contribución hacia la propia red, sino que es más comúnmente realizado hacia los actores, y tampoco deben formalizar el pago de una membresía, todo esto constituye algunos de los elementos que inciden en la participación sobre este tipo de redes.

Por otro lado, las redes sociales también participan en la conformación de los grupos de investigación, producción científica los actores, colaboración entre los actores e instituciones y la correspondiente elección o invitación de los miembros de los colectivos. Es necesario señalar que a pesar de que en este tipo se llega a disponer cantidad de actores y quizás una menor cantidad de diferentes recursos, sobre estas se dispone de vasta extensión territorial académica e inclusive científica que favorece la consumación de los resultados.

Con el propósito de revelar de manera gráfica lo que hemos mencionado, compartimos la siguiente figura, la cual expone la asociación y vinculación que tienen los códigos que fueron dimensionados para expresar la organización del trabajo académico de las líneas y redes de investigación en las que participan los académicos, investigadores y sus estudiantes. Para ello, seleccionamos los códigos que tienen una mayor condensación y citación (dentro del programa *Atlas.ti*) en la información que proporcionaron nuestros informantes (ver figura 9):

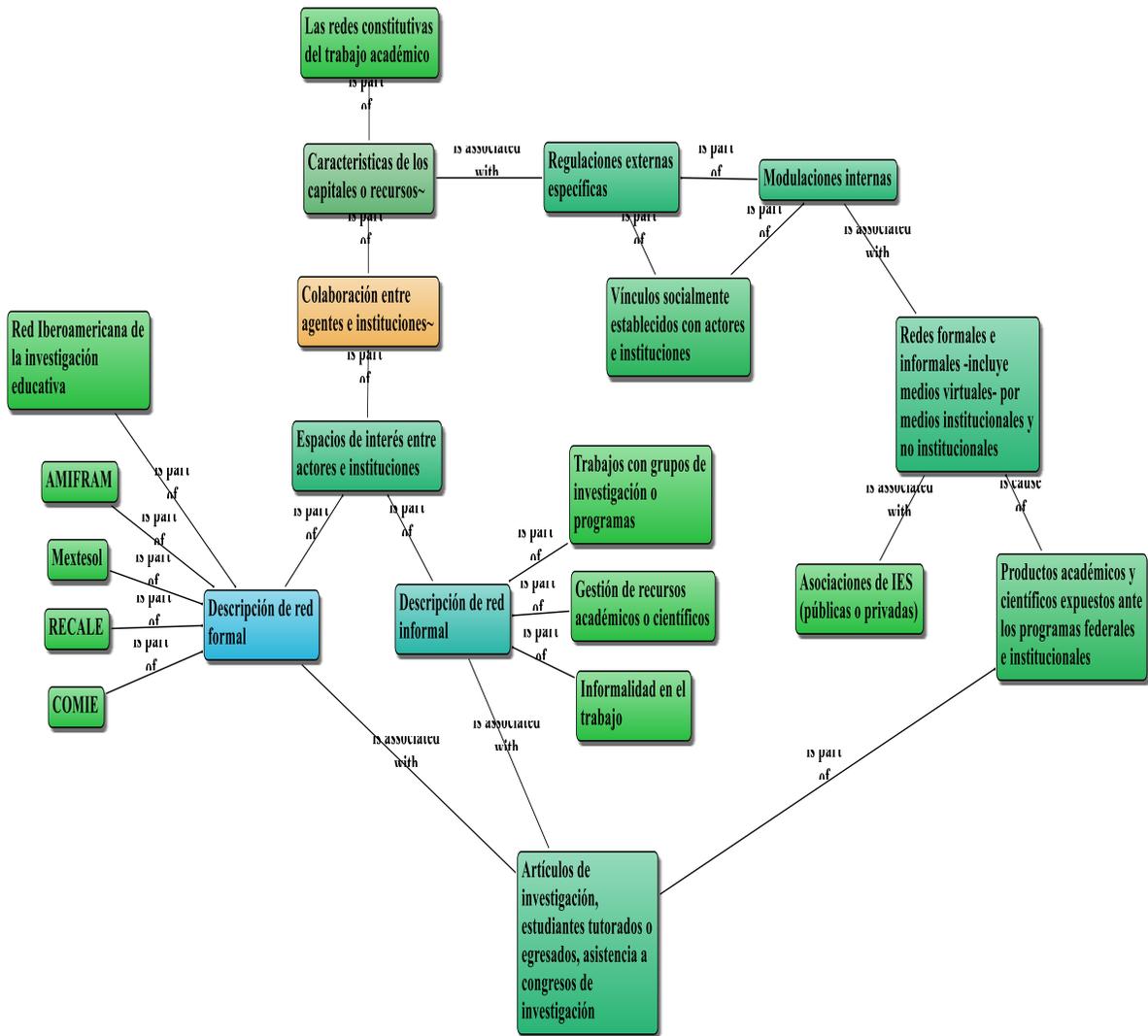


Figura 9. Las redes constitutivas del trabajo académico. Fuente: elaboración propia.

Las redes se organizan sobre las características que tienen los capitales o recursos que comparten o socializan los agentes en sus prácticas académicas y de investigación, pero también por la necesaria colaboración que existe entre los agentes e instituciones, los cuales pueden ser nacionales e internacionales, sobre todo atendiendo los intereses en los que coexisten sus actores y sobre los que se desprende la arquitectura que tienen las redes formales e informales.

Los integrantes que participan en las redes y líneas de investigación deben evidenciar un trabajo académico que contribuya a las evaluaciones que se tienen en los programas federales e institucionales. Un ejemplo de tales consideraciones lo podemos contemplar en las memorias que se publican en los congresos de investigación en ellos que socializan algunos resultados científicos o en la publicación de artículos científicos o libros que se coordinan en los grupos de trabajo, sobre estos aspectos se debe dimensionar un campo disciplinar en el que se desarrollen ciertas temáticas que acontecen sobre las investigaciones, por ejemplo, la interculturalidad, didáctica, currículum o las relaciones sociales que formulan los actores ante determinados escenarios.

En cada una de estas redes existen posiciones que, en palabras de Bourdieu, se acompañan por las determinaciones que llegan a tener los agentes dominantes y dominados que participan en los campos; podemos sugerir que los agentes dominantes representan a los actores que disponen de una mayor productividad científica en los campos de conocimiento en los que se desenvuelve, así como por los reconocimientos que ha conseguido con el paso de los años dentro de los programas federales, todo esto participa o determina una autoridad científica en la que se legitima y/o reconoce la posición de sus agentes.

Las redes ponen en juego todos sus capitales para continuar con su quehacer y su producción académica. Esto es relevante porque los estudiantes que participan dentro de las líneas de investigación incorporan la idea de que la producción académica que ellos pueden lograr también es un insumo que se traduce en beneficios de la propia línea. Las redes se constituyen así en la estrategia más sólida y que aporta mejores resultados en diferentes aspectos de la producción académica y la formación científica.

Identificamos el impacto que llegan a tener los cuerpos académicos y las respectivas líneas para la organización de las y los académicos que participan en las mismas. Como hemos señalado, es posible percibir el quehacer que emprende cada uno de los actores para el desarrollo de la línea de investigación (temáticas de estudio, áreas de interés, vinculaciones con actores e instituciones), lo que ejemplifica un particular trabajo en el que se pone en juego ciertas actividades de acuerdo a las características que tienen sus involucrados.

Existen redes que disponen de un sólido grupo de actores e instituciones que les dan soporte en las actividades que emprendes sus actores. También identificamos redes que, aunque suelen más pequeñas también configuran un accionar estratégico con sus actores e instituciones, ya sea a nivel internacional o nacional, incentivan las actividades y productos que elaboran los académicos y los mismos doctorandos.

Para finalizar, quisiera advertir que las redes relacionadas a la investigación, representan medios específicos para la producción de un conocimiento científico o académico, y que pueden ser o no subalternos a las determinaciones que se tiene a nivel institucional o federal, pero que también constituyen motores de producción y consumo de cierto tipo de conocimientos, prácticas y capitales que son independientes a las consideraciones que se tienen sobre los programas de posgrados, y que si bien pueden adaptarse a tales cuestiones; los mismos, no se enmarcan a las determinaciones que se tienen en la operación de los programas.

Capítulo VII. Proceso de integración de estudiantes a la línea y la construcción de sus textos científicos

En el presente capítulo, discutimos la integración de los estudiantes dentro de las líneas de investigación y programas doctorales seleccionados, así como los procesos de construcción de los textos científicos dentro de los programas: artículos de investigación, tesis de grado, ponencias y otros documentos. Para evidenciar estos aspectos, diseñamos seis subapartados en los que se operacionaliza el quehacer de dichas cuestiones.

El primero expone la *conformación de un perfil de estudiante de doctorado*. Aquí expresamos lo compartido por académicos, investigadores y estudiantes sobre la manera en la que ellos perciben los perfiles académicos y científicos solicitados en los programas y en las líneas de investigación en donde participan. El segundo analiza *la incorporación de un habitus científico*. Este subapartado objetiva la manera en la que formalizan y aterrizan las prácticas y hábitos considerados en el espacio social donde participan los actores. Esto nos permite evidenciar una percepción individual y colectiva sobre la construcción de los textos científicos que producen las y los estudiantes junto a sus académicos y otros actores.

El tercero aborda la *capacidad para comprender la organización de la línea de investigación*. Aquí se explora la manera en la que, organizacionalmente, se establecen los académicos y estudiantes dentro de la LGAC en la que participan. En el subapartado mencionado, examinamos también las capacidades que han desarrollado los estudiantes para adentrarse tanto en las tareas formuladas en los programas, como en las estrategias sociales, académicas y científicas que han configurado junto a los actores con los que participan en sus actividades.

El cuarto aborda la *incorporación a las redes de la línea y la apertura de nuevas redes*. Este subapartado constituye un destacado elemento para la consumación de las líneas de investigación y para el desarrollo académico y científico de los estudiantes. Además, indaga sobre las vinculaciones y estrategias que éstos han desarrollado para pertenecer y crear sus propias redes de investigación, dispuestas en su LGAC. Este aspecto nos permite visibilizar la manera en la que se tejen las interacciones junto a otros actores e instituciones.

El quinto examina las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante la *elaboración de la tesis, los artículos de investigación y las ponencias* presentadas durante su paso por los programas doctorales. Esto objetiva parte de su desarrollo científico. Señala las interacciones y adecuaciones implementadas a partir de la discusión e interacción junto a su director, codirector u otros actores que participaron en las contribuciones que realizaron hacia su campo disciplinar o programa académico.

El sexto subapartado explora los *estilos de conducción de los seminarios de investigación y la formación investigativa*. Aquí describimos la manera en la que se conducen los seminarios y talleres de investigación en los que participan académicos, investigadores y estudiantes, dentro o fuera de su LGAC, así como las atribuciones que han tenido para su proceso científico. Estimamos que la conjugación de dichos elementos resulta apropiada para evidenciar las dinámicas de trabajo, estrategias y actividades puestas en juego para consumir las actividades académicas y de investigación que se demandan en los programas y que posteriormente son individualizadas en cada una de las líneas de investigación.

7.1. Conformación de un perfil de estudiante de doctorado

En este apartado compartimos los siguientes fragmentos recuperados en los códigos *Orientación del quehacer académico (acción)* y *Valoración del quehacer académico (visión)*:

Es cierto que luego también por el tema CONACyT van priorizándose ciertas áreas, ciertas temáticas. Y, en ese sentido, no soy muy mirado, o sea, en el sentido de las directrices que se van estableciendo, cambiando, en si esas directrices son indicadores de temáticas que hay que empezar a impulsar por la razón básica (...). Aquí partimos de que, por ciertas situaciones, como las vicisitudes de las políticas educativas de este país, los doctorados se han transformado un poco en una especie de objeto de deseo. Más allá de un deseo vocacional, de un deseo de saber, de un deseo de desarrollo personal, se han transformado en deseos aspiracionales, en deseos de subsistencia, ¿no? (E18HATCDIE)

Me parece muy perverso el sistema, pero uno está dentro, ¿no? Eso para mí es muy fuerte. Decir que “yo no estoy de acuerdo con lo que está pasando, pero yo estoy ahí, yo soy parte del sistema y sigo inmersa”. Lo único que puedo hacer es acompañar a mis estudiantes y tratar de reflexionar. Ir más al fondo de las cosas, [ehh] sobre todo, lo que yo llamo “desnaturalizar la política educativa” que impera desde hace ya más de 30 años a nivel mundial. (E6MATCDE)

... ¿En el doctorado formamos investigadores o consolidamos investigadores educativos? Esa me parece que es una propuesta que nos tendremos que hacer todos los doctorados, porque hay ciertas habilidades que los estudiantes ya deben de tener para entrar a un doctorado en investigación educativa. (E12MATCDIIE)

Podemos observar diferentes percepciones sobre la conformación del perfil académico de los estudiantes. En los fragmentos se aprecia un desacuerdo con la estructura del sistema de posgrado; sin embargo, parece no haber alternativa si se quiere continuar con la formación científica, sobre todo porque seguir las reglas de juego, las implicaciones de las becas para los estudiantes, la producción académica, entre otras cuestiones, implica trabajar bajo una lógica que muchas veces va en contra de las condiciones ideales para realizar todo el quehacer investigativo. El trabajo en el marco de las políticas de posgrado es un trabajo de presión, contra el tiempo y con la supresión de muchas de las características que requieren tales actividades. La formación científica de los estudiantes está acompañada de estas lógicas.

Por otro lado, más allá del deseo de saber o de atender los problemas actuales de la sociedad, los doctorados en la actualidad constituyen espacios de subsistencia para los estudiantes, supone trabajar con las presiones que implica el tiempo de duración de los programas como requisito para el mantenimiento de las becas. Esto nos lleva a una reflexión un tanto circular, ¿son las becas, entonces, las que sostienen el funcionamiento de los posgrados y, en general, la formación en investigación científica en el país? Es decir, si las becas son el medio que implica un proceso de selección de estudiantes, y éstos asumen diversos compromisos para continuar sus estudios y contribuir al sostenimiento de las líneas, entonces ¿descansa en esta situación la formación científica de estos actores? ¿Y en un mediano plazo la posibilidad de que las líneas encuentren sus posibilidades de reproducción al formar nuevos cuadros de investigación?

Tal parece que ese 1% de la población que estudia un posgrado a nivel mundial lo hace, al menos en nuestro país, en condiciones de una verdadera carrera contra el tiempo, donde no solo la elaboración de la tesis se convierte en una meta, sino que hay otras cuestiones propias de la formación y la subsistencia: la interacción con pares e instituciones, la constitución de redes, la producción académica, la incorporación de reglas de juego, la

participación en múltiples eventos y la incorporación a las dinámicas de una línea de investigación con la complejidad que ya hemos descrito.

Otro aspecto se relaciona con lo que señala una de nuestras colaboradoras sobre la idea de desnaturalizar la política educativa y la perversidad que existe en el sistema, sobre todo a partir de la idea de la constante productividad, logros o reconocimientos dentro de los programas federales o campos disciplinares en los que se desarrollan los actores. Aquí surge una interesante reflexión sobre lo que comparte nuestra informante. Pareciera, entonces, que estos modos de actuar o de responder a las demandas de los programas sólo se podrían conseguir a partir de las nuevas reestructuraciones que puedan tener las prácticas e intereses concebidos en los programas.

Estos aspectos revelan que, de cierta forma, lo que las y los académicos perciben sobre los perfiles se encuentra altamente condicionado por la perspectiva que ellos asumen deberían tener los doctorados. De igual modo, influye en este fenómeno las implicaciones de programas federales e institucionales, así como la manera en la que se definen las políticas educativas que modulan el comportamiento tanto de los estudiantes como de los académicos.

La caracterización del perfil deseado para los estudiantes, dentro de los programas, se condiciona, en gran medida, por lo enunciado en parte de los discursos expresados en programas y líneas de investigación, ubicado a su vez en diferentes documentos (misión, visión, objetivos de trabajo, entre otros). Sin embargo, este fenómeno no siempre se manifiesta de dicha manera, sobre todo varía cuando se presentan ciertos inconvenientes o experiencias —dentro o fuera del programa— que obligan a los actores a tomar ciertas acciones para reorientar su desarrollo. De igual manera, influye la percepción que los estudiantes tienen sobre los perfiles, metas e intereses de los doctorados:

Previamente, en el 2018, postulé para el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP, pero no fui seleccionada. Hice todo el proceso, ¿no? Ya sabes: “haces tu proyecto de investigación, haces tus entrevistas, tus exámenes, en fin, y todo lo que te piden”, pero pues en la lista no salí, y me apachurré un poco, pero yo seguía con la inquietud. Después, tomé un como “propedéutico”, podríamos llamarlo así, fue un curso que organizó la UPAEV —la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla—, que es una universidad privada. Ésta organizó un curso propedéutico para su doctorado en educación y dije: “bueno, a ver, me voy a meter a ver cómo va”, porque pues posiblemente algo que hice

en mi protocolo de investigación para la BUAP no cuadraba, no cuajaba y por eso no fui seleccionada, ¿no? (E1MEDE)

...yo diría que falta mucha cohesión en el programa, en relación con cómo los doctores y los estudiantes trabajan, para decir que hay un sello de trabajo; lo digo porque con algunos otros compañeros se comenta y me dicen: “a mí no me leen”. Yo tengo que buscar la forma de asegurarme de que haya la rigurosidad de que todo esté en orden y me tocó utilizar doctores por fuera del programa. Esto implicó sentarme a leer trabajos y hacer intercambios de lecturas y de opinión para llegar a ese nivel, porque muchas veces no me leen como me gustaría que me leyeran, no me opinan como me gustaría que me opinaran, porque simplemente no tienen el tiempo muchas veces para hacerlo, no porque no deseen hacerlo, y hay otros que simplemente no lo hacen. Que ese es el “*modus operandi*”: a veces se ataca más de lo que se apoya, no con todos, pero siento que es más desde la crítica, desde el “esto está mal, esto está mal, esto está mal”, que muchos proceden a dejar sus percepciones, porque “eso es, es una percepción”, que desde el “yo, mira, haría esto, yo haría lo otro”. (E2HEDE)

...en la licenciatura hice un proyecto, una tesina. En la maestría me gradué por promedio, o sea, no hice trabajo de tesis, y entonces, como que también el caminar o el andar en este..., o bueno construir el proyecto de la tesis todavía lo siento yo todavía más difícil comparado con otros compañeros que he escuchado y que me han comentado, ¿no?: “Pues es que yo... mi proyecto de tesis lo trabajé en la maestría y de la maestría pues ya traigo algo armado”. (E7MEDIIE)

...sabes que yo no me muevo tanto en congresos de educación, y no sé si esto sea bueno o sea malo, pero también por mis mismas redes, los mismos contactos que he hecho de la maestría. Entonces, estoy en congresos de derechos humanos, de cuerpo, de filosofía del cuerpo, ¿no? Y no tanto en los congresos de educación (...). Entonces, eh, pues sí creo que se debería ir tratando, como de ir buscando estos caminos que creo que son bien necesarios, porque la verdad que puedas conversar lo que estás haciendo, aunque sea al margen, ¿no? Que te digan: “te señalé, ¿no?, fijate que esto sí o yo también lo estoy haciendo, ¿no?”. Pero pues sí, a mí me gustaría que se nos diera más la oportunidad de poder socializar nuestras tesis también. (E10MEDIIE)

En los anteriores fragmentos, podemos visualizar algunos de los elementos presentes en la definición de los perfiles de los estudiantes relativa a la forma de operar de los programas y líneas de investigación. El primero se asocia con el interés que tuvo nuestra colaboradora por ingresar a un programa doctoral en específico, ya sea por su cercanía geográfica o por el prestigio académico de éste. Como pudimos constatar, al no ser seleccionada en el programa de la BUAP, esto la obligó a mejorar el proyecto de investigación. Así pues, postuló secundariamente en otro doctorado al que sí pudo ingresar. Esta particular experiencia impactó mucho con el perfil de nuestra informante, sobre todo porque le mostró las demandas y estándares que se establecen en el quehacer de los

doctorados. Es de esperarse. Si hay tanto en juego para las líneas de investigación al momento de formar estudiantes, los procesos de selección tienden a ser rigurosos.

El segundo elemento se relaciona con la trayectoria de los estudiantes. Desde luego, todos los estudiantes disponen de un historial académico y quizás científico. Sin embargo, esta idea se contrapone con el *modus operandi* señalado por nuestro colaborador. Entre otras cosas, podemos destacar que aquí se complejiza el trayecto de los estudiantes en los programas, sobre todo cuando no se cuenta con las competencias o conocimientos científicos requeridos en las actividades relacionadas con la investigación.

Un tercer elemento se reconoce a través del desconocimiento de las prácticas académicas o científicas realizadas en los doctorados o centros de investigación. Trabajos como los de Suárez y Villegas (2019), Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019) exhiben lo importante que resulta para un programa doctoral el que las y los aspirantes comprendan cómo operan los programas y las lógicas implícitas que tienen sus quehaceres académicos, ya que esto les permite comprender y asimilar de mejor forma las tareas determinadas para formarse como un futuro investigador educativo, lo cual pudimos constatar en el primer y el tercer comentario.

En los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación, la producción de textos científicos es algo obligatorio. Sin embargo, como lo hemos visto, existen diversos vacíos que interfieren con este tipo de prácticas: trayectoria académica y científica, experiencia en la investigación, disponer de vinculación con actores e instituciones para emprender los trabajos académicos, conocimientos previos sobre los encuadres teóricos o metodológicos, entre otros elementos más.

Otro aspecto se vincula con los procesos de admisión establecidos en cada programa. En teoría, durante esta fase se deben evidenciar los conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades dispuestas por los estudiantes en cuanto a la investigación; sin embargo, esto no suele ser tan perceptible en las entrevistas iniciales o en la propia elaboración y defensa de los proyectos de investigación que deben presentar los aspirantes para su ingreso a los programas.

Como hemos visto, cada programa y línea de investigación estructuran un perfil académico y científico para el ingreso y el egreso de las y los estudiantes. Este se desprende de las consideraciones de los campos científicos y disciplinares en los que desarrollan. Hemos constatado que este proceso tiende a ser configurado con mayor precisión dentro de las líneas de investigación en las que se determinan reglas específicas o *modus operandi*.

En algunos casos percibimos que este *modus operandi* presenta algunas particularidades en el actuar académico o formativo de las líneas de investigación. Esto nos permite a su vez identificar el diseño o fundamento que tienen las actividades y las estrategias efectuadas en los colectivos. Trabajos como los de Cabrera, et al (2019) y de Ibarrola y Anderson (2015) dan cuenta de las complejidades de los posgrados al intentar homogeneizar la producción de conocimientos y las demandas disciplinares que se establecen en los programas académicos y en sus colectivos de investigación (LGAC, CA).

A partir de los planteamientos precedentes, podemos sostener que el perfil que llegan a tener las y los estudiantes se relaciona estrechamente con las adecuaciones que se estructuran en los doctorados y en sus respectivas LGAC. Además de la divergencia que existe entre las visualizaciones y percepciones de los académicos, investigadores y estudiantes que participan en los programas doctorales, influye en este fenómeno la definición y articulación de las prácticas que estos gestan para el ejercicio académico y científico.

Cada académico configura un particular posicionamiento sobre el perfil que deben tener los estudiantes, ya sea por las visiones y percepciones que éstos han recogido con el paso del tiempo o por la vinculación que han establecido con determinados actores y contextos. Sobre esto, podemos traer a cuento lo que Bourdieu menciona sobre los *habitus* científicos, los cuales adhieren el uso de ciertas prácticas, visiones y capitales que condicionan las prácticas académicas y de investigación que realizan los doctorandos dentro de su programa y en su LGAC.

Comprendemos que el ideal que se determina para los perfiles que deben tener los estudiantes siempre será condicionado por uno o varios de los elementos que hemos mencionado. Naturalmente, esto puede también modificarse dependiendo de las

circunstancias y posicionamientos dispuestos por los académicos e investigadores. Esto quiere decir que, en los casos en los que se dispone de un posicionamiento destacado dentro del campo científico o disciplinar, es altamente probable que el perfil de sus tutorados esté próximo a las prácticas que estos realizan, mientras que los agentes que recién se van incorporando o adecuando a las determinaciones institucionales es más probable que tiendan a ser más flexibles con la conformación de los perfiles.

7.2. Incorporación de un *habitus* científico

La incorporación de un *habitus* científico, como hemos señalado, implica la incorporación y adaptación de prácticas, hábitos, ritos y diferentes actividades específicas que resultan pertinentes para emprender o concretar las actividades académicas o de investigación que desarrollan los actores en un determinado espacio social. Bourdieu y Wacquant (1995) y Bourdieu (2007) mencionan que la configuración de estas acciones demanda una socialización de ciertas rutinas o acciones que tradicionalmente tipifican al ejemplificar las actividades que emprenden los actores en un espacio socialmente estructurado.

Partiendo de tales consideraciones, en este subapartado abordamos el código *Incorporación de un habitus científico*, para exponer cómo éste se ha conformado dentro de los programas y líneas de investigación en los que participan los académicos y estudiantes. Este código permitió analizar la construcción de actividades y textos científicos desarrollados en los doctorados. Para ello, compartimos en un inicio las experiencias que corresponden a los académicos y, posteriormente, exponemos las percepciones de los estudiantes sobre dichas cuestiones. Sobre esta dimensión, recuperamos los testimonios de los siguientes informantes:

Estás formando a una persona en contenidos, evidentemente también en actitudes y también en habilidades y disciplinas, pero le estás facilitando un conocimiento más descriptivo, más reflexivo, pero no necesariamente creativo. Ese es un aspecto que particularmente yo creo que es clave en mi currículum oculto o en mi desarrollo, incluso desde mi tesis. A mí me preocupa mucho la creatividad, o sea, el pensamiento creativo. Desde el programa se ve muy claramente, desde el momento en que tú tienes, tú estás eligiendo y decidiendo desarrollar una idea, o sea, desde el momento en que por eso te decía que de repente uno escapa, en este contexto de las instrucciones. Es decir, yo no te voy a decir qué tienes que hacer en la

investigación, no te voy a decir cómo tienes que investigar, toma la decisión y luego yo te ayudo a resolver los problemas. (E18HATCDIE)

... parece que la costumbre fuera golpear al estudiante para considerar que la persona sí revisó, yo no digo que sea malo, a veces es injusto. Lo reconozco, pero si vieras cómo te hace crecer, lo que le digo a mis tutorados es: “no te desanimas, más que un ratito, y luego te vuelves a levantar”, ¿qué pasa? Tú piensas que te vas a levantar más débil, pero no es cierto, te levantas más fuerte cada vez porque sí superaste todos esos golpes, eso te va a ayudar cada día a mejorar. (E19MATCDIE).

En el posgrado, yo me he concentrado en la Facultad de Filosofía y Letras, me responsabilizaba de un seminario de didáctica, pero con el tiempo me di cuenta de que los estudiantes más que tener la necesidad de un seminario, donde no sabes qué tema están trabajando cada uno, no sabes por qué se inscribió al seminario, donde no sabes qué pasa con ellos, lo fui llevando porque el programa me lo permitía, un seminario de desarrollo de proyectos de investigación. Ahorita, tengo inscritos en el seminario 14 estudiantes, el seminario lo que hace, y de entrada les digo: “a ver aquí no hay lecturas obligatorias”, o sea, “aquí ustedes me van a presentar en una primera sesión, en qué consiste su proyecto, quién lo está asesorando, para mí es muy importante eso, quién lo está asesorando, en qué que etapa van de su proyecto y a qué se comprometen, o sea, a qué se comprometen avanzar en este semestre”. Nos reunimos cada semana, sí, entonces, van presentando, y a veces hay grupos que funcionan de maravilla, el que tengo en este momento es un grupo excepcional. (E5HATCDE)

Vamos orientando el trabajo a formarte a ti, no a profesionalizarte, ya estás profesionalizado. Ahora lo que nosotros queremos es que te formes en la investigación y que lo que tú investigues pues sea de utilidad, ¿no? O sea, significativo al contexto que estamos viviendo y nosotros sí, fíjate que sí lo hemos logrado, tenemos bastantes buenos resultados respecto a esto. (E14HATCDIIE)

En cada uno de los testimonios se visibilizan diferentes estrategias para desarrollar las prácticas de investigación que emprenden los estudiantes. Todos coinciden en el despliegue de distintas actividades prácticas que se dirigen hacia el desarrollo de sus investigaciones. Esto, de acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1995), legitima el sistema socialmente constituido para las funciones prácticas que se demandan en sus líneas de investigación y programas académicos. No obstante, sobre ello se revelan diferentes particularidades que intervienen en la construcción de los textos científicos que construyen los estudiantes junto a los investigadores (tesis de grado y artículos de investigación).

En el primer comentario, identificamos cómo nuestro informante detalla ciertas estrategias e intereses que particularmente a él le interesa desarrollar, los cuales provienen de un tiempo pasado, pero intervienen con el actual trabajo que efectúa junto a sus tutorados. Por ejemplo, el interés que tiene por desarrollar la creatividad en sus investigaciones parte de

la definición que éste tiene de su currículum oculto y con mayor especificidad de su tesis. De igual forma, conviene subrayar el hecho de que él mismo no determina acciones o decisiones, sino que tiende a apoyar en los problemas o dificultades que éstos tengan.

En el siguiente comentario, encontramos que nuestra colaboradora muestra una postura de apoyo y comprensión para las investigaciones y escritos que emprenden sus tutorados. Asumimos que este elemento es determinante para consumir los trabajos científicos e inclusive para la misma formación que reciben los futuros investigadores en los programas. Sobre ello, podemos argumentar que esta postura detalla cómo la academia instaura un esquema de funciones prácticas para los trabajos que realizan sus estudiantes, así como para las contribuciones que llegan con los comentarios realizados por los lectores externos a los trabajos que emprenden sus estudiantes.

Diferentes autores han señalado que la incorporación de conocimientos y prácticas científicas requiere de la socialización de diferentes elementos puestos en juego sobre los conocimientos que son hechos cuerpo en las actividades prácticas requeridas en las investigaciones. Esto testifica que la incorporación de actividades forma parte de un esquema que es socialmente constituido en los grupos de trabajo donde participan los actores, ya sea en su grupo científico o en el programa en el que se desarrollan (Colina y Osorio, 2004; Rizo, 2012; Torres-Frías, 2013).

En lo que corresponde al tercer y cuarto fragmento, observamos cómo nuestros informantes han desplegado diferentes actividades prácticas, así como un breve bagaje sobre la procedencia y participación de los actores que participan en las investigaciones. Todo esto da cuenta de esquemas socialmente instituidos dentro del grupo, cuya intención es poder dirigir de mejor forma las actividades e investigaciones que realizan los futuros investigadores.

En todos los comentarios existen diferentes adecuaciones sobre las prácticas e intereses sobre las investigaciones y el desarrollo de los textos científicos. Comprendemos que cada perspectiva pertenece a un particular programa y línea de investigación, en los que se acogen determinadas delimitaciones para las actividades que realizan tanto los académicos

como los estudiantes. Además, existen diversos condicionamientos que emergen principalmente de las demandas que existen tanto a nivel institucional como a nivel federal.

Por ello, consideramos oportuno evidenciar cómo son percibidas estas acciones por los estudiantes que participan en los programas y líneas que seleccionamos. Nuestro interés reside sobre todo en la conveniencia de mostrar un panorama mucho más denso y completo de las actividades instauradas en los programas y en los colectivos en donde participan:

...yo te hablo de mi directora de tesis. La doctora Carla, que es ahorita la coordinadora del doctorado, es una mujer que yo quiero y admiro muchísimo, y que tiene una... eh, un modo muy fraterno de abrazarte y de guiarte sin necesidad de imponerte, ¿no? O sea, ella trata de conciliar contigo. Obviamente, te acerca a ciertos grados de conocimiento que ella tiene y que es su función, ¿no? Ella trata de llevarte, pero nunca es una persona que te esté hostigando o que te esté ahí queriendo imponer ciertos horarios de trabajo o formas y normas de trabajo, ¿no? (E7MEDIIE)

...pues la verdad que, cuando elaboré el artículo de investigación, ahorita que está por publicarse, lo hice con Roberto y la verdad es que él tiene una..., no sé si has trabajado con él, pero al principio me asombraba porque como que te deja suelto, pero ya vi que es parte de una metodología, o sea, yo decía: “este cuate ni le interesa, ¿no? O sea, ahí te deja que hagas y deshagas”. En cambio, sí veía la diferencia con mis compañeros, quienes con sus directores era casi, casi hasta la letra, les decían: “lleva acento y esto no”. Roberto te deja y ya después, conforme ya avanzaste un montón, ya entonces empieza a jalar por aquí y por acá, y ni se siente, o sea, parece que su presencia es así como etérea, ¿no? Pero no, ya después al final del artículo dices: ¡Ay, güey, sin esta cosa que él me dijo o sin este artículo que me recomendó o sin esta conferencia que me dijo que viera el artículo no hubiese terminado igual”, sí, entonces, él ha sido, sin duda, fundamental, ¿no? (E15HEDIE)

Bueno, creo que eso, como la forma. Bueno, una forma que se ha trabajado mucho y que a mí me ha servido mucho es el repaso de coloquio, repaso para saber lo que me van a preguntar y para ver cada detalle de cada página, porque somos muy observadores. Principalmente creo que todos somos muy observadores con trabajos que no son los nuestros, y les encontramos virtudes y defectos con facilidad. Eso ayuda para que nosotros detectemos áreas de fortaleza y debilidad; entonces, bueno, eso es como una forma de trabajo. (E16HEDIE)

De acuerdo con estos comentarios, podemos señalar que existen al menos dos escenarios en los que intervienen los académicos para la conformación de los *habitus* científicos de los estudiantes y de las líneas de investigación en las que participan. En uno podemos contemplar una participación asistida o de respaldo académico de parte de los directores de tesis. En el otro, percibimos una coordinación o determinación de actividades

que son parte de una metodología, ya sea para el colectivo científico en el que un investigador en formación participa o al menos para los tutorados de Roberto.

Como hemos mencionado, la incorporación de los *habitus* científicos en los programas doctorales y líneas pasa por diversos elementos y consensos sociales que abren paso a la instalación de percepciones o visiones pertinentes para el trabajo académico y científico de los actores. Por ejemplo, en los artículos y tesis de investigación se enmarca un abordaje teórico, metodológico y un rigor científico para efectuar ciertas dinámicas de trabajo que pertenecen a un grupo social donde coexisten los académicos y estudiantes pertenecientes a una misma línea de investigación.

Esto constituye un aspecto determinante, ya que cada uno de los grupos de investigación dispone de reglas específicas, rituales de trabajo, contextos e intereses que se enmarcan en los *habitus* científicos que poseen los agentes (académicos y estudiantes) de un grupo social. Esto significa que en cada grupo se dispone de percepciones particulares, opiniones y valencias sobre las prácticas que se han institucionalizado.

Algo que debemos cuestionar es la experiencia científica que llegan a tener los académicos en cuanto a la formación de los estudiantes, ya que no es la misma intensidad ni las prácticas empleadas por un agente que recién va ingresando, que las que poseen los actores con varios años en la institución. Además de las relaciones sociales, son diferentes también los conocimientos o aportes que este último grupo ha hecho hacia el campo de investigación en el que se desenvuelven.

Para terminar, resaltamos que la manera en la que se aterrizan los *habitus* científicos va a depender también de los posicionamientos que tengan los actores dentro de los campos (académicos y científicos) en los que estos participen. Influye asimismo la serie de nombramientos o logros que estos hayan generado, lo cual puede constatararse mediante los nombramientos obtenidos por los programas federales, como el SNII, PRODEP o la misma historicidad que posean dentro de los posgrados. Todo ello forma parte de los *habitus* que son socialmente establecidos en el grupo o en los programas.

7.3. Capacidad para comprender la organización de la línea de investigación

En este subapartado indagamos la manera en la que organizacionalmente se establecen las LGAC en las que participan los estudiantes y académicos de los programas doctorales. Para esto, examinamos las estrategias sociales, académicas, científicas o políticas que el grupo científico ha desplegado. Para descifrar esta información de los discursos de nuestros colaboradores, abordamos los siguientes códigos: *Reglas y criterios que se establecen en la línea y en el programa de posgrado e Historia de la línea de pertenencia.*

Como hemos visto en previos apartados, la historia de cada programa y sus correspondientes líneas de investigación responde a criterios que se determinan en sus actividades académicas y de investigación. Dicha visión la podemos constatar en los siguientes fragmentos:

...en este caso, el Dr. Roberto, él, con su *expertise*, es quien funda desde el Instituto de Investigaciones en Educación un laboratorio que se llama “investigación intercultural”, que no sólo da nacimiento a nuestra línea que, como bien tú señalas, ahora tiene tanta productividad, ¿no? Tantos frutos del lenguaje, ¿no? (risas), no capitalista, pero también es la cuna justamente de la Universidad Veracruzana Intercultural. En este grupo de académicos liderados por él se ha formado a muchísima gente que ha transitado por la propia línea, por el propio cuerpo y que después han emigrado a otras posiciones estratégicas tanto en la propia UV como en otras instituciones. Ellos han obtenido de nuestra línea formación doctoral o han trabajado como invitados docentes o como postdoctorantes, etcétera. Incluso, tal vez también han recibido la asesoría de dirección de tesis o lectura de avances de las tesis de nuestra línea, aunque pertenezcan a otros doctorados de otras universidades. (E20MATCDIE)

Sí, con el doctorado en particular estuve trabajando ciertas corrientes, ciertos autores, con una comunidad académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, y por ahí, sí hay una deriva, no exactamente de la comunidad, sino... sí influyó esa comunidad en el diseño de mi línea, ¿no? Y una de esas todavía permanece desde el doctorado. Tengo otra línea, tengo como tres líneas en general. La otra viene sí de mis estudios desde maestría, desde los estudios previos de maestría, ahí yo me formé con mis mentores y desde la maestría yo empecé a cultivar esa otra línea que ha tenido cambios en los nombres. Digamos que ha ido variando respecto de sus características, pero básicamente es aquello con lo que yo empecé desde la maestría. Entonces, tenemos, sí, estos dos elementos, y una tercera que es la que más ha ido variando con el tiempo, que es la línea más reciente a partir de los estudios actuales que yo realizo, ¿no? Cada cierto tiempo esa tercera línea cambia, porque cambian mis intereses y eso ajusta la línea al trabajo para mantenerla actualizada. (E9MATCDIIE)

...no en todas las líneas se organizan conferencias, foros, ¿no? Más bien, hay otros grupos que están trabajando en algunas publicaciones, están trabajando en algún libro o en algún artículo, porque su línea o porque en su trabajo, la dinámica de trabajo del grupo de su director

o directores está enfocada en el desarrollo de esa línea a través de las publicaciones. Entonces, bueno, hay una diversidad. (E12MATCDIIE)

Como pudimos observar, la manera en la que se han organizado tanto las líneas de investigación como la manera en la que se despliegan sus trabajos atienden diversas cuestiones que intervienen con el desarrollo del colectivo y de los mismos actores. Por ejemplo, en el primer fragmento, identificamos que un académico es quien funda un laboratorio de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.

Respecto a la organización y coordinación que se tiene en una de las líneas del DIE de la UV, distinguimos que el grupo de investigación dispone de un conjunto de académicos con una amplia experiencia científica. A ello se suma la participación y la colaboración de cada uno de los investigadores, junto a otros actores e instituciones, y la diversidad científica del campo disciplinar. Esto ha permitido la participación de la comunidad en distintas investigaciones doctorales, recibir estancias posdoctorales y mantener la colaboración con otras instituciones y posgrados.

En lo que respecta a los siguientes comentarios, encontramos que la organización se ha construido de acuerdo con las estrategias instrumentalizadas para el desarrollo de las LGAC, tal es el caso de los vínculos institucionales o de la producción científica de actores o colectivos. Un ejemplo de ello se presenta con la gestión de conferencias, seminarios de investigación, foros, entre otras dinámicas, o con la construcción de artículos científicos o libros.

Factores como la productividad científica (artículos científicos, libros, ponencias, otras cuestiones), aportaciones hacia el campo disciplinar o científico en el que se desenvuelven los agentes, vinculaciones institucionales con otros actores e instituciones, o el mismo reconocimiento dentro de los programas federales (SNII o PRODEP), se relacionan con el liderazgo o posicionamiento de los actores dentro de los grupos. Esto coincide con lo mencionado por Vergara (1997) sobre el reordenamiento y la articulación de las actividades instauradas en los espacios institucionales.

Como podemos constatar, en todas las LGAC se están reescribiendo continuamente diferentes estrategias y dinámicas de trabajo que buscan responder a las demandas generadas

a nivel federal e institucional. Por ejemplo, en la actualidad se busca concretar o asegurar una retribución social de las investigaciones que realizan los académicos y sus estudiantes de posgrado. Estos insumos constituyen una parte significativa para el diseño de las investigaciones. En este sentido, la disposición o vínculos con diferentes actores e instituciones representa una valiosa oportunidad para concretar las actividades efectuadas por la línea.

En las líneas de investigación también existen diferentes conflictos que han obligado a sus actores a formular estrategias específicas para alimentar el progreso del grupo y de sus actores. Esto coincide con lo que señala Vergara (1997) y Bourdieu (2000c) sobre la competitividad que llegan a tener los actores que participan en un mismo campo y cómo este obliga a sus participantes a emprender diferentes maniobras para mantener la subsistencia de los agentes y del mismo grupo. Un ejemplo de ello se expresa en los siguientes comentarios:

...parece que para quien no está y para quien no conoce la academia, ésta funciona como un espacio donde hay responsabilidad, donde hay profesionalismo y no, no siempre pasa así. En la línea hubo un conflicto que incluso influyó en nosotros los estudiantes, porque de repente fue en una o dos sesiones en la que llegábamos y había como rostros diferentes; no se sabía si estaban enojados o qué ¿no? Entonces, ya después uno descubre todo o parte de la historia, ¿no? Porque no podemos conocer toda la profundidad, ahí aprendes porque te das cuenta de que en muchos espacios académicos también hay luchas de poder. También hay intereses y, entonces, uno debe, desde mi punto de vista, ser prudente ahí. (E15HEDIE)

El cuerpo académico no necesariamente es cerrado, lo que pasa es que la gente obviamente va llegando con unas visiones y hace parte del sistema de formación de la gente también, que son sistemas, pues no tan diversos, sino son sistemas hegemónicos en ciertas líneas; dicen qué es ciencia y que no que puede ser educación o ciencia. Entonces, hay ciertas líneas que no son hegemónicas y que también les pega. (E17HEDIE)

Esto atestigua una de las tantas lógicas discursivas que sostienen al mundo académico: el mundo de la competitividad y poderes que se gestan —dentro y fuera— de los programas. Los fragmentos describen cómo en las líneas de investigación existen grupos de trabajo que disponen de visiones, percepciones y acciones específicas para las prácticas académicas que realizan sus integrantes. Estas responden a la definición y arquitectura que ha impuesto el poder de los agentes dominantes dentro de los grupos. Bajo esta dinámica, cuando otro grupo de agentes llega e intenta contraponerse a las lógicas y visualizaciones instaladas, ello deriva en una lucha o fragmentación de los grupos científicos.

El entorno académico en el que participan los programas y las LGAC, se constituye como un espacio de trabajo articulado por prácticas estructuradas que legitiman parte de los *habitus* científicos de los colectivos. En este, existen reglas escritas y no escritas que condicionan el comportamiento y el posicionamiento de los actores, así como ciertas prácticas y dinámicas de trabajo que se operacionalizan de acuerdo con la organización de los grupos de trabajo. Todo esto objetiva una cosmovisión en las dinámicas y formas de trabajo, así como en la definición de ideales, metas y objetivos determinados por los programas y las líneas de investigación en donde participan los actores. Como hemos reconocido, en estos grupos de trabajo se prioriza la realización de investigaciones académicas y científicas, y su posterior publicación.

Respecto a la manera en la que organizan las líneas de investigación y los programas doctorales, identificamos que, en todos los grupos sociales, existen agentes dominantes que en la mayoría de las ocasiones son quienes disponen de una mayor producción científica, reconocimientos o nombramientos otorgados por los programas federales, o los que poseen una mayor historicidad en los grupos científicos, al grado de representar a sus fundadores. Estos actores se establecen la mayoría de las ocasiones junto a otros agentes que simpatizan con sus prácticas, visiones y productos, pero que no poseen los mismos capitales o productos dentro de los campos científicos o disciplinares.

En algunas otras ocasiones, como hemos remarcado, estos grupos incorporan agentes que en teoría buscan impulsar su desarrollo, así como el de sus trabajos o producciones. Estos actores naturalmente no pueden posicionarse de igual forma que los agentes dominantes que participan en las LGAC. En cuanto a los estudiantes, podemos señalar que estos van a colocarse en función de dos importantes cuestiones:

1. La primera depende del posicionamiento que posean su director y codirector de tesis, así como de las producciones científicas (artículos de investigación, colaboración en proyecto o macroproyectos de trabajo) y vinculaciones que él mismo disponga junto a otros actores e instituciones.
2. La segunda se vincula con los conocimientos que estos agentes posean de las prácticas académicas y de investigación que se socialicen en los grupos. Bourdieu (1986)

refiere que la disposición de estos bienes o recursos constituye una importante herramienta de trabajo para las investigaciones que emprenden los agentes y los grupos.

Los elementos señalados forman parte importante de los indicadores establecidos dentro de los programas federales e institucionales que evalúan el comportamiento científico de los académicos y de los estudiantes. Por tal motivo, al cumplir con estas cuestiones, a los estudiantes y académicos que dispongan de tales elementos les será más fácil validar sus acciones y quizás disponer de algunos recursos puestos en juego dentro de los programas federales.

Asimismo, podemos señalar que, en reiteradas ocasiones, muchos de los agentes que organizacionalmente se encuentran en los primeros peldaños configuran numerosas actividades con el afán de cumplir con diversos indicadores. Como hemos señalado, estos se establecen en las directrices extendidas por políticas públicas y por los programas federales e institucionales. Por tal motivo, si algunos académicos o estudiantes no disponen de estos elementos, naturalmente su posicionamiento se verá afectado.

Otro de los aspectos que también interviene en la organización y manera de trabajo establecido en las LGAC o CA alude a las redes de investigación relacionadas en las que participan académicos y estudiantes, sobre todo porque a través de estas se incentiva tanto la producción de los actores como la colaboración con otros agentes e instituciones. Por ello, con el propósito de indagar sobre estas cuestiones, damos paso a la exploración de estos elementos en el siguiente subapartado.

7.4. Incorporación a las redes de la línea y la apertura de nuevas redes

En este subapartado exponemos la incorporación de los estudiantes y académicos que participan en los programas y LGAC seleccionados a las redes relacionadas con la investigación. Para esto, examinamos las estrategias implementadas por los estudiantes y los académicos para formar parte de dichos colectivos científicos. Abordamos el código *Procesos de admisión* y dividimos este subapartado en dos secciones.

Primero, presentamos las experiencias de los académicos para integrarse a las redes dispuestas por su LGAC. Una característica que se aprecia en este grupo es que se trata de quienes cuentan con una trayectoria consolidada en la investigación, tiene sus propias redes y cuentan con una producción académica importante. Exponemos, asimismo, lo que han hecho los estudiantes para incorporarse a tales redes.

...un requisito que nos parece fundamental es que hayan tenido una experiencia previa en hacer investigación. No digo que vamos a evaluar qué tipo o cómo fueron los resultados, ¿no?; pero que hayan vivido la experiencia de realizar un marco de referencia, un marco teórico, una revisión teórica, una experiencia de trabajo de campo, diseñar instrumentos, etcétera. No digo que ya sean investigadores para que entren al doctorado, no tendría ningún sentido, pero sí que tengan una experiencia que garantice el desarrollo del doctorado de la mejor manera y logren la conclusión de la tesis. Este requisito engloba muchos otros, uno: que tengan esa habilidad para la lectura, para la escritura de trabajos académicos y científicos. Nos dimos cuenta de que sí, ya ahí nos ponían en su currículum: “hice un trabajo de tal, estuve en un proyecto de investigación”; pero que cuando llegan al doctorado hay que desarrollar esa habilidad de lectura, de escritura, etcétera, etcétera. (E12MATCDIIE)

...si es una persona que ya está preocupada, que ya está interesada, que ya tiene algo, que ya tiene temas, trabajos hechos, ya tiene cierta actitud. Me interesa mucho ver si tiene cierto grado de autonomía o de iniciativa, ¿no? Porque sí, en principio siempre rechazo a todo estudiante que me dice: “sí, yo tengo muchas ganas de trabajar con usted o si quiere, dígame usted qué quiere que haga”. En cuanto alguien me dice que quiere que le diga lo que tiene que investigar, aunque se tiene que hacer, yo no quiero porque me agota mucho. Agota mucho el ponerte en el cerebro de otra persona, ¿no? Entonces, digamos que sí veo por lo menos a los estudiantes que llegan, ¿no? Y veo que tienen un tema interesante y que a lo mejor veo que... bueno y me puedo meter ahí tal cual, y entonces es una cosa que se va ganando día a día, ¿no? Yo soy muy sentido, estoy como un mal profesor. No me gusta dar instrucciones, me gusta ver que la persona va marcando, va haciendo; y, a veces, pues sí, eso puede generar una estación de mucho retraso o retardo en los primeros semestres, porque como no les digo que me manden nada, pues yo estoy confiando que están avanzando. (E18HATCDIE)

Estoy convencida, tengo la firme convicción de que un investigador se forma desde niño, ¿no? Y bueno, yo participo en la educación superior. Entonces, siempre estoy tratando de dar clases, aunque sea tener un piccito en el nivel de licenciatura, en algunas licenciaturas, no en todas ¿no? En una especificación desde donde yo trato de dar materias que tienen que ver con la investigación y de ir formando investigadores, y de hecho el material didáctico también es para la formación de investigadores. Ahí se han detectado talentos, y ahora que tú mencionabas, por ejemplo, a Rodolfo, pues yo le di investigación desde el segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa, ¿no? A Máximo, pues también le di una materia. (E20MATCDIE)

De inicio, se busca que los estudiantes tengan —preferentemente— una experiencia con prácticas relacionadas con la investigación, que comprendan lo que significa un marco teórico o conceptual, o las implicaciones del quehacer metodológico dentro de las

investigaciones. Es decir, que haya un perfil inicial orientado hacia la investigación toda vez que, incluso en programas previos como los de maestría, no siempre se forma en cuestiones de investigación.

La idea de que los futuros investigadores dispongan de una experiencia tiene mucho que ver con que desarrollen de manera recurrente investigaciones y otros productos científicos (ponencias, artículos, libros, proyectos de investigación y más cuestiones), pero sobre todo legítima que en el grupo el *habitus* que existe predispone un quehacer científico.

La selección de nuevos estudiantes con estos perfiles también representa una manera de asegurarse dentro de la línea de investigación que vale la pena invertir tiempo en la formación investigativa y, en ese sentido, se puede considerar que los estudiantes pueden cumplir con la lógica que establece cada línea de investigación, ya sea para apoyar procesos de producción científica, para participar y fortalecer redes de investigación, o bien, para ampliar algunos objetos de estudio que muchas veces los investigadores no han tenido tiempo de desarrollar.

La arquitectura u organización dentro de cada línea establece la manera de incorporar a sus nuevos estudiantes. En cierto modo, aquí arranca el principio de estructuración del *habitus* científico dentro de cada disciplina y grupo de investigación.

Para complementar este análisis compartimos lo que los estudiantes han enfrentado o cumplido para poder ingresar a los colectivos científicos de las LGAC en la que se desenvuelven:

...entonces, al conocer a María, al conocer a todos los que están ahí, dije: “ese es el programa doctoral ideal en este momento” ... en este momento, para mí. Y también cuestiones personales hicieron que me decidiera por ese programa, porque yo no quería alejarme demasiado de mi familia. Me recomendaban programas doctorales en el extranjero o en México, pero eso implicaba un alejamiento mayor de mi familia y la verdad en este momento de mi vida no quería alejarme de ellos. Fue por eso entonces que ingresé a este programa. Hice todo el proceso. Te digo: logré la certificación, presenté el examen. El anteproyecto de investigación lo había trabajado incluso desde un año antes para entrar al doctorado. ¡Ah! Entonces, ya lo tenía más o menos armado. Académicos de la de la UVI me ayudaron a revisarlo y cuando me presenté a la entrevista, pues iba... yo realmente iba... yo sí iba nervioso, pero iba seguro. Me parece que me fue bien en la entrevista. (E15HEDIE)

...una vez... por allá en la noche, muy tarde en la noche, me acuerdo muy en la madrugada, como a veces solía o suelo trabajar... y yo dije: “pero escríbale y molesté al profesor”, hay mucha gente que no contesta. Hay gente que se mantiene ocupada, pero de pronto no se pierde nada y escríbámosle a ver qué tal. Entonces, le escríbí al profesor le dije: “cómo le ha ido, yo soy Luis, vivo en Medellín. Estudié esto, esta es mi tesis de maestría. ¿Usted sabe o puede decirme si de pronto hay manera de buscar becas?”. O sea, yo les hablo en los mismos términos, conocía un poco de sus textos, diciéndole esto me interesa, ¿usted sabe si de pronto hay unas becas específicas para esto en México? Entonces él me dijo —yo le escríbí como a la 1:30 h de la mañana y él me respondió a las 7—: “estimado Luis, me alegra mucho que hayas hecho una maestría en antropología. ¡Qué interesante! Felicidades por tu grado”, o algo así, súper acogedor, me dijo: “Mira, checa la web, y mira porque en cuatro meses abrimos otra vez cohorte. La generación número 11, pues para el Doctorado en Investigación Educativa. (...) Empieza a presentar una propuesta de anteproyecto y yo te la voy comentando, a ver si nos vamos..., pero no te aseguro que tú vas a pasar. Es decir, eso es un filtro y tú tienes que pasar y tienes que cumplir unos requisitos”. (E17HEDIE)

El ingreso al doctorado de alguna manera requirió justamente eso: es un doctorado que va enfocado en investigación, no en la profesionalización, en que estuviéramos obviamente capacitados o que tuviéramos las habilidades investigativas necesarias para diferentes áreas, ¿no? Hay diferentes líneas de investigación en el doctorado y los académicos pues obviamente están dirigidos hacia esas líneas de investigación [mmm], no sé si sea útil, pero al inicio estaba planteando una investigación que corresponde a una línea diferente. Esta elección de líneas fue de alguna manera... o nos hicieron llegar con los doctores que manejaban esas líneas, porque previamente planteamos un “proyecto de investigación o un anteproyecto”, por decirlo así, para ingresar, el cual se redactó en diferentes apartados (...). Entonces, derivado de ese anteproyecto fue que nos lograron dirigir hacia los investigadores que manejaban estas líneas, ¿no? (E3MEDE)

Juega un papel importante en la elección de una línea de investigación por parte de los estudiantes los recursos que hay en los programas de doctorado. Particularmente, en lo referente a las becas, la proyección en investigación, incluso, aspectos que pueden darse en un nivel personal, como moverse o no de un lugar de origen para estudiar el posgrado. Aquí también se incluye la posibilidad de pertenecer o colaborar en las redes del grupo de investigación.

Entre las formas de ejemplificar cómo se integra a los nuevos estudiantes, algunos directores de tesis los involucran en proyectos macro donde la temática a desarrollarse forma parte de un interés en ese marco. En otros casos, las tesis derivan en algunas otras publicaciones que llegan a consumir el trabajo de los estudiantes y el de sus académicos.

Puede darse también el caso de estudiantes que cuentan con sus propias redes en el momento de ingresar a los programas de doctorado; esto los hace más elegibles en una línea

de investigación porque tienen insumos que pueden ayudar reforzar estos espacios, sobre todo en el caso de líneas que están en un franco proceso de desarrollo. Por ejemplo, nuestro colaborador de Medellín, al ser extranjero y haberse formado en una institución ajena al DIE, dispone de vínculos con otros actores y programas. Algo semejante acontece con el informante que proviene de la UVI, un programa cercano a su actual LGAC y a la conformación de otras redes de investigación que se tejen en su programa doctoral. Podemos constatar esto en el siguiente comentario:

A lo mejor no son líneas explícitas, ¿no? Pero sí pertenezco a redes de investigación que han sido fundamentales incluso antes del doctorado, o sea, porque, por ejemplo, yo a veces observo la UVI como un gran proceso de investigación. Este y varios actores que han pasado por la UVI a su vez tienen una visión de lo que es la educación intercultural, ¿no? Por ejemplo, Roberto ahorita está trabajando con Porfirio en la MEIS. Bueno, ellos, te digo, tienen dos visiones distintas de lo que es la educación intercultural y, a su vez, han sido directores de la UVI. Entonces, los actores, tanto estudiantes como docentes de la UVI, pues vamos trabajando con una visión de lo que es la educación intercultural. (E15HEDIE)

Existe un notable interés por desarrollar diferentes productos relacionados con la investigación. Esto forma parte del quehacer investigativo gestado en los tres programas doctorales y en sus respectivas LGAC. Como hemos expresado con antelación, las redes de investigación constituyen esos puentes interinstitucionales que coadyuvan a la consumación de diversas tareas demandadas tanto a los programas como a sus respectivos actores.

Hemos constatado que la incorporación tanto de los académicos como de los estudiantes a las líneas y redes de investigación depende de diversos factores. Entre estos, podemos destacar la producción académica y científica de los actores, las contribuciones que han hecho a los campos disciplinares o científicos, así como los recursos o capitales que los actores pueden facilitar a los colectivos. Esto a su vez coincide con la misma producción científica (artículos científicos, tesis de grado o ponencias en coloquios de investigación) que los actores puedan socializar o distribuir dentro de los colectivos científicos.

Todos los programas doctorales y sus respectivas líneas de investigación necesitan evidenciar dichos factores a nivel institucional o a nivel federal. Por tal motivo, la productividad de los actores tiende a ser elemento importante, aunado a la experiencia que posee cada uno de los actores.

Al examinar estos aspectos, podemos observar que la incorporación de los agentes a las redes de investigación en las líneas dependerá en gran medida de la coincidencia de éstos con las lógicas y perspectivas que definen al grupo de trabajo. La consumación de estos factores depende de las ventajas que representan ciertos perfiles estudiantiles. Con esto, muy probablemente los estudiantes puedan producir o colaborar con algunos otros actores e instituciones.

La apertura que tienen las nuevas redes de investigación se debe en parte a la necesidad que enfrentan los actores de crear grupos de trabajo. Dichos grupos deben a su vez ser capaces de producir ciertos productos que tenderán a ser evaluados en los términos establecidos por los programas federales e institucionales que evalúan el comportamiento científico de los actores.

En algunas ocasiones la integración de los actores a las nuevas o emergentes redes relacionadas con la investigación tiende a verse afectada por los vínculos sociales, académicos, científicos o políticos que posean los agentes. Como pudimos observar en algunos puntos, los estudiantes se han incorporado a estas redes por la historicidad capitalizada en otras instituciones o con determinados representantes, así como por lo que previamente han producido. Por ello, en el siguiente subapartado indagamos en los productos científicos (tesis, artículos científicos y ponencias) que han efectuado los académicos y estudiantes junto a otros actores e instituciones.

7.5. Tesis, artículos de investigación y ponencias

En diversas ocasiones hemos mencionado el papel que juegan los productos científicos que han conseguido los estudiantes y académicos que participan en los programas y líneas de investigación seleccionados. Analizamos también otras derivaciones que han desarrollado los doctorandos mientras transitan por este proceso dentro de los doctorados. Cabe resaltar que, al ser programas que orientan sus prácticas hacia la investigación, la publicación se torna necesaria para evidenciar la productividad académica y científica de los académicos y doctorandos que participan en los programas federales e institucionales.

Para esto, abordamos el código *Estrategias para la construcción de los textos científicos*. El objetivo fue identificar las estrategias que han operacionalizado los actores para concretar la consumación de los trabajos científicos que se demandan en los programas. Esto también nos permite mostrar algunos de los factores (tiempos establecidos por los programas federales e institucionales, dinámicas de trabajo, disposición de recursos, etc.) que han intervenido en la culminación de las actividades científicas que nutren tanto a su campo disciplinar como a la trayectoria científica de los agentes. Partiendo de estos señalamientos, compartimos algunas de las estrategias, hábitos y prácticas que emprenden los académicos que participan en los programas para concretar las investigaciones realizadas por sus estudiantes:

Otra estrategia que también cuidamos mucho es el acompañamiento del director, ¿no? En algunos casos, en general del director de tesis y del comité tutorial. Eso nos ha resuelto muchas situaciones previas que comentaron, como la congruencia epistemológica, el establecer redes, etcétera, etcétera. Entonces, el acompañamiento del director y del comité tutorial es muy cercano, para nosotros es fundamental. De hecho, en cada semestre tenemos un avance significativo del proyecto de tesis. Si observas nuestro mapa curricular, en cada periodo se lleva el protocolo, el estado del arte, etcétera. No quiere decir que sea muy rígido, ¿verdad? Son los seminarios y bueno, dependiendo del proyecto, podemos lograr el propósito en el seminario o lo logramos en el siguiente; pero eso nos ha garantizado que el proyecto de tesis se desarrolle justo en los cuatro años en que cursan el posgrado. (E12MATCDIIE)

Es el estudiante, se apega a la línea del doctorado, pero dentro de esa línea puede haber diferentes tipos, formas y maneras de trabajar. Y, básicamente, es el director de tesis, tesista y comité, no hay nada más que lo aglutine, digamos, todas las tesis que van en esta línea y todas las letras van allá, como sub-equipos de trabajo, no hay. (E9MATCDIIE)

...los estudiantes con los que yo estoy de tutor principal me dicen: “es que quiero hablar con profesor fulano o con el profesor perengano”; yo les digo: “por supuesto, habla con todo mundo” [risas], o sea, el que va a tener la responsabilidad de después decir: “hasta aquí lo hago” eres tú. (E5HATCDE)

Los académicos estructuran de diferente manera sus dinámicas de trabajo. Por ejemplo, distinguimos que la participación y colaboración que tienen el director de tesis y los comités tutoriales se tornan en elementos necesarios para el trayecto y la evolución misma que llegan a tener los trabajos. Sobre esto conviene decir que en algunos casos vemos que los codirectores tienden a ser académicos e investigadores consolidados que en la mayoría de las ocasiones son agentes externos al mismo programa de posgrado.

El dominio sobre cierta temática de investigación delimita un universo en específico para determinados actores, los cuales también llegan a colaborar con algunos otros actores que pueden o no formar parte del mismo posgrado. Los productos científicos que han formulado tanto los académicos como los estudiantes llegan a ver permeados por las relaciones sociales que establecen los actores.

El entorno académico en el que participan los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación es un espacio muy dinámico, que se mueve o acomoda de acuerdo con los intereses en las investigaciones y con los intereses que se contemplan en las políticas públicas y lo que les atañe a los integrantes. En ese mismo contexto, compartimos los siguientes fragmentos:

Sí, la verdad también fue como que él me dijo: “para mí también es un reto, voy a aprender y pues aquí vamos a socializar” (...). Te digo, no es experto, pero ha aprendido conmigo y ha trabajado otras cuestiones y me ha apoyado en: “¡Ah, mira! Leí este autor, revísalo. A ver si nos sirve y podemos vincularlo con algo, ve si se puede vincular con algo”. Era bien interesante porque él nos reunía a todos sus asesorados o a todos sus tutores como... no sé institucionalmente el nombre que nos den, pero a todos los que estábamos con él y nos estaba dirigiendo y nos reunía, por ejemplo, los martes, todos teníamos asesoría a las cinco y eso nos permitía hablar entre todos, platicábamos nuestro trabajo —eso en presencial—. (E11MEDIIE)

...cambiaron estas dinámicas de trabajo. Incluso con los otros profesores, que eran arrogantes, incluso se mostraban arrogantes, groseros, ¿no? Altivos, ¿no? Y ahorita con la nueva coordinación, pues se muestran relativamente más flexibles o menos agresivos, por así decirlo, ya como un poco más..., o sea, la doctora vino a suavizar estas tensiones que había entre los mismos grupos, entre profesores y entre los estudiantes (...). Entonces, pues es a mí me da mucho gusto y por eso te digo que disfruto. Ahorita, estoy disfrutando ya bien este cierre, estoy disfrutando que la doctora me esté dejando trabajar, sobre todo mi directora de tesis porque ni eso, ¿no? Dijeras: “bueno, es que te exige, pero, así como te exige es porque tiene un sentido, tiene lógica”, pero pues era como escribir así al aire... (E7MEDIIE)

Esta asincrónica relación de elementos muestra algunas de las tensiones que experimentaron las y los estudiantes junto a sus directores de tesis, pero también pone a la vista las estrategias que han empleado dentro de las líneas de investigación para la construcción de las tesis de grado que deben realizar los estudiantes (Suárez y Villegas, 2019; Barrón y Pontón, 2019). En el primer caso observamos que, por ejemplo, el director, a pesar de no ser experto en la temática de investigación, se mantiene al tanto de las inquietudes de los estudiantes e incluso les envía algunos referentes que pueden ser de utilidad para el

desarrollo de su trabajo, algo que en esencia se torna necesario para la vigencia de las relaciones.

Comprendemos que esto puede intervenir con la formación científica que están viviendo los estudiantes. Al mismo tiempo, refleja que en algunos casos las sesiones tutoriales que han experimentado determinados actores en algunas ocasiones son de manera grupal, algo que puede fortalecer el desarrollo y los puntos de vista de las investigaciones; sin embargo, cada estudiante puede requerir una mayor cantidad de tiempo o atención. Por otro lado, si el académico no es un experto en la temática que se aborda, esto puede implicar algunas imprecisiones para la culminación del trabajo. La poca o nula experiencia científica sobre el tópico expuesto puede traer tras de sí fallos o errores en su estructura (coherencia, consistencia y pertinencia del contenido).

En el último fragmento, nuestra colaboradora menciona que ella tiene una compleja relación con su directora y que, por ende, esto ha dificultado la elaboración de su tesis y los productos científicos que se solicitan en el posgrado. Como pudimos dar cuenta, concretar un trabajo colaborativo entre los académicos y estudiantes coadyuva no sólo al desarrollo de los actores, sino también al de la propia línea de investigación. Este proceso se desarrolla con mayor facilidad cuando se genera un ambiente de confianza y de compromiso entre los implicados.

Cabe señalar que el inconveniente que ha enfrentado nuestra informante se ha ido aminorando con la llegada de nuevos actores a la actual administración y coordinación del programa doctoral. Esto también ha disminuido las tensiones entre los grupos académicos e incluso ha mitigado algunos comportamientos que dificultaban la relación entre los actores. Aunado a esto, es necesario señalar la condicionalidad y determinación que llega a imponerse dentro de los programas federales en la construcción de las tesis de grado (Acosta, 2006; Sánchez-Saldaña, 2012; Guerrero, 2014). Este proceso implica que se determinen tiempos específicos para el lapso de la investigación y la asignación de recursos limitados. En el mejor de los casos, se busca que se publique la mayor cantidad de colaboraciones con una misma investigación o datos. Estos elementos también forman parte de los indicadores de desempeño para los estudiantes y los académicos que participan en los programas.

Un ejemplo de este fenómeno se expresa en lo que señala el siguiente informante sobre la correlación que existe en los posgrados para la construcción de las tesis de grado y los tiempos que se estiman dentro de los programas federales e institucionales:

En los tiempos que estamos y pues quizás, perdón, viene ese tema de los programas federales, de los tiempos y las políticas. Hay una idea de la producción científica, en este caso, las tesis que..., por eso digo, la tesis es un producto muy, muy, muy grande, responde a muchos factores, ¿no? Y responde inicialmente... se supone que es una persona que, además, quien lo realiza no tiene la experiencia del proceso, por eso lo hace, ¿no? No solamente se hace una investigación, sino que tiene que ver también con cómo se escribe, cómo se describe la investigación, ¿no? (E5HATCDE)

Esto añade un par de cuestiones más a las estrategias y tiempos dimensionados en la forma de operar de los programas. Si bien algunos estudiantes no cuentan con el conocimiento, habilidades y actitudes requeridas para el desarrollo que tienen las investigaciones, se debe trabajar en las actividades relacionadas con la escritura, la comprensión y lógicas estimadas en las perspectivas epistémicas y metodológicas. De igual modo, es necesario fortalecer las aproximaciones en el trabajo de campo y los subsecuentes análisis de resultados.

Esto expone que parte de las implicaciones que se estructuran para el trabajo académico y la manera en que se deben articular las dinámicas que se requieren en los programas (Canales, 2018; Colina y Díaz-Barriga, 2019) obedece a diversos factores desprendidos de la variabilidad y especificidad que cada posgrado y LGAC ha dimensionado para estas cuestiones. Esto también refrenda el valor del trabajo artesanal requerido para el desarrollo de las investigaciones y los demás productos científicos realizados por las y los estudiantes, un asunto que han abordado de diferente manera los siguientes académicos:

...o sea, que es una situación que se da mucho en el estudiante, que de repente: “yo no tengo ese problema”, yo, por ejemplo, puedo decir: “todos los martes vamos a hablar” y todos los martes hablamos, pero yo no tengo problema. Si el martes no se puede y el miércoles sí, no tengo problema, lo ajustamos, no tengo problema. Si no es por la mañana o por la tarde, no hay problema o al revés; pero de repente hay situaciones en las que esta confianza de flexibilidad acaba en general. La cuestión de: “no, pero esta semana no puedo, no, la siguiente tampoco, la otra tampoco”. Bueno, esas dilataciones en ocasiones se deben al propio ritmo del trabajo o a la propia dedicación al trabajo, pues uno entiende lo importante que es el que se avance (...). Te digo que es muy complejo el asunto, pero bueno, yo lo interpreto como

que muchas veces ahí ocurren situaciones de inseguridad, ¿no? Entonces, se trata de irles dando esa seguridad, ¿no? (E14HATCDIIE)

En primer lugar, les pregunto a ellos, a quién quieren o a quién les gustaría, a veces ellos me proponen quiénes quieren que sean sus lectores y, a veces ellos no saben mucho. Yo les propongo o les sugiero: “mira tal y tal persona podrían apoyarte, porque sabe o conoce de este tema” y al interior del Instituto también invitamos a los colegas. En primer lugar, consideramos a los que están en la línea y también a los que les pueden aportar alguna cosa, y si no nos vamos a las universidades fuera del país, sobre esto decimos: “a ver, dentro de este país quiénes están y quiénes abrieron la puerta para el trabajo de campo o quienes están trabajando esto en una universidad extranjera o si están trabajando sobre tu temática” (...). Cuando nos dicen que sí, entonces, le pedimos a la coordinación del doctorado que les envíe una invitación formal y después los invitamos a los coloquios y les enviamos los avances de los estudiantes. (E19MATCDIE)

Estos señalamientos refieren a dos aspectos que se tornan necesarios para la construcción de los trabajos científicos que realizan los estudiantes. Primero, objetiva el valor que tienen los acuerdos, dinámicas y ritmos de trabajo que se determinan entre el director y sus tutorados (tiempos, formas y objetivos para el trabajo). Esto se acompaña del valor que tiene el diálogo establecido entre los estudiantes y sus directores o codirectores. Este elemento, asimismo, les permite aclarar dudas e inseguridades de los estudiantes, e ir conociendo de manera más integral a las y los futuros investigadores; por ejemplo, conocer sus debilidades o los puntos que debe fortalecer, conocimiento valioso en los programas y pocas veces desarrollado (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009; Colina, 2011; Moreno, 2021).

Segundo, los testimonios presentan el valor de la vinculación con actores e instituciones nacionales e internacionales, la cual incentiva el desarrollo de las investigaciones e incluso de las vinculaciones entre los programas de posgrado (Moreno, 2006; Aguilar y Cabrera, 2023). Aquí resaltamos lo expresado por nuestra colaboradora, debido a que en su articulación de estrategias para culminar los trabajos de sus tutorados ha priorizado la vinculación con actores que tienen un pleno dominio sobre la temática abordada en la investigación de sus estudiantes. Esto favorece la vinculación con actores e instituciones internacionales, rasgo que tiende a ser bien recibido en las evaluaciones que realiza el SNP, SNII o el propio CONAHCyT.

Entendemos que la construcción de los trabajos científicos (tesis de grado, artículos científicos y ponencias) requiere concretar un eficiente y transparente trabajo colaborativo

junto a otros actores e instituciones. Podemos relacionar este con las redes relacionadas a la investigación, ya que sobre estas se estructuran muchos de los trabajos científicos emprendidos por los actores. De igual forma, resaltamos el valor de plasmar una eficiente comunicación entre académicos y estudiantes. Un ejemplo de tales consideraciones se aprecia en los siguientes comentarios:

...digamos, como que me doy por muy bien servido, empezando porque uno de los artículos, el artículo que está en Q1 con la indexación de *Language and Intercultural Communication*, que es como una revista homologada para Colciencias, acá me permite también a mí el ingreso a la universidad, ¿no? (...) En la materia en específico del trabajo que realicé cuando fui coordinador del Sistema Departamental de Cultura me los avalan completamente dentro de la última categoría, digamos como docente en ese sentido; y ahora, cuando voy a pasar ya documentos y producción, hay una restricción muy fuerte acerca de las revistas homologadas internacionales y eso, pero alcanza a ser una revista homologable, la de *Language and Intercultural Communication*. Entonces, mira ese tipo de cosas que dan entrada desde un cuerpo académico de estos que... uno nunca sabe... Y con Roberto me lo dijeron: “claro que esto le va a servir y mucho”. Roberto me dijo: “no importa, producimos los tres y tú quedas de primero”. (E17HEDIE)

...mira, para la tesis yo lo que hago o lo que he hecho es intentar escribir un poco todos los días, o sea, como un asunto de disciplina; si bien hay un tiempo para madurar la idea que tiene que ver o que conlleva las lecturas y asesorías, ¿no? A mí me ha pasado que, por ejemplo, en el primer semestre tuve, no sé, a lo mejor dos o tres meses de lectura intensa con lo del seminario, pero de ahí, a partir de ahí, fue escribir lo que digo, es una cuartilla diaria, ¿no? Sea sábado, domingo o vacaciones; una cuartilla diaria, obviamente, lo que escribas no todo queda, ¿no? Pero a mí me ha ayudado mucho esta disciplina, porque te permite estar rumiando, trabajando de a poco la idea, ¿no? Porque hay otros que deciden una semana antes o trabajar seis horas diarias, escriben así, a mí no me agrada, ¿no? A mí no me funciona. (E15HEDIE)

Y en cambio, con la cotutora, ella sí es especialista en lenguas extranjeras, en enseñanza de lenguas extranjeras, en lingüística aplicada, y tiene investigaciones relacionadas con la interculturalidad; entonces, con mi cotutora, aunque la interacción es menor. De hecho, todo es por correo, ¿no? No trabajamos, así como ahora tú y yo que estamos platicando. Yo le mando mis avances y ella da vuelta al correo con sus observaciones: “te recomiendo que utilices este autor, esta parte está sobrada por esto, esto y esto”. Me da su justificación, pero siempre me dice: “háblalo con tu tutora, porque ella es la que te está dirigiendo, yo solamente te puedo hacer comentarios que te puedan servir, pero tú decídelo con tu tutora”. (E1MEDE)

En los casos expuestos, podemos distinguir que los informantes han instaurado diferentes dinámicas de trabajo para la publicación de resultados científicos en artículos de investigación, tesis o ponencias. Por ejemplo, en lo comentado por el informante que cuenta con la publicación en Q1, se reconoce que gran parte de este trabajo se debe al apoyo que

tuvo de su director. La publicación de este trabajo ha influido en su actual posición laboral dentro de una institución académica, al igual que para los productos que reporta su director.

En el segundo fragmento nuestro colaborador resalta la valía que ha tenido la disciplina o hábito para consumir un aporte a su investigación. Escribir diario una cuartilla se traduce en un ejercicio que le ha permitido madurar ideas en sus textos científicos y reformular muchos aspectos de sus investigaciones.

En el siguiente comentario, nuestra informante expresa que la dinámica de trabajo que ha emprendido con su codirectora le ha permitido acceder a diferentes conocimientos que se cultivan en la enseñanza de lenguas extranjeras o en la lingüística aplicada. A pesar de que esta vinculación únicamente se da por medio de correo electrónico, esto le ha permitido mejorar sus trabajos. Dentro de esta dinámica, también discute con su directora, quien, a pesar de no ser experta en la temática, sigue siendo la responsable de su trabajo de investigación.

No existe la menor duda de que aquellos programas que orientan sus prácticas hacia la formación de investigadores requieren de una constante publicación de resultados científicos. Estos se objetivan mediante la publicación de las tesis de grado, los artículos científicos y la participación en coloquios o congresos de investigación. No obstante, como pudimos observar, la adecuación y articulación de las dinámicas y estrategias de trabajo responden esencialmente a las determinaciones de la línea de investigación y lo que es definido por los directores y codirectores.

Esta actividad no sólo repercute en los trabajos de los estudiantes, sino que también se expresa en los datos que manifiestan su director y codirector ante los organismos que proporcionan los recursos económicos para las investigaciones realizadas por los actores (SNII, PRODEP, CONAHCyT y otros organismos). A pesar de que estos elementos pocas veces se examinan en las evaluaciones establecidas en posgrados, todos forman parte importante del proceso formativo en el que participan directores, codirectores, comités tutoriales y los tutorados. En la mayoría de las ocasiones se presentan productos terminados y poco o nada se expone sobre las particularidades que intervienen en este complejo proceso —el cual requiere ser analizado con mayor frecuencia—, sobre todo debido a los cambios en

los discursos de los programas federales y en las actuales políticas públicas, académicas y científicas que modulan las prácticas de los actores.

Este reconocimiento muestra la participación de los seminarios o talleres de investigación que se efectúan en los doctorados y en las respectivas líneas de investigación. Sobre todo, es en estos escenarios donde se socializan los aspectos que previamente hemos señalado, además de las especificaciones sobre hábitos, prácticas, ritos de trabajo y otras cuestiones que intervienen con el actuar de las líneas de investigación y de los mismos doctorados.

Derivada de este planteamiento, se desprende la perspectiva que integramos en el siguiente subapartado. En este, analizamos la construcción de diálogos, disputas, alianzas y diversas estrategias que formulan tanto los académicos como los propios estudiantes. Como daremos cuenta, es en esta dimensión donde se sostiene gran parte del quehacer que institucionalizan los agentes que participan en los colectivos científicos.

7.6. Estilos de conducción de los seminarios de investigación y la formación investigativa

En este subapartado, compartimos la manera en la que se han conducido los seminarios de investigación en los que participan los estudiantes, académicos y los investigadores de las diversas líneas de investigación de los programas doctorales. De igual forma, exploramos las implicaciones de estos aspectos para la construcción de los textos científicos que han formulado los doctorandos y las implicaciones que han tenido para su formación científica. Abordamos los códigos *Promoción y generación de prácticas académicas y de investigación; Impartición de seminarios de investigación o experiencias académicas; Actividades informales que retoman los procesos académicos; Tutoría o cotutoría de estudiantes*. Para ello, integramos la experiencia de los académicos respecto al diseño que tienen —o han tenido— estas actividades:

Entonces, volvería a esto de que lo hacemos muy, muy a la carta, un instrumento muy especial para nutrir cada proyecto y echamos mano de la *expertise* de todos y de nuestros contactos, de nuestros vínculos nacionales y en otros países que también sabemos que disponen de mucha experiencia análoga para contrastar, para comparar y desde luego también para aprovechar el bagaje que cada estudiante trae al propio programa, ¿no? Entonces, siempre en

nuestros seminarios, como me imagino que lo que ha de ser también en tu línea, son de compartir, ¿no? Como tenemos muchos estudiantes extranjeros, esto también nos permite acercarnos a experiencias, por ejemplo, de Colombia o de la propia Europa, ¿no? (E20MATCDIE)

En el Seminario de didáctica, se ha producido una de las dificultades o de los procesos que busco. A veces tú dices: “fulano de tal se puede integrar, pero resulta que cuando se integra ves que salen chispas”. Entonces, tienes que encontrar la forma de decir “no, pues él no puede seguir participando en el seminario”, en un seminario tiene que haber un clima de alta confianza, sí de rigor académico, pero de alta confianza y esto implica que uno mismo tenga cuidado en cómo dice las cosas, para no descalificar al otro. Yo puedo decirte que no estoy de acuerdo contigo, pero hay muchas formas de decirlo, donde el otro no se sienta descalificado. Entonces, cuido como todo, como toda situación humana te enfrentas con que alguien no está ayudando al seminario, sino lo está frenando y tienes que ver cómo lo resuelves. Aclaro que en el seminario todos son doctores, exceptuando ahorita un estudiante que está por graduarse del doctorado, pero que yo en proceso de formación estoy trabajando con él. (E5HATCDE)

El primer comentario acentúa el papel de los vínculos nacionales e internacionales para poder consumir el diseño de los seminarios de investigación, sobre todo impulsado por el interés de fortalecer las investigaciones que realizan los estudiantes. Esta estrategia, le ha permitido a algunas líneas dentro del DIE mantener un diálogo reflexivo que nutre e incentiva todas las actividades encaminadas dentro de su LGAC.

La tarea en ocasiones se complica por la participación de algunos actores. Es por ello por lo que se deben estructurar diferentes actividades que nutran al colectivo y que, especialmente, medien los conflictos o tensiones del grupo (Pacheco, 2007; Torres-Frías, 2013). Esto se percibe en el comentario proporcionado por nuestro informante, el cual señala que en el seminario debe existir siempre una plena confianza entre los colaboradores, sobre todo relativa a las actividades y comentarios que pueden llegarse a tener sobre las investigaciones o productos científicos realizados por los actores.

Sin duda, este proceso se torna verdaderamente complejo, ya que se debe conocer muy bien a cada uno de los actores y a las interacciones que estos formulan; así mismo, se debe impulsar la confianza y el diálogo entre los agentes. Sin duda, este proceso repercute en todas las prácticas aterrizadas en el programa, así como en la manera en la que se establecen las dinámicas en las líneas de investigación. Atendiendo estos señalamientos, compartimos

ahora ejemplos de algunas experiencias de estudiantes relacionadas con el trabajo académico y científico de la LGAC:

Creo que fue muy enriquecedor, creo que más que todo, más que los textos que me dieron en relación con mi tema, fue el material que se desarrolló durante las clases, [eh] durante los semestres de presentarse; tomar clases y ver qué clases se iban a impartir; cuáles eran los textos; los autores que eran importantes; los autores de base, ¿no? Bourdieu, para hablar de temas de capitales, por ejemplo, autores que servían como de base para saber por dónde leer. No ha sido una socialización de “venga, nos sentamos dos horas y lo que leo, veo que hay un problema”. Desafortunadamente, una vez más ha sido una producción muy solitaria, muy artesanal, falta de recursos, falta de apoyo de los tutores y desafortunadamente como los otros doctorantes se encuentran en la misma situación, que es de depresión especialmente cuando somos extranjeros (...). Yo perdí 13 kilos durante mi estadía en México para mi doctorado, perdí 13 kilos, entonces, fue más bien de: “hágale, hágale y hágale hasta que aprenda”. (E2HEDE)

Bueno, se hacen muchas exposiciones, muchas presentaciones orales, mucho trabajo de diálogo, de contraste, de comparación, de crítica. Se hace o se hacen regularmente reportes de lectura que evidencian que hiciste la lectura de esa semana. Se le envía al profesor, se le envía a la profesora titular (eh), la profesora titular da un par de días y después te regresa el reporte con correcciones y te dice: “bueno, qué de esto puedes incorporar a tu tesis o qué te puede servir para fortalecer”, ya sea para el apartado contextual, teórico o metodológico, etcétera. Siempre, desde que tengo memoria, desde la maestría, (eh) siempre al final, antes de que terminara el seminario nos tocaba presentar nuestra tesis. (E16HEDIE)

Entonces, el proceso de seminario, lo interesante ahí es que no es magistral, sino que es una mirada muy horizontal de lo que se quiere, también digamos, como promover, que es pensar en temas de diversidad. Entonces, si vamos a pensar en temas de diversidad para la construcción de apuestas epistemológicas, de propuestas de saberes-haceres, de otras formas de construir el conocimiento, que no sea la pirámide donde arriba está el docente y abajo está el estudiante, y se atiene a las maneras como el docente lo propone; esto, entonces, yo creo que tiene mucho de examinar, mirar cómo se hace un seminario. Entonces, por cada sesión de seminario había, pues, una designación. La gente escogía también dependiendo del tipo de orientaciones, del tipo de trabajos que se fuesen a desarrollar en la clase. Había una asignación de uno o dos estudiantes que tenían que exponer el texto o los textos, y sobre eso se te da una relatoría. El espacio tiene un relator o un equipo, y un relator da la información que se expone en la presentación. (E17HEDIE)

La intervención que han tenido algunos actores para el desarrollo de los seminarios en los que participaron nuestros informantes constituye un elemento relevante para el desarrollo de sus investigaciones. Esto se puede ejemplificar con lo que Bourdieu (2000c) detalla sobre la participación de los capitales (social, académico y cultural) dentro de un campo científico. En nuestro caso, este fenómeno se puede percibir en las dinámicas de trabajo que se han institucionalizado, en las vinculaciones formuladas por los actores y, sobre

todo, en las vinculaciones políticas que permiten concretar muchos de estos elementos en los actores.

Uno de nuestros informantes refirió lo solitario que fue su proceso académico. Este factor, quizás, detonó parte de las complicaciones (físicas, económicas, académicas e incluso científicas) que enfrentó durante su paso por el posgrado. Él mismo resalta el valor que tiene el aspecto social en los procesos formativos que ha enfrentado durante su paso por el doctorado y en su respectiva línea de investigación.

Al respecto, podemos retomar lo que Bourdieu (1986/2000c) señala sobre el capital social, el cual no constituye un recurso económico, pero cobra un valor que llega a institucionalizarse como moneda de cambio en las diferentes actividades que se establecen en los programas. Como hemos visto en buena parte de los comentarios, el valor del capital social interfiere en las actividades que establecen los estudiantes, así como un particular direccionamiento y diseño de los seminarios de investigación en los que se trata de promover un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

De este modo, el estilo en el que se establecen los seminarios o talleres de investigación se vincula con los perfiles académicos o científicos que poseen sus responsables. Además, entra en juego en este proceso una particular serie de determinaciones establecida por los académicos e investigadores que participan en las LGAC. En este punto, el encuadre de los elementos y actividades que se ponen en juego constituye parte de los insumos dirigidos para impulsar las investigaciones de las y los estudiantes (Moreno, 2006 y 2010; Cabrera, 2021b), y, por ende, su proceso formativo. Por ello, es que se torna indispensable establecer un diálogo entre los actores, así como con la operacionalización de sus estrategias.

En cada línea de investigación existen determinadas prácticas que explican por qué en algunos casos los estudiantes no consiguen resultados favorables o satisfactorios, aspecto que debe cuestionarse a propósito del actuar de los programas académicos. Conviene a su vez subrayar la atípica estrategia compartida por uno de nuestros colaboradores, la cual aborda una noción de horizontalidad en el trabajo académico de los seminarios en su respectiva línea de investigación. El valor de estos seminarios descansa en que es una antesala

para las actividades científicas que emprenden los estudiantes en sus investigaciones. Por tal motivo, la manera de aterrizar o despegar las estrategias académicas y de investigación representa un valioso elemento que puede ser capaz de atender parte de las búsquedas o necesidades que tienen los doctorandos en sus trabajos de investigación o tesis.

En suma, la articulación de los seminarios responde particularmente a las adecuaciones y singularidades que se objetivan en cada programa y en cada LGAC. Por ello, se vuelve necesario reflexionar sobre las ausencias y la eficacia que estos espacios tienen o han tenido para cultivar o formar científicamente a los estudiantes.

7.7. Reflexiones finales del capítulo

Este capítulo nos permitió analizar cómo se conforma el complejo fenómeno que experimentan las y los estudiantes cuando se integran a su línea de investigación dentro de los programas doctorales. De igual manera, contribuyó a identificar algunas de las prácticas y experiencias que afrontan cuando están construyendo los textos científicos que se demandan en los posgrados (tesis de grado, artículos de investigación y algunas ponencias en congresos de investigación).

En un inicio, subrayamos el relieve que adquieren las políticas públicas, académicas y científicas en la definición y visualización de las tareas desplegadas en los programas y en sus correspondientes LGAC. La participación de las políticas en los doctorados se torna relevante, sobre todo porque constituye un ideal del comportamiento académico y científico que deben consumir los estudiantes, académicos e investigadores pertenecientes a dichas líneas en los programas.

La definición de las perspectivas y prospectivas que acompañan el desarrollo de las políticas públicas recoge parte de los objetivos contemplados en los programas federales identificados (CONAHCyT, SNP, SNII o PRODEP). De igual manera, estas influyen en las acciones que emprenden los actores dentro de los doctorados. Asimismo, la participación de las políticas posibilita que los actores puedan acceder a los recursos económicos

concentrados en las canastas de los programas (federales e institucionales) y permite que puedan efectuar las actividades académicas y científicas que se requieren en los doctorados.

Cada programa académico y sus respectivos colectivos científicos (CA, LGAC) deben adecuarse a las consideraciones establecidas en las políticas públicas. Para esto, los colectivos y sus integrantes necesitan estructurar tareas específicas que respondan a las demandas contempladas para operar programas que incentiven el desarrollo académico, científico y tecnológico de los programas de posgrado y el de sus agentes (académicos y estudiantes).

Como punto de partida, resaltamos el hecho de que en todos los doctorados se delimita un perfil específico de ingreso y egreso para los estudiantes. Esta acción se vincula con la idea de que los aspirantes que deseen ingresar a los programas y líneas de investigación dispongan de los conocimientos, habilidades e intereses socializados en los grupos de investigación. Con esto, se espera que los aspirantes puedan comprender todas las tareas que se operacionalizan en el colectivo científico, para posteriormente desarrollarse a través de dichas actividades.

Distinguimos que cada LGAC demarca un sello característico para las actividades emprendidas por sus actores. Por ejemplo, no son las mismas actividades e intereses de una línea que se aboca a los estudios interculturales que los de una inclinada al estudio del currículum o de la didáctica. Esto implica que se formulen tareas y dinámicas de trabajo y de investigación específicas que coincidan con las perspectivas de las actuales políticas que incentivan el desarrollo académico y científico de los programas doctorales y de sus integrantes.

Entre los principales elementos que percibimos como relevantes para que los estudiantes puedan integrarse a los programas y a sus líneas de investigación, está el contar con una sólida formación académica y científica. Esta debe coincidir en particular con los tópicos y objetivos que se persiguen en la línea, y facilitar un acercamiento a los marcos teóricos y metodológicos considerados en las investigaciones realizadas en el grupo. En este punto, son también relevantes otros aspectos, como haber realizado un trabajo de campo y

contar con las capacidades de lectura y escritura para la construcción de los textos científicos demandados en los programas.

La idea de que en los programas y en sus correspondientes líneas de investigación soliciten estas cuestiones se relaciona con el interés de que los aspirantes puedan participar activa y eficazmente en las actividades científicas que se realizan en el grupo. Estas, cabe señalar, se exponen ante las evaluaciones llevadas a cabo en programas como el SNP, SNII o PRODEP, hecho que visibiliza algunos de los retos que afrontan los estudiantes durante la realización de estas cuestiones.

De acuerdo con la información que nos proporcionaron nuestros informantes, encontramos que entre los inconvenientes experimentados está el escaso acompañamiento tutorial requerido para concretar la publicación de sus trabajos. A ello se suma la posibilidad de que sus directores de tesis dispongan de una escasa experiencia —y quizás producción— científica del tema de investigación abordado por sus tutorados.

Podemos expresar que, en cada programa y sus respectivas líneas de investigación, los actores formulan reglas y criterios específicos para el desarrollo de sus actividades (Sánchez, 2007; Sánchez, 2009). Estos representan modos y formas de hacer investigación que podemos constatar en la arquitectura que tienen los seminarios y talleres de investigación impartidos en cada línea o en la manera en que opera la orientación del quehacer académico emprendido por sus investigadores. Con este diseño se busca familiarizar a los estudiantes con los ideales y perspectivas estimados en el grupo, además de conocer las investigaciones que realizan los demás integrantes.

En cada línea de investigación existen actores específicos (académicos y estudiantes) que poseen una particular trayectoria académica, científica y social. Esta condición diversifica las percepciones, visiones y conocimientos que se objetivan sobre las prácticas académicas y científicas desplegadas en las líneas de investigación. Debemos comprender que el hecho de que los estudiantes desarrollen estos aspectos coadyuva a su formación científica y les permite integrarse de una mejor forma a su línea de investigación. Esta dinámica también les permite comprender las reglas, hábitos, prácticas y cosmovisiones del

grupo, les permite a los estudiantes incorporar diferentes actividades y percepciones sobre los trabajos realizados en su línea de investigación.

La comprensión de estas cuestiones permite a los estudiantes dimensionar la manera en la que se articulan las reglas dentro de las LGAC. Al mismo tiempo, marca una pauta para identificar la manera en que se construyen los textos científicos en su campo disciplinar. Al respecto, Bourdieu (2003) señala que “el buen científico es aquel que ha entendido bien las reglas del juego científico y que, además, puede anticiparse a la crítica llegando incluso a adaptarse” (p. 146). Así pues, esto revela cómo los estudiantes necesitan comprender las reglas científicas socializadas dentro de los campos sociales en los que participan.

La ilación de estos y otros elementos tiene una estrecha relación con los textos científicos realizados por las y los estudiantes, sobre todo porque estos forman parte de los indicadores establecidos a nivel federal e institucional (Moreno, 2006; 2010; Colina y Díaz-Barriga, 2012; 2019; Moreno, 2021). En la actualidad, podemos decir que aún existen diferentes dificultades que requieren ser exploradas y quizás comparadas, con el afán de poder proyectar un panorama mucho más denso y complejo.

De acuerdo con lo que nos expresaron algunos de nuestros informantes, localizamos esencialmente tres grandes dificultades en cuanto a la construcción de los textos científicos demandados en los doctorados. La primera se relaciona con la inexperiencia sobre la hechura de los textos científicos (tesis de grado, artículos de investigación y otras cuestiones). Es por ello por lo que en muchas ocasiones los programas determinan un perfil en específico para los aspirantes, pues en teoría se busca que no sean ajenos a las prácticas de investigación que se realizan en su línea y que comprenda por qué y para qué se efectúan estas acciones.

La segunda dimensiona las dificultades o tensiones que existen entre los agentes. Esto principalmente se refiere a la socialización que instauran los actores, particularmente, con la relación que establecen los estudiantes junto a su director, codirector o los mismos comités tutoriales. La participación de estos actores constituye una pieza clave para el desarrollo y evolución de los trabajos.

Por ello, cuando los estudiantes no disponen de una sólida vinculación con su director o codirector, los resultados tienden a verse violentados, tal y como lo mostraron algunos de las experiencias particulares de nuestros informantes. Ante esto, resaltamos lo que Bourdieu (2000c) advierte a propósito de los usos sociales de la ciencia, sobre todo por las implicaciones sociales que adquieren los trabajos, presiones y contenciones durante la construcción de los textos científicos que realizan los estudiantes en formación.

Además, subrayamos que la supervisión y evaluación que llegan a tener los trabajos demanda una necesaria vinculación con otros actores que puedan impulsar el trayecto de los trabajos. Al respecto, podemos decir que en este particular caso los académicos e investigadores que participan en las investigaciones pueden ser o no ser parte del mismo programa académico. Esto, en teoría, les permite a los estudiantes socializar los alcances de los trabajos y con ello fortalecer el tejido de las relaciones que se establecen junto a otros actores y programas de posgrado, nacionales e internacionales.

El tercer elemento tiene que ver con las dinámicas de trabajo que establecen los actores y con las condiciones sociales, institucionales, disciplinares que se ponen en juego para la construcción de los trabajos científicos. Las dinámicas de trabajo que se precisan en cada línea de investigación permiten a los estudiantes comprender cómo se construyen los textos científicos dentro de su colectivo y las singularidades que deben precisar durante la elaboración de los trabajos.

De igual forma, encontramos que, cuando la supervisión de los trabajos científicos emana de una misma entidad académica, los productos llegan a ser la mayoría de las veces trabajos exitosos o pertinentes para el campo disciplinar en el que participan los actores, aunque no en todos los programas se permita implementar esta forma. Como pudimos observar, ante estas situaciones los académicos exhiben una labor casi policiaca. Supervisar los trabajos implica la instalación de un cuasi sistema autoritario en el que, en la mayoría de las ocasiones, las decisiones de los académicos simbolizan una idea incuestionable.

La siguiente forma que encontramos en cuanto a la labor de los académicos tiene que ver con una forma comprensiva encargada de generar cierta confianza en las actividades que emprenden los estudiantes. En algunos casos, esto llega a representar la participación de los

académicos como una existencia etérea que permite a los estudiantes mantener un propio ritmo de trabajo, sin imponer ni obligar ningún tipo de actividad, algo que en palabras de uno de nuestros informantes puede dilatar la construcción de los textos científicos. Cabe señalar que lo expresado no significa que los estudiantes no cuenten con el apoyo de sus académicos, sino que lo que se busca es que los estudiantes desarrollen sus propias decisiones y visiones sobre el devenir de sus trabajos, y que cuando se logren tener algunos avances o dudas busquen a su director y/o codirector.

Respecto a las condiciones que interceden en la integración de las y los estudiantes, podemos referir las condiciones sociales como elementos centrales. Estas aluden a las interacciones y vinculaciones establecidas por los futuros investigadores junto a su director, codirector, comités tutoriales y otros actores que, en la mayoría de las ocasiones, llegan a participar en distintas instituciones —nacionales e internacionales—. Esto simboliza una pieza fundamental, sobre todo por los lazos sociales cultivados a partir del desarrollo de los trabajos que efectúan los estudiantes y académicos.

En lo que respecta a las condiciones institucionales, estas refieren los estados en los que institucionalmente se encuentran los actores dentro de los programas doctorales. Esto se relaciona con la disposición de los recursos, capitales e inclusive con los nombramientos que poseen los actores dentro de los programas federales. Como hemos mencionado, en ocasiones existen líneas de investigación que no cuentan con los mismos bienes o logros capitalizados por una línea con mayor historicidad en los programas. Esto permite a los actores generar mejores posiciones en los programas, lo que beneficia el trayecto y los recursos que se instrumentalizan en las investigaciones.

En cuanto a las condiciones disciplinares, señalamos que estas expresan determinadas especificaciones en las actividades académicas y científicas realizadas en las líneas de investigación. Esto lo podemos relacionar con lo expresado por Becher (2001) sobre sus “tribus académicas”, ya que estas disponen de lenguajes y territorios específicos en las actividades de investigación emprendidas por sus actores.

Becher (2001) anota que los alcances y logros que llegan a obtenerse en las investigaciones tienden a condicionarse por los posicionamientos de las tribus en las que

participan los jóvenes investigadores. Consumar todas estas cuestiones se torna en un escenario complejo y desafiante en los programas doctorales. Influyen en esto las especificidades que existen en cada programa y en sus respectivas líneas de investigación, en cuanto a la construcción de los textos científicos que deben culminar los estudiantes para poder egresar de los programas (Moreno, 2021; Cabrera, et al, 2019; Suárez y Villegas, 2019; Barrón y Pontón, 2019).

Partiendo de estas consideraciones, compartimos la figura 10, la cual fue construida a partir de la densidad que tuvieron algunos códigos dentro del programa ATLAS.ti. Esto nos permitió construir una red a partir de los códigos que tuvieron un mayor protagonismo en los discursos facilitados por nuestros informantes al referir la construcción de textos científicos y la manera en la que se han ido integrando a sus líneas de investigación (ver figura 10).

Para empezar, notamos la centralidad que tienen los códigos *Perspectivas y prospectivas de las políticas públicas y de los programas federales* y *Especificidades de los doctorados y de sus LGAC sobre los estudiantes*. Estos constituyen los ejes articuladores y moduladores de todas las actividades y estrategias que se operacionalizan en los programas y en sus respectivos colectivos científicos. Vale decir que estos elementos se vinculan con el acomodamiento y direccionalidad relativo a las actividades institucionalizadas en las líneas de investigación.

Podemos relacionar este descubrimiento con la participación que adquieren los códigos *Reglas y criterios en la línea y en sus integrantes*; *Delimitación de perfiles para los estudiantes y sus académicos*; *Precisiones en los seminarios y demás experiencias académicas*. Estos aspectos delimitan una forma particular de operar para cada línea, así como para la posible caracterización de las actividades académicas y científicas efectuadas por los colectivos.

Dichos códigos visibilizan también otros elementos que participan en la integración de los estudiantes y en la manera en la que construyen sus textos científicos. Por ejemplo, la manera de articular las colaboraciones junto a otros actores e instituciones forma parte de las redes de investigación dispuestas por cada LGAC, o la manera en la que se coordina el trazado de los seminarios de investigación dentro de los programas. Ambos aspectos buscan

incentivar el desarrollo de las investigaciones realizadas por los estudiantes y sus académicos, así como sus publicaciones.

Asimismo, dentro de este conjunto de códigos cobra un papel determinante la *Delimitación de un habitus científico* y las *Estrategias para la construcción de los textos científicos*. De acuerdo con Bourdieu (2000c) y Rizo (2012), la noción de *habitus* científico permite identificar dos aspectos: cómo se integran y funcionan las valoraciones, percepciones y acciones que emprenden los agentes dentro de un programa académico en el que se deben concretar ciertas actividades académicas y científicas, y cómo se visibiliza la efectividad de las tareas emprendidas.

Como pudimos contemplar, en cada programa y línea de investigación existe un despliegue específico de estos elementos que sustenta la manera en la que se hacen y perciben las actividades científicas. Un ejemplo de tales consideraciones estriba en la manera en la que se escriben los textos o las formas en las que realizan los trabajos de campo. Otro, inclusive, alude al acercamiento a ciertas escuelas de pensamiento o autores que más tarde llegan a ser aterrizados en los seminarios de investigación, prácticas tutoriales o en la supervisión de los textos científicos.

Vale decir que la noción de *habitus* científico, en palabras de Rizo (2012) y Torres-Frías (2013), nos permite delimitar un espacio entre el trabajo teórico y los resultados empíricos. De este modo, se evidencian dinámicas y estrategias de trabajo que se establecen socialmente en los grupos científicos y que más tarde llegan ser interiorizadas en las actividades académicas o de investigación que emprenden los estudiantes y los mismos investigadores. El relieve de la noción en los procesos formativos de las y los estudiantes adquiere un valor trascendental, ya que no sólo proyecta parte de las acciones que emprenden los estudiantes, sino que también expresa cómo se integran estos ante las formulaciones de sus directores, codirectores y demás académicos que participan en sus procesos formativos.

Respecto a la manera en la que se despliegan las *Estrategias para la construcción de los textos científicos*, distinguimos que esto se sostiene por los *Intereses de los grupos (CA, LGAC)* y *de sus actores*, además de la *Participación del director/Codirector y comités tutoriales*. Entendemos que la función que realiza cada agente es totalmente distinta y que el

vínculo que establecen los estudiantes es condicionado por la frecuencia e intereses de las interacciones. En teoría, esto debería generar un ambiente de confianza que les permita a los estudiantes adecuar sus falencias y subsanar las fallas que tienen en sus trabajos.

De igual manera, resaltamos los códigos *Tiempos y recursos establecidos en los programas federales y en los posgrados y Regulaciones de los campos científicos y disciplinares*. Estos elementos constituyen una parte determinante para los trabajos de los actores, sobre todo por la disposición de los recursos que necesitan para efectuar las investigaciones y lo que formalmente requieren los campos disciplinares en los que participan.

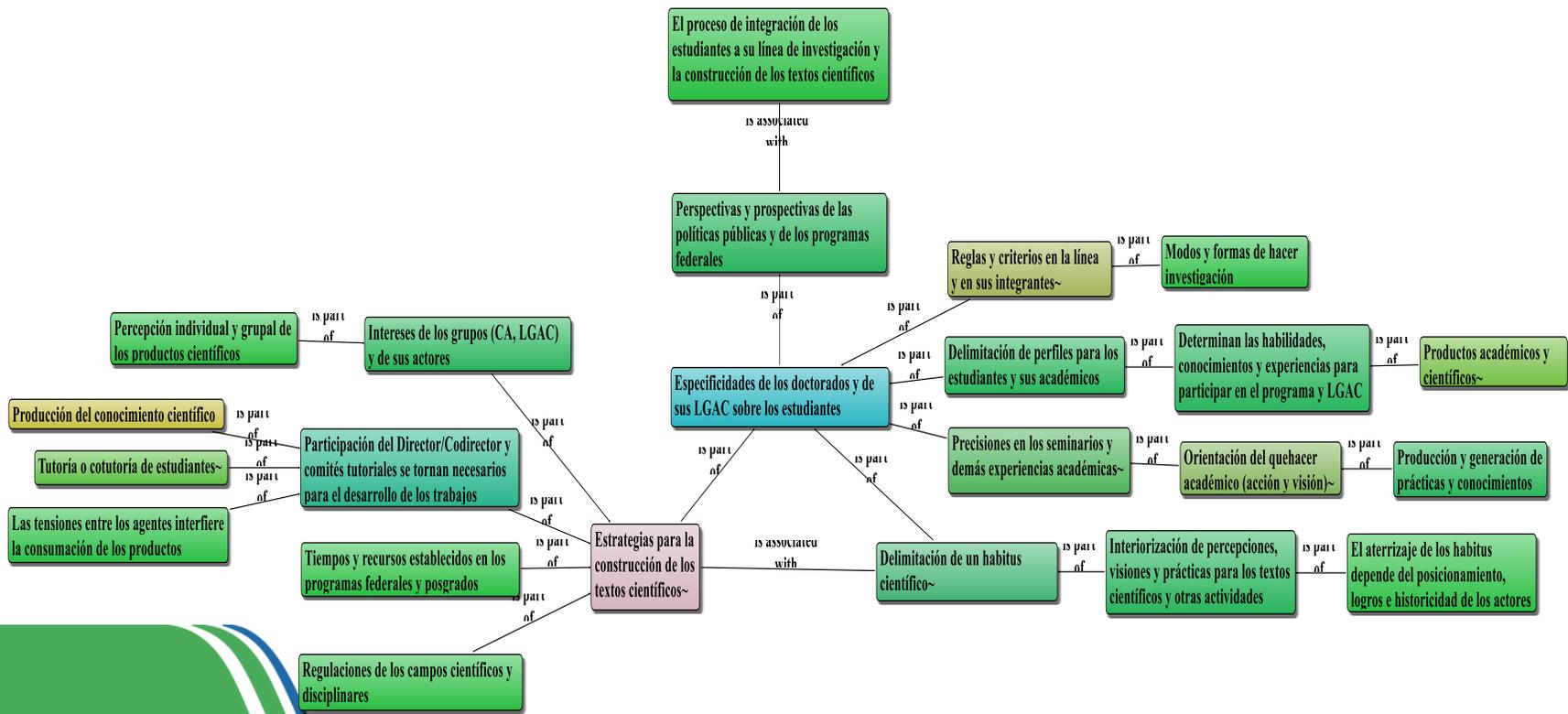


Figura 10. El proceso de integración de los estudiantes a su línea de investigación y la construcción de los textos científicos. Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, resaltamos que la valía de los textos científicos (tesis de grado, artículos de investigación y ponencias en los coloquios de investigación) que realizan los estudiantes y sus académicos se ejemplifica con algunos de los productos conseguidos por los procesos formativos y particularmente por los procesos académicos y científicos que experimentan durante su paso por los programas y por sus líneas de investigación.

Esto implica muchos otros aspectos que también modulan o incentivan los productos realizados por los estudiantes y sus correspondientes líneas de investigación. Esta idea se sostiene además en los desafiantes procesos que enfrentan los estudiantes para concretar dichas cuestiones. Como pudimos observar, en algunos casos los estudiantes encaminaron un solitario proceso dentro de los programas y en sus mismas LGAC, lo que exhibe la existencia de muchos otros caminos que requieren aún ser explorados.

A lo largo de este apartado, pudimos constatar que la integración de los estudiantes se debe en gran parte a la eficacia que se desprende de los procesos sociales establecidos junto a sus académicos responsables y otros actores que participan del grupo. A esto se aúna el valor de los perfiles académicos y científicos que deben poseer los aspirantes. En teoría, contar con un conocimiento inicial sobre las perspectivas teóricas y metodológicas e intereses desarrollados en los grupos les facilitaría a los estudiantes el poder incorporarse a las tareas de investigación realizadas en el colectivo, para, con ello, lograr su integración de una manera más inmediata.

Comprendemos que aún queda una brecha muy larga por estudiar, pero consideramos que los aportes y datos construidos tienden a ser sumamente significativos para el estudio de diversos fenómenos dentro de los programas doctorales, espacio donde se forman a los futuros investigadores, actores que se encuentran en una arena continuamente en movimiento.

Conclusiones

Las reflexiones finales se establecen tomando como referencia las preguntas que hemos diseñado en cada una de las dimensiones de análisis descritas en el problema de investigación. A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que cada una de ellas fue

respondida con la información que identificamos en el análisis a partir del trabajo de campo. Para esto, ponemos en diálogo los datos que hemos construido, basados en el apartado teórico y metodológico, los encuadres de los objetivos y las preguntas que guiaron nuestra investigación. El orden en el que decidimos estructurar las conclusiones, entonces, obedece a cómo se abordó cada dimensión.

En la primera dimensión formulamos las preguntas ¿cómo se construyen los procesos de socialización que intervienen en la formación académica y científica de los estudiantes dentro de las líneas de investigación de los programas de doctorado?, ¿cuáles son las formas de participación que los académicos y los estudiantes establecen dentro de las líneas de investigación en los programas doctorales? y ¿cómo contribuyen a su proceso de formación científica aquellas relaciones sociales que los estudiantes establecen con diferentes actores dentro y fuera del posgrado?. Estas preguntas nos ofrecieron, en su conjunto, diversos elementos a destacar.

Las preguntas simbolizan un entrecruce de interacciones complejas y diversas en los programas y líneas de investigación seleccionadas. Como pudimos constatar en cada posgrado y LGAC se emprenden acciones y tareas que buscan responder en un primer momento a las demandas curriculares que se tienen en los doctorados, con relación a referentes disciplinares, académicos y científicos que se toman en cuenta al organizar las actividades relativas al posgrado.

Derivado de esta configuración inicial, las experiencias educativas que se delimitan en el plano curricular ponen en juego una manera de ver y hacer lo que es considerado en el campo científico al que se circunscriben los actores. El referente curricular es un elemento que propicia una primera integración de los estudiantes a un grupo científico. No obstante, a partir de este referente se comienzan a descubrir y construir las reglas, los hábitos, las prácticas y las perspectivas que acompañan el quehacer que emprenden tanto los académicos como los estudiantes que participan en las líneas de investigación.

Los procesos de socialización que intervienen en la formación académica y científica de las y los estudiantes que formaron parte del estudio, y que en ese sentido debemos relativizar para no caer en una generalización sobre el posgrado mexicano, son el insumo

principal que da lugar a que se construya un *habitus*, a que se acumule un capital entre quienes participan en un posgrado y, por lo tanto, a que estos dos fenómenos orienten las prácticas académicas y científicas que se comparten, construyen y reproducen dentro de una determinada línea de investigación como parte de la estructura de un programa doctoral.

El proceso de formación científica, de este modo, tiene a la socialización y sus distintas formas de expresión: redes, colectivos, grupos académicos, pares, entre otros, como su principal fuente de la cual va a depender, al menos durante el propio proceso formativo, la construcción de una trayectoria de investigación que se verá reflejada en años subsecuentes.

Es por esta razón que consideramos como válida la pregunta acerca de cómo se construyen los procesos de socialización. Es decir, si identificamos que ahí se encuentra el escenario principal de la formación científica, tiene sentido conocer cómo se origina y mediante qué vías tiene lugar éste. En este punto es necesario establecer, como una de las conclusiones principales, que la línea de investigación es la que regula la formación científica, pues es ahí donde se encuentran las redes y conexiones más importantes y cercanas para las y los estudiantes durante este proceso. La línea de investigación es la unidad de análisis para llevar a cabo el estudio de la formación científica.

En este contexto, es importante subrayar la participación que tienen otros actores ya sea dentro o fuera de la misma línea de investigación: académicos, investigadores, lectores de avances, académicos y pares de programas externos, inclusive todo un conjunto de elementos que son el resultado del trabajo académico, como pueden ser las tesis o los artículos de otros estudiantes que se han concluido en el doctorado, en tanto referentes para la elaboración del propio texto científico. Identificamos entonces que, en su conjunto, estos aspectos constituyen las estructuras sociales que dan regularidad a los campos en los que participan las y los estudiantes, y ahí se encuentran, por lo tanto, las prácticas que los reproducen y que, en paralelo, son constitutivas de las trayectorias de formación de estas y estos actores.

Es por lo anterior que fue relevante encontrar, como una de las formas que dan origen a la socialización, algunas de las dificultades que experimentaron las y los estudiantes

respecto de la necesidad de establecer un diálogo con sus directoras y directores, así como con aquellos colegas y pares que participan en los programas. Los procesos de socialización se construyen e intervienen, así, en la formación de este orden.

Respecto a las formas de participación que establecen los académicos y estudiantes dentro de las líneas, encontramos que las y los estudiantes deben incorporar las formas de trabajo y dinámicas de investigación que se tienen en el grupo de trabajo, esto se aprecia en los capitales, ritos, valoraciones y percepciones que resultan “ser adecuados” en el campo disciplinar en el que participan. Conforme los estudiantes avanzan en los programas se incrementa la posibilidad de posicionarse de mejor forma en el quehacer de las LGAC. Esto muestra la dinámica de trabajo con algunas de las líneas de investigación, como es el caso de una de las líneas del DIE y, en la de “Evaluación, innovación y gestión de la educación” del DE, en donde, se incorporaron los estudiantes a las actividades propias del quehacer investigativo de las y los asesores (seminarios, talleres, participación en los foros o coloquios de investigación).

De este modo, una manera de propiciar la formación en investigación tiene como escenario el rol que las y los académicos desempeñen, pues cuentan con redes más sólidas, mayores recursos en diferentes ámbitos, así como trayectorias consolidadas, y un prestigio y reconocimiento que pueden poner como insumos en dicha formación. Hay pues, una especie de herencia de capital social y académico hacia las y los estudiantes en formación, misma que, en la medida en que es aprovechada por estos últimos, se presenta como un medio de desarrollo en este campo específico.

En el plano de las relaciones sociales que establecen las y los estudiantes con sus pares hay otros elementos que nos permiten arribar a ciertas conclusiones. En primer lugar, se utilizan canales de comunicación diferentes, pero también hay acuerdos, solidaridades, se comparten algunas cosas, casi siempre teniendo como marco de acción a las líneas. Pueden compartirse formas de trabajo, metodologías, formas de procesar la información, ciertos contactos o referencias bibliográficas, así como información útil sobre cómo proceder en cuestiones como el trabajo de campo o el desarrollo de algunos capítulos de la tesis.

La socialización que se da con pares externos al posgrado y a la propia línea, permite a las y los estudiantes identificar cuáles son las líneas cercanas, tanto como aquellas con las que se rivaliza o hay una competencia en diferentes órdenes de la vida académica. Como resultado de los intercambios con pares y otros actores, se identifican territorios propios, el alcance de aquellos espacios en los que tiene lugar la formación académica y científica. La participación de agentes externos, tanto como la de las y los pares es un elemento que juega en este sentido. Esto lo pudimos visualizar a través de los comentarios respecto a las estancias de investigación, producción de textos científicos, participación en congresos y otras cuestiones que alimentan no solo la producción del trabajo académico y científico, sino también las colaboraciones entre las entidades y otros actores.

Las relaciones con pares, con académicos y con agentes externos a las líneas de investigación, simbolizan muchos aspectos que corren en paralelo con la formación científica. Esto se refleja en cuestiones más tangibles como la participación en aquellas actividades institucionales que se establecen dentro de los programas, ya sea mediante los artículos científicos, las estancias de investigación, la participación en congresos, entre otras.

Algo que debemos recordar es que muchas de estas producciones tienden a ser reportadas en los programas federales e institucionales, lo que de cierta manera incentiva no solo a los estudiantes, sino también a los académicos y a la propia LGAC, y lo que permite establecer ciertos vínculos interinstitucionales con programas que comparten las prácticas de estudio, algo que en la actualidad se busca en el SNP, el CONAHCyT, el SNII y el PRODEP.

Concluimos que las relaciones sociales que establecen las y los estudiantes, las redes en las que participan, así como los aportes que las y los académicos hacen a las líneas de investigación, son los elementos en los que descansa la formación científica en cuanto a esta primera dimensión se refiere. Esto nos lleva a la cuestión acerca de cómo se organizan las líneas de investigación, cómo juegan las redes en la conformación de las líneas y cómo impacta todo esto en la formación científica, cuestiones propias de la segunda dimensión de análisis en este trabajo.

En efecto, en la segunda dimensión de análisis, las preguntas que formulamos fueron ¿cómo se conforman las redes de investigación en las que participan las y los estudiantes y

académicos de los doctorados en investigación?, ¿qué tipo de organización suelen establecer los posgrados para favorecer sus procesos académicos y científicos?, y finalmente, ¿cuáles son los efectos de estas redes y organizaciones en los procesos de formación científica de las y los estudiantes de los programas doctorales bajo estudio?

Como pudimos visualizar no todas las líneas se organizan de la misma manera. Algunas ponen énfasis en las actividades relacionadas con la construcción de los textos científicos que se solicitan a los estudiantes, otras dan prioridad a formas de trabajo muy puntuales, reportes de lecturas, consultas de determinadas fuentes, descalificación de algunas perspectivas, reconocimiento de otras, etc. Los seminarios de investigación también representan una forma muy distinta de asumir la formación de las y los estudiantes, pues hay líneas que cargan de literatura los programas, mientras que otras son más proclives al trabajo práctico. Estas formas variadas y complejas se van a incorporar por parte de las y los estudiantes, son elementos constitutivos de su formación académica.

Las líneas también tienen una evolución distinta en el tiempo, toman orientaciones muy variadas, y construyen sus propios rituales. Podemos distinguir tres etapas en su desarrollo: la de su conformación, que está ligada a las entidades donde están adscritos los investigadores y que en el posgrado han tenido un escenario propenso a su recreación. La etapa de desarrollo, donde se han desplegado estrategias para incorporar nuevos colegas y para constituir redes de investigación, acuerdos con otros colectivos, así como el cumplimiento de indicadores útiles para mostrar ante los programas federales, que se cuenta con los recursos y productos que avalan la vigencia como parte de la oferta de posgrado. La tercera etapa es la del estado actual, casi siempre consolidado con relación a las demandas externas y con relación a un prestigio que para entonces ya se ha conseguido después de funcionar durante muchos años. Este prestigio, aunado al posicionamiento que los posgrados tienen dentro del campo de la investigación, hace muy atractiva la posibilidad de que nuevas y nuevos estudiantes ingresen a estos programas.

Por otro lado, las y los académicos que se integran a las líneas lo hacen desde una variedad de argumentos. Hay quienes se incorporan de manera inmediata, o quienes tienen interés en ingresar en estos colectivos y para ello invierten muchos más años. Hay que

recordar que hay perfiles, competencias, reconocimientos que están en la base de cada académica y académico.

En este mismo orden de ideas, algunas académicas y académicos tienen cierta compatibilidad epistemológica, se comparten intereses investigativos, ciertos enfoques. La integración de nuevas figuras académicas pasa también por la cantidad de aportes que pueden hacerse, las potencialidades que representan, así como la solidaridad que puede desplegar en su quehacer dentro del grupo. Los rasgos propios de la estructuración de las líneas no son ajenos a la formación científica de estudiantes. Los estilos para dirigir las tesis están directamente relacionados con las historias de las líneas, su constitución, la inversión de tiempo, el esfuerzo que implicó para las y los académicos construir una trayectoria, lo cual se traduce en los esfuerzos que las y los estudiantes deben hacer para estar a la altura de las exigencias delimitadas formal e informalmente por cada grupo de investigación.

La arquitectura de las experiencias académicas, los seminarios de investigación, los talleres y las conferencias que buscan contribuir a los procesos de formación científica se muestran como plano que está detrás de los procesos de socialización. Tiene más peso en la formación científica la experiencia adquirida en la elaboración de la tesis, los avances logrados gradualmente, la presentación de éstos en los distintos foros, así como la publicación de artículos de investigación, capítulos de libros, ponencias y otras actividades. Esta conclusión nos lleva a la tercera y última dimensión de análisis.

Las preguntas que formulamos en el planteamiento del problema para la última dimensión de análisis fueron ¿Cómo se articula la construcción de los textos científicos con la pertenencia a un campo disciplinar y científico? ¿Cuáles son las estrategias que emplean los estudiantes para el avance y desarrollo de sus trabajos de investigación? ¿cuál es el impacto que tienen las publicaciones de los estudiantes como un modo de posicionarse de mejor forma dentro del campo académico y científico?

Por lo que se refiere a la participación y organización que tiene los agentes en la construcción de los textos científicos que formulan las y los estudiantes, identificamos tres vertientes: la primera, alude a la vinculación que tienen junto a las y los directores de tesis, pues son los principales responsables de la estructura de sus trabajos; la segunda se relaciona

con la participación de los comités tutoriales, este grupo de académicos juega un papel relevante en cuanto a la valoración y apreciación que tienen los textos que elaboran las y los estudiantes, particularmente en el caso de las tesis de grado; la tercera tiene que ver con la participación de académicos y estudiantes que pueden o no ser parte del mismo posgrado o línea en la que participan los jóvenes investigadores.

Por otro lado, la publicación de los textos científicos que producen los estudiantes representa un indicador de la calidad y relevancia que tiene su investigación, así como de la maduración académica y científica que consiguen los doctorandos con el paso del tiempo dentro de los programas. Esto en un contexto en el cual la publicación de resultados y avances de investigación es una tarea cada vez más compleja y regulada en las revistas científicas cuyos estándares no han sido fáciles de cubrir en todos los casos. Sin embargo, las publicaciones están definidas por los programas federales como uno de los principales productos que muestran el avance de las trayectorias de las y los estudiantes.

En cuanto a las dificultades, resaltamos que algunos estudiantes expresaron situaciones que van desde eventos como la drástica pérdida de peso a eventos más comunes, pero no menos problemáticos, como la dificultad para establecer una comunicación necesaria con las y los directores de tesis. Todo esto evidencia parte de la complejidad, los retos y las situaciones que experimentan las y los estudiantes y que corren en paralelo a la construcción de los textos científicos requeridos en los programas doctorales.

La publicación de los textos científicos de los estudiantes constituye un referente de los procesos de formación científica recibidos en los programas y en las líneas de investigación en las que participan. A través de la publicación de sus tesis de grado, artículos de investigación, capítulos de libros, ponencias de investigación y otras actividades, se evidencia la capacidad para generar y aplicar el uso de un conocimiento original, creativo e innovador.

La construcción de los textos científicos representa una tarea artesanal, que en ciertos casos llega a ser enteramente solitaria, a pesar de la intervención que tienen diferentes figuras en su lectura y aportaciones a la construcción de dichos textos. Por otro lado, la publicación de los textos científicos representa un indicador de la calidad y relevancia que tienen sus

investigaciones, así como de la maduración académica y científica que consiguen las y los estudiantes con el paso del tiempo.

Se observaron, asimismo, algunas similitudes entre los estudiantes de los diferentes posgrados estudiados. Concluimos que en todos ellos las estrategias que se integran a la elaboración de sus propios textos científicos tienen como marco de referencia los siguientes eventos:

- *La participación en seminarios y talleres de investigación:* estos se desprenden de la arquitectura predispuesta en el plano curricular de su programa y a las adaptaciones que han hecho los estudiantes en sus trabajos de investigación.
- *Los procesos tutoriales junto a su director, codirector y los comités evaluadores:* este elemento representa un proceso multidireccional, ya que en un sentido está la relación que establecen los estudiantes junto a sus directores y codirectores y, por otro lado, están los avances que deben estructurar de acuerdo a las recomendaciones que sugieren los comités tutoriales.
- *La colaboración y trabajo en equipo:* esta actividad tiene un alto consumo dentro de las líneas y de los propios programas, en algunos casos observamos que las líneas del DIE y del DIIE se incorporan a sus estudiantes a los proyectos, macroproyectos o publicaciones que dirigen los académicos, los cuales llegan a ser divulgados como libros, capítulos de libros o artículos de investigación; mientras que en el DE se socializan actividades relacionadas con el desarrollo individual de los actores y, en menor medida el trabajo en equipo.
- *La utilización de las herramientas tecnológicas:* si bien es cierto que a lo largo de los capítulos V, VI y VII se expresaron algunos comentarios que resaltan el uso e intervención que tuvieron las herramientas tecnológicas durante el desarrollo que tuvieron sus investigaciones, es necesario reconocer que muchas de estas acciones fueron impuestas por los estudiantes y no necesariamente por los mismos investigadores.
- *Las especificidades en los programas y en las revistas:* esta estrategia conjuga una parte estructural de los programas, ya que se acatan las normatividades que se tienen en los doctorados, así como las especificidades que se tienen dentro de las líneas.

El conjunto de estas acciones revela el uso de estrategias específicas para la construcción y publicación de los textos científicos elaborados por las y los estudiantes en los doctorados. La hechura de los textos científicos implica la incorporación de diversos elementos que, como bien nos expresó una académica, esta actividad simboliza “un platillo hecho a la carta”, por lo que el diseño de los elementos llega a hacerse en función del trayecto que tiene cada estudiante.

La construcción de los textos representa, asimismo, el producto que condensa los procesos de socialización tal y como lo vimos en la primera dimensión de análisis, los procesos de incorporación a las redes y a los modos de organización dentro de las líneas de investigación a las que se pertenece, cuestión que se advirtió en la segunda dimensión de análisis del problema de investigación, pero también concentra un conjunto de eventos, interacciones, experiencias que se reflejan en la estructura de los documentos tanto como en los aprendizajes que las y los estudiantes van logrando conforme avanzan en la construcción de una trayectoria investigativa en tanto resultado de la formación científica que se constituye cotidianamente.

Aportes hacia una agenda investigativa

Los procesos de formación científica que experimentan los estudiantes en los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación constituyen un fenómeno que si bien dispone de diversos estudios (Cabrera, 2021b; Mancovsky, 2021; Moreno, 2021; 2010; 2006; Colina y Díaz-Barriga, 2019; Pedraza, 2019; De Ibarrola y Anderson, 2015), aún se pueden examinar con mayor amplitud en muchos aspectos. Atendiendo los aportes expuestos en los capítulos precedentes, identificamos algunas posibles rutas para las futuras investigaciones:

La relación que existe entre la formación académica y científica y la inserción laboral: este elemento conforma un aspecto determinante para los resultados que tienen las prácticas académicas y científicas. Estudiar cómo la formación que reciben los estudiantes influye en la inserción laboral de los estudiantes representa una continuidad y utilidad de sus prácticas de investigación. En la actualidad, únicamente identificamos un par de trabajos que ahondan sobre estas cuestiones (Moreno y Torres-Frías, 2021; Rovelli y De la Farre, 2021),

pero que carecen de los sustentos obtenidos de las actuales visiones y percepciones que se consideran en los programas federales e institucionales.

Lo mismo ocurre en *los estudios y reflexiones en torno a los temas emergentes*: sugerimos estudiar con mayor determinación la incidencia de los estudios y las nuevas temáticas relacionadas con la investigación educativa. Por ejemplo, la incidencia que tiene la inteligencia artificial (IA) en la construcción de los textos científicos de los estudiantes o en sus procesos formativos forma un reciente aspecto que merece ser estudiado, así como la manera en la que se implementa en las prácticas académicas.

En lo académico, no puede dejar de advertirse la influencia de los alcances de *los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios en los programas*: en este sentido, conviene prestar atención a lo que algunos teóricos han señalado sobre estos ángulos (Becher, 2001; Vinck, 2014) y, más propiamente, a cómo es que se interiorizan las nuevas visiones y perspectivas científicas en los trabajos que formulan los estudiantes.

Otro aspecto relevante estriba en *el impacto y la incidencia de las políticas educativas en las acciones y determinaciones que se implementan en los programas doctorales*, ya sea en la práctica docente o en los procesos formativos de los estudiantes, pero sobre todo en las nuevas y futuras direcciones de los programas doctorales. Esto tendría una cercana relación con la evaluación de la calidad de los programas doctorales.

Un elemento más está en *los aportes que tienen las tesis doctorales que realizan los estudiantes*. Esto representa el estudio de los múltiples caminos que integran las políticas educativas y científicas que regularizan las actividades que aterrizan en los programas, así como las actividades que son desplegadas por los académicos y por sus estudiantes en las investigaciones.

Aseguramos que estas consideraciones finales pueden servir como puntos de partida para las nuevas investigaciones llevadas a cabo dentro del entorno educativo, principalmente en los programas doctorales que orientan sus prácticas hacia la investigación, ya sea como continuidad de los resultados o como principios generadores de las prácticas académicas e investigativas que se despliegan en los posgrados.

Referencias

- Acosta, S. A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, 35(139). 81-92.
- Aguilar, G. y Cabrera, H. D. M. (2023). La importancia de los eventos académicos y las publicaciones especializadas en la formación doctoral. En Gaeta, G. M. L. y Zanotto, G. M. (Coords). *Orientaciones para doctorados en su trayecto formativo*. (pp. 57-73). Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (CONCYTEP)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior- Posgrado. Ciclo escolar 2019-2020*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barraza, M. A. y Jaik, D. A. (2017). Formación de investigadores en el marco de un programa doctoral. Sistematización de una experiencia. En L. A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp. (Coords). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*. (pp. 23-39). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Barrón, T. C. y Pontón, R. C. (2019). El Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM: su vinculación con la formación de investigadores. En Colina, E. A. y Á. Díaz- Barriga. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. (pp. 299-334). Editorial Gedisa, S.A.

- Barnacle, R., y Cuthbert, D. (2021). *The PhD at the End of the World: Provocations for the Doctorate and a Future Contested*. Springer.
- Becerra, R. A. T. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit, *Revista de la Educación Superior*, 46(183). 105-121.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (A. Menegotto, Trad.) (Primera edición). Gedisa.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s/f). Vicerrectoría de estudios de posgrado. *Doctorado en Investigación e Innovación Educativa*.
http://www.viep.buap.mx/posgrado/posgrados-informacion.php?id_prog=00092
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s/f). Posgrados. Oferta educativa.
<https://www.buap.mx/content/posgrados-2>
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 2. 129-160. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, *habitus*, prácticas. En autor. *El sentido práctico*. (pp. 85-106) (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas* (M. Mizraji, Trad.) (Segunda reimpresión). Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Cuestiones de Sociología*. España: Ediciones Istmo, S. A.

- Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales* (E. Martínez, Trad.) (Primera edición). Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu P. (2021). *Curso de Sociología General 2. El concepto de capital* (H. Pons, Trad.). Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1973). Le marché des biens symboliques. *L'Année Sociologique*. 22. 49-126.
- Bourdieu, P. (2000c). *Los usos sociales de la ciencia* (H. Pons, Trad.). Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.) (Segunda edición). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson. *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva* (H. Levesque, D., Trad.). Grijalbo.
- Cabrera, H. D. M. (2021a). Creación y acreditación de posgrados a distancia en dos universidades mexicanas. *Revista CPU-e*, 33, 77-104. Doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2762>
- Cabrera, H. D. M. (Coord.). (2021b). *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.

- Cabrera, H. D. M., Pons, L., Pérez, A., y Morales, M. (2019). *Producción de conocimientos: modelos educativos y prácticas emergentes en tres universidades mexicanas*. Editorial Balam.
- Cáceres-Mesa, M. L., Vázquez-Islas, J. L., Quintero-López, I. y García-Robelo, O. (2023) La influencia del prodep en la dinámica organizacional de los Cuerpos Académicos en la UAEH y en la producción de conocimiento. Un estudio de caso. *Revista Colombiana de Educación*, (87). 9-36. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12538>
- Calderón, G. R. (2017). Las políticas de calidad en los posgrados en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). 372-383.
- Canales, S. A. (2018). La producción de conocimiento en el posgrado: tensiones y dilemas. En Maldonado-Maldonado, A., Canales, S. A. y Sánchez, S. M. *El posgrado y la producción de conocimiento*. (pp. 25-36). Universidad Iberoamericana, A.C.
- Casas, R. (2003). Enfoque para el análisis de las redes y flujos de conocimiento. En M, Luna. *Itinerarios del conocimiento: formas académicas y contenido. Un enfoque de redes* (pp.19-50). Anthropos
- Castón, B. P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76. 75-97. Doi: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.76.75>
- Centro de Investigación Educativa (CIE) (2022). Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/>

- Colina, E. A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 31. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812248004.pdf>
- Colina, E. A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, 33(132). 8-26.
- Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (2019). Introducción. En Colina, E. A. y Á. Díaz-Barriga. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. (pp. 11-22). Editorial Gedisa, S.A.
- Colina, E. A. y Osorio, M. R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Colina E. A. y Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2012). *La Formación de Investigadores en Educación y la Producción del Conocimiento, un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Editorial Díaz De Santos.
- Colina, E. A. (2019). Un elemento clave del campo de la investigación educativa: los posgrados en educación en México. En Colina, E. A. y Á. Díaz-Barriga. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. (pp. 23-40). Editorial Gedisa, S.A.
- Colombo de Cudmani, L. y Salinas, S. J. (2004). ¿Es importante la epistemología de las ciencias en la formación de investigadores y de profesores en física? *Enseñanza de las Ciencias*, 2(23). 455-462.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021a). *Comunicado 226*.

https://conacyt.mx/wp-content/uploads/comunicados/Comunicado_226_04072021.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021b). *¿Qué es el Conacyt?*

<https://conacyt.mx/conacyt/que-es-el-conacyt/>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022). *Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Elementos que debe contener la carta de postulación de apoyo*

universal. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/CartaPostulacion_apoyoUniv2022.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022). *Convocatoria becas nacionales para estudios de posgrado 2022*. [https://conacyt.mx/wp-](https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2022/estudios_de_posgrado/Convocatoria_Becas_Nacionales_2022VF.pdf)

[content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2022/estudios_de_posgrado/Convocatoria_Becas_Nacionales_2022VF.pdf](https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2022/estudios_de_posgrado/Convocatoria_Becas_Nacionales_2022VF.pdf)

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (s/f). *Datos abiertos*. Sistema Nacional de Investigadores. Listado de investigadores vigentes por grado, nivel, adscripción, entidad federativa y área de conocimiento 2018.

<https://datos.gob.mx/busca/dataset/sistema-nacional-de-investigadores>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022). *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://conacyt.mx/pronaces/>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021). *Sistema Nacional de Investigadores. Convocatoria 2021 para ingreso, permanencia o promoción en el*

sistema nacional de investigadores (SNI). <https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/CONVOCATORIA%20SNI%202021.pdf>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). (2020). *Marco de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19999-mrr-pnpc-2020/file>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2020). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)*. Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022). Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/

Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCyT). (2023). Portal de consultas del sistema nacional de posgrados (SNP). <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultaSNP/?c=Consulta&a=ConsultaAvanzada>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Díaz-Barriga, Á. (2009). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. En Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coords.). *El posgrado en Educación en México* (pp.45-87). UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

- Díaz, B. C. y Sime, P. L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 8(8). 5–40. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.66>
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Diaz-Barriga, Á. y Domínguez, C. C. *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. Newton, Edición y Tecnología Educativa (pp. 229- 262).
- Difabio de Anglat, H., Portela de Nieto, A., Gelonch V. S., Muscará, F. y Boarini de Dutto, M. G. (2018). La experiencia de investigación educativa de nivel doctoral en la región de Cuyo, Argentina. *Revista de docencia universitaria*, 16(1). 11-32. Doi: 10.4995/redu.2018.5690
- De Ibarrola, M. (1989). *La formación de investigadores en México*. *Universidad Futura*, 1(3). 3-21.
- De Ibarrola, M. y Anderson, L. W. (Coord.). (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES.
- Donati, P. y García, R. P. (2021). *Sociología relacional: Una lectura de la sociedad emergente*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187). 71-92

- Fare, M. D. L., Rovelli, L., y Unzué, M. (2021). Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales y humanas en América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91). 999-1005.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores-Osorio, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educación en Revista*, 34. 35-49.
- Gaeta, G. M. L. y Cruz, P. O. P. (2020). El entorno actual de los posgrados en educación en Puebla. En Gaeta, G. M. L., Cruz, P. O. P. y Porras, H. L. H. (Coords). *Los posgrados en educación en Puebla: trayectoria y prospectiva*. (pp. 21-41). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).
- Galindo, A., Izquierdo, A. (2024). *Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe 2024: ¿Listos para despegar? Aprovechar la estabilidad macroeconómica para el crecimiento*. Banco Interamericano de Desarrollo. Doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0005667>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Godoy, O. A., y Damián, F. M. (2021). Baja graduación en posgrados: aplicabilidad y validez de los conceptos y categorías de Pierre Bourdieu para el análisis e interpretación de una carrera de Maestría. *Acta Sociológica*, 82. 105-133. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.82.79453>

- Gómez, C. y De León, E. A. (2014). Método comparativo. En K. Sáenz y G. Tamez, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). Tirant Humanidades.
- Guerrero, S. P. (2014). Cultura organizacional en los cambios de las políticas educativas de las IES en México. En Ibarra, U. L. M. y Mercado, Y. J. (2014). *Política educativa en México. Análisis y prospectiva* (pp. 141- 172). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablo Editores
- González, A. L. M., Gómez, E. O., Martinell, A. R., y Frenk, G. A. (2014). Los posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 37-56.
- Huamaní, H. L. H. y Gallegos, R. C. A. L. (2021). Trabajo en equipo y formación continua en estudiantes del doctorado en educación de la UNMSM. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21). 343-355. Doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.309>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). Panorama sociodemográfico de México. Censo de población y vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvini/egi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, Á. (2019). La formación para la investigación en el Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En Colina, E. A. y

Díaz-Barriga, Á. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México* (pp. 233-292). Editorial Gedisa, S.A.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles educativos*, 36(143). 30-48.

Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y revisiones* (A. Dillon, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina, S.A.

Lozano, M. A. (2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de la evaluación: el caso del SNI y el PRODEP. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51). 89-100.

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, (185), 1-31.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista185_S2AIES.pdf

Mancovsky, V. (2015). La formación y la relación con el saber. En Mancovsky, V. y Moreno, B. M. G. *La formación para la investigación en el posgrado* (pp.13-26). Noveduc.

Mancovsky, V. (2021). (Ed.). Prologo. En autor. *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.

Mayet-Comerón, T., Alonso-Berenguer, I, Gorina-Sánchez, A., y Martín-Rivero, M. E.

(2022). Consideraciones epistemológicas sobre la comunicación de la ciencia en la

formación de investigadores de las ciencias sociales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 6(1). 44-62. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp44-62>

Méndez, R. T. J. (2020). *El posgrado mexicano en la sociedad del conocimiento: una mirada desde los perfiles de los egresados y la opinión de los empleadores*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/178722>

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

Montes, P. (2009). La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación. En T. Pacheco, y Á. Díaz-Barriga. *El posgrado en educación en México* (pp. 89-122). UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Moreno, B. M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33). 561-580.

Moreno, B. M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, B. M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

- Moreno, B. M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158(2). 59-78.
- Moreno, B. M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-13.
- Moreno, B. M. G. y Torres-Frías, J. C. (2019). El Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara: desde el nacimiento hasta la consolidación. En Colina, E. A. y Díaz- Barriga, Á. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. (pp. 155-189). Editorial Gedisa, S.A.
- Moreno, B. M. G. (2021). Una forma de entender y de vivir la relación de tutoría: mis experiencias como directora de tesis en posgrado. En Mancovsky, V. (Ed.). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.
- Moreno, B. M. G., y Torres-Frías, J. C. (2021). Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (15), 130-144. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1194>
- Navas, R. M. E., y Londoño, A. E. (2019). Doctorados en educación de la Región Andina: las competencias como básicos curriculares. *Panorama Económico*, 27(1). 116-133.
- Ocampo, D. E. (2020). Estrategia Neurodidáctica para la formación de investigadores sociales. *Delectus - Revista Científica*, 3(3). 14-27.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2018). *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>

Pacheco, M. T. y Díaz-Barriga, Á. (2009). Prologo. En Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coords.). *El posgrado en Educación en México* (pp. 9-16). UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Pacheco, M. T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación En Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coords.). *El posgrado en Educación en México* (pp. 17-44). UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Pacheco, M. T. (2007). La publicación: práctica objetivada o referente de evaluación en las ciencias sociales. En Díaz-Barriga, Á. y Pacheco, M. T. (Comps.). (pp. 173-200). *Evaluación y cambio institucional*. Paidós.

- Padilla, M. A., Buenrostro, D. J. y Loera, N. V. (2009). *Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia*. Universidad de Guadalajara. (Segunda edición.). www.researchgate.net
- Padilla, M. A. (2011). Propuesta para analizar funcionalmente la formación de investigadores. En Irigoyen, J. J., Acuña, K. F. y Jiménez, M. Y. (editores). (pp. 143-152). *Evaluación de desempeños académicos*. Universidad de Sonora.
- Padilla, M. A., y Fuentes, E. N. (2017). El primer paso en la formación de nuevos científicos. La elaboración de preguntas de investigación novedosas. Universidad de Guadalajara.
- Patiño, J. S. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28). 25-41.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.427>
- Patiño, J. S. (2020). ¿Por qué se incorpora el doctorado profesional al Programa Nacional de Posgrados de Calidad en México? *Ciencia y Educación*, 4(3). 79-93.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1889>
- Pedraza, L. J. S. (2019). *Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes del programa de doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://posgradoeducacionuatx.org/tesis_c_/2019_1.html

- Peinado, C. J. J., Montoy, H. L. D., Cruz, G. C. (2021). Análisis del posgrado escolarizado en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00005. Doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2829>
- Pérez, D. A. B. y Buendía, E. A. (2021). Trayectorias académicas en la UAM: avanzar hacia el reconocimiento de su diversidad. En P. Flores-Crespo y C. García, G. (Coords.). *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* (pp.217-238). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Perines, H., y Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1). 7-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social* (E. Molina, Trad.) (Primera edición). Siglo XXI Editores, S.A de C.V.
- Piovani, J. I., y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação and Realidade*, 42. 821-840. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>
- Ramírez, E. E. (ed.) (2016). *Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públicas. Aproximaciones y casos*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

- Reynaga, O. S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31(124), 39-54. Recuperado de:
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A3ES.pdf
- Rizo, G. M. (2012). *Habitus, identidad y representaciones sociales*. En Treviño, C. A. H (Coord.). *Subjetividad y ciudad*. (pp. 33-77). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rocha, R. A. (2020). *La vinculación docencia-investigación. El caso del área de educación y humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rovelli, L. y De la Fare, M. (2021). Mutar sin retroceder: Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1245-1266.
- Rodríguez, C. (2016). *El sistema nacional de investigadores en números*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC.
http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría de Educación Superior (2024a). Convocatoria 2024. *Apoyo a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable*.
<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Secretaría de Educación Pública (SEP). Subsecretaría de Educación Superior (2024b).

Convocatoria 2024. *Registro y evaluación de cuerpos académicos.*

<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Scimago Lab. (2018). *Principales indicadores cuantitativos de la producción científica*

mexicana.

https://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/documentos/Scimago_2019/informe_sci_mago_2018.pdf

Sánchez, D. R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de

análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 9(1). 1-21. <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Sánchez, D. R. A. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la

UNAM?: Influencia del capital cultural y el *habitus* en el desarrollo académico en un

posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1). 1-22.

Sánchez, D. R. A. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en

Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre

Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1). 69-93.

Sánchez-Saldaña, M. (2012). *Políticas de posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su*

aplicación en México. Tesis de Doctorado. Doctorado Interinstitucional en

Educación. Universidad Iberoamericana.

- Sime, P. L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*. 16. 3. 433-451.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300003&lng=en&tlng=es
- Sime, P. L., y Diaz, B. C. (2019). *Los doctorados en educación: Tendencias y retos para la formación de investigadores*. Fondo editorial de Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Suárez, D. J. L. y Villegas, S. L. I. (2019). El Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana: recuento de una ruta en construcción. En Colina, E. A. y Díaz-Barriga, Á. (Coords). *Formación de investigadores: una tarea de los Posgrados en Educación en México*. (pp. 347-386). Editorial Gedisa, S.A.
- Torres-Frías, J. C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus* científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles educativos*. 35. 140. 8-27.
- Torres-Velandia, S. Á., Ruíz-Ávila, D., y Meza-López, L. D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de Conacyt: una mirada desde las políticas públicas y los académicos. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(21). 3-23.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2022). Centro de Investigación Educativa. *Doctorado en Investigación Educativa*. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/page3.html>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2020). *Historia*. <https://uatx.mx/universidad/historia>

- Universidad Veracruzana (2021). *Doctorado en investigación educativa*. Núcleo académico básico. <https://www.uv.mx/pdie/nab/>
- Universidad Veracruzana. (2018). *Plan de estudios*. Doctorado en Investigación Educativa. https://www.uv.mx/pdie/files/2019/02/Plan-de-estudios_DIE-IIE-2018.pdf
- Universidad Veracruzana. (2010). Reglamento general de estudios de posgrado. Recuperado de: <https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/reglamento-general-de-estudios-de-posgrado-2010.pdf>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2021). *Secretaría de investigación científica y posgrado*. Programas PNPC. <https://uatx.mx/secretaria/investigacion/pnpc/>
- Valenzuela, G. A. (2019). Las políticas de evaluación del posgrado en México: los posgrados en educación. En A. Colina Escalante y Á. Díaz-Barriga (Eds.), *Formación de Investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México* (pp. 41-80). Editorial Gedisa, S.A.
- Vergara, R. (1997). El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política. *Estudio introductorio*. En March, J. G y Olsen, P. *El redescubrimiento de las instituciones, la base organizativa de la política*. Fondo de Cultura Económica (pp.9-40).
- Vinck, D. (2014). *Ciencias y sociedad: sociología del trabajo científico* (C. De Vicente, H., Trad.) (Primera edición). Editorial Gedisa, S. A.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción: Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Fondo Editorial Humanidades.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación* (S. Alcicia, Z., Trad.). Narcea.

Anexos



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Anexo 1. Consentimiento informado para académicos

Por este medio hago constar que doy mi autorización al Mtro. Héctor Avilez Morgado, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, para que utilice toda la información proporcionada en la entrevista a fin de realizar todos los productos académicos y de investigación que se desprendan del mismo. Siempre y cuando se mantenga plena confidencialidad y anonimato.

Comprendo que una copia de este formato de consentimiento me ha sido enviada de manera electrónica previa la realización de esta, y que puedo solicitar la información sobre los resultados de este estudio cuando se haya terminado. Para acceder a lo señalado, puedo contactar de manera electrónica al estudiante que realiza la presente investigación al siguiente correo: hectoravilesmorgado3@gmail.com

Nombre y
firma _____

Institución
educativa _____

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de
pertenencia _____

Lugar y
fecha _____



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Anexo 2. Consentimiento informado para estudiantes

Por este medio hago constar que doy mi autorización al Mtro. Héctor Avilez Morgado, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, para que utilice toda la información proporcionada en la entrevista a fin de realizar todos los productos académicos y de investigación que se desprendan del mismo. Siempre y cuando se mantenga plena confidencialidad y anonimato.

Comprendo que una copia de este formato de consentimiento me ha sido enviada de manera electrónica previa a la realización de esta, y que puedo solicitar la información sobre los resultados de este estudio cuando se haya terminado. Para acceder a lo señalado, puedo contactar de manera electrónica al estudiante que realiza la presente investigación al siguiente correo: hectoravilesmorgado3@gmail.com

Nombre y
firma _____

Institución
educativa _____

Actualmente me encuentro cursando el
semestre _____

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de
pertenencia _____

Lugar y
fecha _____

Anexo 3. Las primeras categorías y subcategorías de análisis y guías de entrevistas

categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas a los académicos	Preguntas a los estudiantes
Definición de los procesos de socialización dentro de las LGAC	Mecanismos (o requisitos) de ingreso para los actores	1- Podría describirme, ¿cómo ingresó a su actual línea de investigación y consecuentemente al programa doctoral?	1- ¿Cómo fue tu proceso de ingreso a tu línea de investigación y posteriormente al programa doctoral?
	Tipo de interacción: académica, científica, social, u alguna otra	2- ¿De qué manera sus antecedentes académicos y de investigación se relacionan con la línea de investigación en la que se encuentra actualmente?	2- Podrías comentarme, ¿cómo se desarrolla tu proceso de socialización dentro del doctorado (dónde, cómo y con quiénes lo haces)?
	Trayectoria académica y científica de los actores.		
Conformación de las redes de investigación (en las que participan las LGAC)	Flujos de conocimiento	3- En caso de pertenecer a una red de investigación, ¿qué características posee y cuáles son las actividades que se realizan dentro de ésta?	3- En caso de pertenecer a red de investigación, ¿cómo contribuye ésta a tu formación científica?
	Dinámica y estructura de trabajo		
	Posicionamiento en el campo de investigación de pertenencia	4- ¿Podría identificar y describir los mecanismos que ejecuta la red para la integración de los nuevos miembros (académicos - estudiantes) y con el posicionamiento que tiene en su campo de investigación?	4- ¿Qué personas e instituciones participan dentro de la red de investigación y qué efecto tienen respecto a la toma de decisiones de esta (futuros eventos académicos y de investigación, publicaciones científicas, etc)?
Reglas de juego, actores y universos de investigación	Condiciones históricas e institucionales del surgimiento de la línea	5- Puede comentarme, ¿cómo es que surgió su línea de investigación y quienes articularon dicho proceso?	5- Puedes comentarme, ¿cómo se organizan y reparten las tareas dentro de la línea de investigación en la que participas?
	Estructura laboral de los académicos e investigadores de la línea		
Especificaciones del quehacer científico: trayectoria social, académica y científica	Identidad disciplinar (y científica) de la línea de investigación	6- ¿Cuáles son las características (teóricas y metodológicas) más sobresalientes de la línea en la que participa? 7- ¿Qué mecanismos de selección se consideran	6- En tu opinión, ¿cuáles son las principales características que posee tu línea de investigación? 7- Puedes comentarme, ¿qué tipo de prácticas académicas y de investigación son mayormente

		dentro de su línea para la elección de los nuevos académicos y futuros estudiantes?	realizadas dentro de tu línea de investigación?
Mecanismos para la producción (y promoción) del conocimiento generado en la línea	Disposiciones institucionales (y del programa) para la formación intelectual de sus agentes (estudiantes)		
	Organización de los trabajos académicos y de investigación de la línea		
Alianzas (académicas, científicas o políticas)	Relaciones estratégicas y asociaciones circunstanciales	8- ¿Qué tipo de colaboraciones han establecido los académicos y estudiantes que participan en su línea con otras instituciones o programas?	8- Desde tu percepción, ¿cuáles son las estrategias de promoción y reconocimiento científico que se dan entre los miembros de tu línea de investigación (académicos-estudiantes, académicos académicos)?
Especificaciones dentro del campo académico y de investigación de la línea	Características narrativas y estructurales de los proyectos y artículos de investigación	9- ¿Qué tipo de estrategias aplica ante la elaboración de los textos científicos de sus estudiantes (tesis de grado y artículos científicos)?	9- ¿Cómo colaboran los investigadores de tu línea de investigación en la construcción de los textos científicos de los estudiantes que participan en ella?
	Estructuras normativas y curriculares del posgrado	10- ¿Qué tipo de contribuciones o resultados tienen los temas abordados dentro de su línea en la formación científica de los estudiantes?	10- Puedes mencionarme, ¿cuáles personas, experiencias académicas o situaciones han resultado relevantes para la construcción de tus textos científicos en el doctorado?
	Ejes de investigación		

Fuente: elaboración propia a partir de los elementos expuestos en los apartados teóricos, metodológicos y los intereses considerados sobre las dimensiones de estudio del trabajo.

Anexo 4. Reestructuración de las categorías, subcategorías de análisis y las guías de entrevista

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas a académicos	Preguntas a estudiantes
Procesos de formación científica (etic)	Mecanismos (o requisitos) de ingreso para los actores (académicos y estudiantes).	1-Podría describirme, ¿cómo ingresó a su actual línea de investigación y consecuentemente al programa doctoral?	1- ¿Cómo fue tu proceso de ingreso a tu línea de investigación y posteriormente al programa doctoral?
	Estrategias académicas y de investigación que instaura el programa y la línea de investigación a la luz de las políticas científicas vigentes (CONACYT, SNII, PRODEP)	2- Puede comentarme, ¿Qué estrategias académicas y de investigación se han implementado en su posgrado (y en su línea) ante los nuevos objetivos de trabajo que persiguen los programas federales e institucionales?	2- Puedes comentarme, ¿cómo se organizan y reparten las actividades académicas y de investigación en tu línea de investigación?
	Estrategias de socialización que instauran los actores (formal o informal)	3- ¿Cómo se establece los procesos de socialización dentro de las actividades que emprenden con sus estudiantes y colegas que participan en su línea de investigación?	3- Podrías comentarme, ¿cómo se desarrolla tu proceso de socialización dentro del doctorado (dónde, cómo y con quiénes lo haces)?
Programas doctorales (etic)	Devenir del posgrado dentro de la entidad académica y sus antecedentes		
	Conformación (historicidad) de la línea de investigación en el programa	4-Puede comentarme, ¿cómo es que surgió su línea de investigación y quienes articularon dicho proceso?	
	Estructura organizacional del posgrado y de la línea ante los programas federales e institucionales (PRODEP, CONACYT, SNII).		
	Percepciones de la política educativa		
Propiedades de la investigación educativa (etic)	Habitus académico	5- ¿Cuáles son las características (teóricas y metodológicas) más sobresalientes de la línea en la que participa actualmente?	4- ¿Cuáles son las principales características teóricas y metodológicas que posee tu línea de investigación?
	Dinámica y funcionamiento del campo (científico)	6- ¿Qué mecanismos de selección se consideran dentro de su línea para la elección de los nuevos académicos y futuros estudiantes?	
	Conformación de las dinámicas y hábitos considerados en la investigación	7- ¿Cómo se establecen las dinámicas y roles de trabajo de los académicos y estudiantes	5- ¿De qué manera las actuales dinámicas de trabajo que se establecen en tu línea de investigación han contribuido a tu proceso científico?

		que participan en su línea de investigación?	
Procesos de organización (etic)	Identidades disciplinares (características teóricas y metodológicas, objetos de estudio, tópicos)		
	Definición de los roles y de las dinámicas dentro del grupo de investigación	8- ¿Cómo se ha estructurado la organización del posgrado (y la de su línea) a la luz de las actuales directrices que dimensionan los programas federales e institucionales (CONACYT, SNP, PRODEP, SNI)?	6- ¿Cómo se establecen los roles y las dinámicas de trabajo en los actores que participan en tu línea de investigación?
	Estructuras de poder o procesos de jerarquización		
	Tensiones o disputas con otros actores o colectivos		7- ¿Cómo ha contribuido a tu proceso formativo las colaboraciones académicas y de investigación que ha establecido tu línea de investigación con otros agentes que participan dentro o fuera de tu doctorado?
Construcción de textos científicos (emic)	Experiencias académicas o de investigación proporcionadas por el posgrado	9- ¿Qué estrategias académicas y de investigación ha constituido para la construcción y supervisión de los textos científicos de sus estudiantes?	8- Puedes mencionarme, ¿cuáles personas, experiencias académicas o situaciones han resultado relevantes para la construcción de tus textos científicos en el doctorado?
	Socialización de resultados o problemas con otros actores (pares, académicos y agentes externos)		
	Estrategias formuladas por los estudiantes		9 - ¿Qué estrategias has implementado para la elaboración de los textos científicos que se demandan en tu posgrado (tesis de grado-artículos de investigación)?
Implicaciones de las redes de investigación (etic)	Organización del trabajo académico y científico de los nodos (o agentes).	10- En caso de pertenecer a una red de investigación, ¿qué características posee y cuáles son las actividades que se realizan dentro de ésta?	10- En caso de pertenecer a una red de investigación, ¿cómo contribuye ésta a tu formación académica y de investigación?
	Contribuciones al programa o a la LGAC (recursos económicos, colaboraciones).		
	Tipo de colaboración entre los actores y las instituciones		
	Disposición de recursos (económicos, sociales o científicos).		
	Resultados académicos o científicos (proyectos de investigación,		

	libros, artículos, estancias).		
Conformación de las redes de investigación (emic)	Participación ante la red (formal o informal)		
	Historicidad en el campo académico o científico		
	Contribuciones científicas (institucionalización de las redes, participación de actores, formación de formadores)		
	Insumos relacionados a los procesos académicos de los estudiantes (becas, incorporación a macroproyectos de investigación, otros más).		

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de investigaciones precedentes, lo enunciado en la parte epistémica de la investigación y el primer acercamiento al trabajo empírico.