

FORMACIÓN DE ACADÉMICOS PARA EL RECAMBIO GENERACIONAL EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Training of academics for generational replacement in the
Universidad Pedagógica Nacional

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente

Universidad Pedagógica Nacional, México

ucedillo@upn.mx

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es identificar los conocimientos y competencias establecidos en el Programa de Formación Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el fin de estar preparados para un posible reemplazo generacional. Con este fin, se plantearon preguntas relacionadas con el perfil de los formadores académicos y se preguntó sobre la necesidad real de formación de los académicos, así como el perfil de las entidades encargadas de llevar a cabo este proceso de formación profesional. Tanto el instrumento de investigación –entrevista semiestructurada– como la selección de temas de estudio se establecieron juntos sobre la base de una metodología hermenéutica-filosófica. Los resultados revelaron que la formación de los futuros académicos de UPN debe desarrollarse en comunidades epistémicas apoyadas y orientadas por un paradigma científico, las que se presentan como sugerencias formativas en este estudio.

Palabras clave: Comunidad epistémica; educación superior; formación de académicos; recambio generacional; reclutamiento académico.

ABSTRACT

The objective of this research is to learn about the knowledge and competences set in Academics Training Program at Universidad Pedagógica Nacional (UPN for its acronym in Spanish), in order to be prepared for a possible generational replacement. To this end, enquiries related to the profile of academic trainers were raised, and the real need for training of academics, as well as the profile of entities responsible for carrying out this vocational training process were enquired. Both the research instrument –semi-structured interview– and the selection of study subjects were set together on the basis of a hermeneutic-philosophical methodology. The results revealed that the formation of the future UPN academics must be developed in epistemic communities supported and oriented by a scientific paradigm, which are presented as formative suggestions in this study.

Key words: Epistemic community; Higher Education; training of academics; generational replacement; academic recruitment.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional de México UPN es una institución de educación superior que se creó por Decreto Presidencial en agosto de 1978. La institución cuenta con 70 unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas en todo el país¹, siendo su unidad 092, Ajusco, la sede central.

Entre los años 2016 y 2018, periodo de desarrollo de la investigación *Los futuros académicos de la UPN, sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación*², se obtuvo información básica acerca de 195 académicos de esta universidad –Unidad Ajusco–. Al respecto, se dio cuenta que el 100% de esta muestra y/o referencia cuenta con una plaza de tiempo completo. Sin embargo, lo significativo fue que de esos 195 académicos con plaza de tiempo completo, el 46.6% poseía una edad de 60 años o más y el 26.6% rondaba entre los 55 y 59 años para el año 2018.

La conclusión ante tales cifras fue que un importante número de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional –Unidad Ajusco– eran adultos mayores, y otro tanto se aproximaban a ello. Dicha situación que es comprensible, si se piensa que este grupo en su mayoría está constituido por profesores fundadores de la universidad, quienes iniciaron labores académicas en su juventud y vida adulta hace 40 años³. Por lo anterior, se proyecta en un corto tiempo una serie de retiros y/o jubilaciones de la planta académica. Surge así la siguiente pregunta de investigación: ¿Quiénes están formando a los futuros académicos de la UPN –Unidad Ajusco– ante el horizonte del recambio generacional?

Pareciera innecesaria la interrogante para resolver dicha proyección y pregunta, más aún cuando bastaría con que se operara de forma regular, como se hace en las Instituciones de Educación Superior (IES). Es decir, mediante la ejecución de concursos públicos de plazas ¿Acaso hay un ejercicio más democrático y transparente que esto último? De seguro no, pero igualmente podría preguntarse: ¿será que, al promover este ejercicio democrático y transparente, las Instituciones de Educación Superior (IES) –en este caso la UPN– están eludiendo su responsabilidad en la formación de su futuro personal académico?

1 <https://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>

2 La tesis puede ser consultada en <http://200.23.113.51/pdf/35490.pdf>

3 42 años actualmente, al año 2020.

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con Cáceres et al. (2013), en el texto *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior de la UNESCO, se menciona que las IES deben caracterizarse por una enérgica política para la formación de su personal, la cual debe sustentarse en la ciencia y en la pedagogía, asignaturas y prácticas que faculten para la investigación y la enseñanza (Cáceres et al., 2013, p. 1). Podría pensarse que ignorar la implementación de dichas políticas y la elusión de la responsabilidad formativa puede resolverse convocando a un concurso de oposición para que los espacios vacantes sean cubiertos⁴. Sin embargo, desde esta investigación se pensó que las IES, en lugar de privilegiar acciones resolutorias o compensatorias ante un problema temporalmente inevitable, deberían pensar y accionar desde la promoción académica.

Al asumir como válida la tesis acerca de que son las universidades quienes deben responsabilizarse de la formación de sus futuros académicos, la elaboración de dicho programa formativo debe edificarse en atención a las necesidades del contexto de la institución universitaria (Hirsch, 1998, pp. 44 y 45), para la cual se requiere el relevo generacional. Desde esta investigación se pensó en la necesidad de indagar cómo la planta académica de la UPN estaba dilucidando el problema y las necesidades de responder al contexto. Por esta razón, se realizó un acercamiento a los actuales académicos de la UPN. De la hermenéutica resultante de dicho trabajo se esbozaron algunas tesis formativas que los académicos creen que debieran implementarse en el recambio generacional de la Universidad.

La política formadora del personal académico de las IES debe ser impulsada, planeada y ejecutada por los mismos académicos de la universidad. Así lo confirma Arredondo (1980), quien menciona que esta formación debe depender de la institución, de las áreas académicas y de las asociaciones de profesores, juntos y organizados en aras de un debate y un consenso acerca de qué tipo de académico se requiere y en atención a las necesidades de la institución. Lo que ocurre, sin embargo, es que esta práctica se diluye en responsabilidades individuales. Lo que refiere Arredondo es que la formación aludida debería ser referente de un trabajo académico colegiado, uno que reafirme que la responsabilidad de la formación del futuro personal docente recae en la propia institución universitaria.

⁴ En la UPN el último concurso se realizó en el año 2013. Sin la ejecución de concursos, suelen ocurrir en la institución dos escenarios. Por una parte los grupos de licenciatura sin profesores; y por otra, reducidas contrataciones de profesores de asignatura –profesores de tiempo parcial– con condiciones contractuales mínimas.

Quizá, se podría pensar que en la UPN estas instancias y agentes responsables de la formación del recambio generacional de académicos pueden ser agrupaciones constituidas de manera formal dentro de la universidad. Por ejemplo, los cuerpos académicos, los cuales son promovidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y que operan en la UPN –Unidad Ajusco– (Delgado y Primero, 2006) desde la gestión rectora de la Doctora Sylvia Ortega Salazar, iniciada en el año de 1999 (p. 176). O bien, la formación referida podría concretarse en instancias o espacios tales como los posgrados de esta universidad, pues en ellos se promueve la enseñanza de prácticas académicas como la investigación (Torres, 2012, p. 115), la que forma parte de una serie más amplia de prácticas académicas tales como la docencia, la difusión del conocimiento y la gestión. De igual modo en los espacios de posgrado se debe promover la investigación y la docencia (Bausela, 2007, p. 140). Sin embargo, según Arredondo (1980), estas instancias, agentes y espacios formales terminan abandonando ese cometido, y la responsabilidad termina recayendo en iniciativas individuales como en agrupaciones no formales.

Estas agrupaciones se asocian con las llamadas “universidades invisibles”. Estas comunidades están formadas por un reducido grupo de académicos que intercambian información y poseen afinidades tanto disciplinares como metodológicas para la investigación. Son comunidades que se leen entre sí consiguiendo darse a notar, requieren de una agenda en común que no impida mantener sus relaciones en la informalidad y comparten creencias, valores, virtudes y propósitos, lo cual permite cohesionar la comunidad. Son grupos pequeños que buscan notoriedad e influencia en la comunidad científica (López, 2010, p. 9). Lo que tenemos en general es que ellos asumen, por convicción propia e intereses del grupo, la responsabilidad de formar a su relevo generacional. Así comparten saberes, valores, virtudes e intereses que pueden ser referidos a lo que Kuhn llamó “compartir un paradigma”.

Sobre este segundo grupo –comunidad reducida, informal, invisible y que comparte un paradigma–, que de ahora en adelante será denominada “comunidad epistémica” –comunidades dedicadas a la producción, justificación, fundamentación, circulación y apropiación del conocimiento, y que a su vez asumen la encomienda y responsabilidad de formar cuadros de profesionales con miras a la realización de vida académica–, Hirsch comenta que debe conformarse como un espacio de trabajo colectivo en donde se ejerza la investigación y para ello debe tener claro los contenidos y las formas de educar (Hirsch, 1998, p. 12). En suma, son espacios en los que se busca que el aprendiz se apropie del paradigma de la comunidad. Por ello, el grupo debe contar con un proyecto educativo; en general, con una pedagogía.

Según Hirsch (1998), estas comunidades epistémicas se componen entre unos ocho y quince miembros, y están conformadas por profesores y alumnos, en particular aquellos

alumnos que quieren ser docentes en el nivel superior de educación (académicos) y que por ello también se les debe introducir en la investigación y en la difusión del conocimiento (Hirsch, 1998, pp. 44 y 45). Sin embargo, sobre la formación de este tipo de profesionales y en particular sobre las prácticas en las cuales se les debe formar —docencia, investigación, difusión y extensión del conocimiento, gestión y más— Soledad (2016) comenta que su formación es de carácter prospectivo e incierto, dado que no es algo que se concrete en un corto tiempo, al contrario, supone largos periodos temporales marcados de inestabilidades sociales y laborales (Soledad, 2016, p. 17). Para ello, se requiere de un largo periodo de trabajo que le permita al tutor el moldeamiento del aprendiz no sólo disciplinar, sino también psicoafectivo y moral. En definitiva, formarlo en un paradigma epistemológico.

Por último, de este apartado se concluye que la formación del futuro académico de la UPN debiera concretarse en una comunidad epistémica y que dicha formación ha de poseer un sólido sentido de pertenencia institucional. Por tanto, el diseño formativo para sus aprendices parte y responde a las necesidades de la universidad. Sin embargo, para continuar con la formación, se necesita de una clara base epistemológica y pedagógica, esto es, de un paradigma que guíe a la comunidad. En primer lugar, de una epistemología que le permita a la comunidad y por derivación al aprendiz, comprender la realidad a través de la investigación científica. En segundo lugar, de una pedagogía que le permita al aprendiz apropiarse con éxito de los procesos y contenidos teóricos. No obstante, ello no basta para hacerse del paradigma y, por derivación, para apropiarse del hábito académico.

Un paradigma, en términos de Thomas. S. Kuhn supone lealtad, pero no solo a los principios teóricos, sino también a las relaciones humanas. Esto supone corresponder con la moral propia de la comunidad epistémica. Cuando los científicos comparten un paradigma, “no sólo están de acuerdo en ciertas proposiciones científicas; también [comparten] una constelación de supuestos, creencias y valores” (Okasha, 2007, p. 117).

(...) en gran parte del libro me he valido del término “paradigma” en dos sentidos distintos. Por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota [...] las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal (Kuhn, 2004, p. 268).

La formación del futuro académico de la UPN debe sustentarse en un paradigma que le provea la comunidad epistémica. Pero ser académico no sólo se trata de apropiarse de la disciplina y los saberes formales, sino que requiere de la apropiación de un cúmulo de prácticas morales —supuestos, creencias, virtudes y valores— y psicoafectivas que den base y solidez al aprendizaje disciplinar o formal. En el siguiente apartado se profundizará sobre

la discusión de este tipo de prácticas y su pertenencia en la formación científica en la apropiación de un paradigma, factor necesario para el ejercicio de la vida académica.

MARCO CONCEPTUAL

CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO.

La tesis de Kuhn acerca de cómo se produce y avanza la ciencia se sustenta en la idea de paradigmas. Ella señala que la producción del conocimiento científico y su validez y/o justificación no sólo depende de un marco teórico base de las explicaciones e interpretaciones hechas, sino que, principalmente tiene que ver con una serie de creencias, valores y virtudes que conglomeran a una comunidad epistémica. Esta triada que es la que orienta el quehacer de los científicos y que termina por dar validez o no a su producto: la ciencia.

Antes de las tesis de Kuhn, la postura científica tradicional y dominante fue la del positivismo y sus derivaciones, sobre todo, el positivismo lógico a inicios del siglo XX. De acuerdo con Okasha (2002), los fundadores de este grupo realizaban reuniones periódicas en Viena y estaba liderado por Moritz Schilick. Dados los avances científicos del siglo XX, principalmente en física, los positivistas lógicos apreciaban la matemática y la lógica, disciplinas que decidieron utilizar para el desarrollo de una filosofía más “científica” (Okasha, 2002, p. 112). El círculo de Viena, apelativo para referirse a los fundadores del positivismo lógico tales como Schilick, Carnap, Reichenbach, Nagel o Hempel, para Echevarría (1998), se consideraban los herederos de la lógica desarrollada a principios del siglo XX por Frege, Peano, Russell y Hilbert, así como de la revolución relativista de Einstein, las epistemologías empiristas de Mach, y del Wittgenstein del *Tractatus*, todos desarrollos teóricos con los cuales buscaban retomar el proyecto de Comte acerca de una ciencia unificada (Echeverría, 1998, p. 11).

Una tesis del quehacer científico y filosófico del positivismo lógico fue pensar que la validez y/o justificación del conocimiento científico se realiza a través de proposiciones lógicas y matemáticas comprobadas. Lo que resultó de dicho ejercicio fue que este tipo de ciencia terminó por considerar al sujeto y su contexto como epistemológicamente irrelevantes, pues lo importante era un conocimiento objetivo. Dicho de otra manera, lo importante era el producto encarnado en una proposición, en un portador de conocimiento independiente de su productor y de su contexto de producción (Broncano y Pérez, 2009, pp. 11 y 12).

Para garantizar la objetividad del conocimiento científico, los positivistas lógicos pensaban que el lenguaje científico con el cual elaboraban las proposiciones y de allí sus teorías, podía desprenderse de la subjetividad del científico por medio de la

experimentación, la matemática y la lógica. Con ello, marcaban una distinción entre contextos propios para la justificación y/o validez del conocimiento. Estos contextos fueron anunciados por el filósofo y científico Reichenbach⁵, quien según Echeverría (1998), fueron propuestos en su libro *Experience and prediction* de 1938. Al respecto, Reichenbach refería que en la ciencia, para la elaboración de las teorías científicas, la epistemología sustituyera los procesos reales a través de la lógica (Echeverría, 1998, p. 52). Es decir, para validar el conocimiento se debe hacer una construcción proposicional lógica del mismo; esto es, una encarnación proposicional que no apele a los procesos subjetivos, contextuales e históricos acerca de cómo fue construido.

Para precisar a los filósofos de la ciencia y a los científicos cuál era su tarea, Reichenbach introduce los términos “contexto de justificación” y “contexto de descubrimiento”. Según este filósofo, la epistemología debe ceñirse solo al primero, el que según Okasha, alude a los medios por los cuales el científico va a justificar, validar o probar su teoría una vez que esta ya está allí (Okasha, 2002, p. 113). Por tanto, el científico debe ignorar por completo el segundo. Reichenbach y el positivismo lógico pensaban que éste no dice nada acerca de la veracidad de las teorías debido a que este, evoca el proceso real por el cual el científico llegó a una determinada teoría. Por ello, los positivistas pensaban que era un cúmulo de factores subjetivos, psicológicos e históricos que no estaba gobernado por reglas precisas (Okasha, 2002, p. 113).

Desde el positivismo lógico el conocimiento se valida a través de procesos propios del contexto de justificación. Así, la formación del futuro académico de la UPN debería sustentarse y guiarse solo por medio de teorías lógicas, matemáticas y validadas de manera experimental. Esto es, por un cuerpo de conocimientos disciplinares transmitidos mediante una pedagogía proposicional justificada, ignorando para dicha formación elementos propios del contexto de descubrimiento.

Dicho de otro modo, frente a la distinción entre contexto de justificación y de descubrimiento, la formación del relevo generacional de académicos de la UPN en las comunidades epistémicas a través de la apropiación de un paradigma científico, no estaría fundamentada. Formarse en un paradigma supone no sólo una educación disciplinar, lo que desde la educación tradicional se conoce como educación formal, sino también una formación de tipo moral y psicoafectiva, cualidades que no suelen estar explicitadas de manera formal en los programas educativos. Por ello se les ha referido como no formales, aunque desde las tesis kuhnianas poseen un importante papel en el aporte de sentido y validez a la formación académica y en la producción de conocimiento.

Ahora bien, lo que prosigue para esta investigación es fundamentar la necesidad que la formación de los futuros académicos para la UPN. Pero, no se trata sólo de fundamentar

⁵ En el siglo XIX John Herschel ya había planteado ambos contextos.

ante los ojos de la crítica la pertinencia de la complementación de prácticas y/o contextos, sino, principalmente promover la reflexión en cuanto a que las prácticas de formación psicoafectivas y morales propias del contexto de descubrimiento se concretarían de una u otra manera a través de la educación no formal. Si esto se ignora, se le desatiende o descuida, dicha educación se concretaría a través de la inconsciencia y la no reflexión, y por ello propendría a un ejercicio de prácticas fetichizantes, productora de comprensiones trastocadas de la realidad.

Por lo anterior, se recurrió a la filosofía de la ciencia centrada en prácticas y a la antropología de la ciencia para dar cuenta de que la construcción y fundamentación del conocimiento científico –y del conocimiento en general– requiere de la visibilidad, aprecio, apropiación y cultivo de las prácticas del contexto de descubrimiento: morales, históricas y psicoafectivas. Ello permitiría reflexionarlas para su adecuado tratamiento y extensión pedagógica para ser consideradas en la formación del académico de la UPN.

FILOSOFÍA DE LA CIENCIA CENTRADA EN PRÁCTICAS.

La primera obra o desarrollo intelectual referido es producto del trabajo conjunto de Sergio F. Martínez y Xiang Huang, en su libro *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas* (2015). En este se señala que el conocimiento “debe entenderse enraizado en maneras de hacer cosas que constituyen patrones socialmente identificables” (Martínez y Huang, 2015, p. 11). Además, piensan que no solo debe entenderse como justificación a la estructura de las teorías –internalismo–, sino también a la estructura y dinámicas de las prácticas (Martínez y Huang, 2015, p. 28). Esto quiere decir que también es importante conocer la organización y la vinculación entre los habitantes de una comunidad para la justificación del conocimiento científico.

De los múltiples ejemplos históricos que recuperan estos autores para fundamentar las prácticas propias del contexto de descubrimiento, en este documento solo se presenta el caso de Ludwik Fleck. Este médico y microbiólogo da cuenta que las normas en la ciencia –los modos de orientar el estudio, la observación y el análisis de fenómenos específicos– surgen de lo que él llama “estilos de pensamiento”. Estos orientan nuestra atención hacia lo que parece una potencial conjetura, aportando comprensión del fenómeno y curso a la investigación; por tanto, afirma que la investigación científica no es una actividad neutral o sin presuposiciones (Martínez y Huang, 2015, p. 51).

Para estos autores, los factores psicológicos, sociales e históricos son edificadores del estilo de pensamiento, de las prácticas normativas del quehacer científico y de su justificación; pero dicho estilo de pensamiento no es de uso consciente por parte de los investigadores, sino de uso implícito (Martínez y Huang, 2015, pp. 51 y 52). En otras

palabras, puede suceder que el estilo de pensamiento se apropie de manera inconsciente, por lo que resulta necesario hacer explícitos los factores generadores de éste y las prácticas propias del contexto de descubrimiento, ya que sólo así seremos conscientes de este pensamiento, de la normatividad que guía la producción del conocimiento dentro de la comunidad epistémica y de su extensión pedagógica.

El estilo de pensamiento puede tener mayores alcances, es decir, mayor percepción o atención sobre potenciales conjeturas, siempre y cuando, se opere o investigue en colectivo, lo que significaría ir más allá de lo que un solo sujeto percibe (Martínez y Huang, 2015).

Esto supone que el estilo de pensamiento se apropia a partir de la estancia en un colectivo de pensamiento, en un grupo o una comunidad de intelectuales en el cual se da el intercambio de sus ideas (Martínez y Huang, 2015, p. 53).

ANTROPOLOGÍA DE LA CIENCIA.

La segunda de las obras referidas es un desarrollo intelectual iniciado por la recientemente fallecida Larissa Adler de Lomnitz, quien, con sus estudios sobre las relaciones de ayuda mutua entre los migrantes para la mejora de su economía, pasa a implementar y estudiar lo acontecido entre las prácticas de ayuda mutua y conformación de redes entre los científicos para la producción de conocimiento⁶.

En el libro publicado en 1991, *La formación del científico en México: Adquiriendo una nueva identidad* de las autoras Larissa Adler Lomnitz y Jacqueline Fortes, se da cuenta de que, en la práctica productora de conocimiento serán las comunidades epistémicas las que normen el deber ser y el hacer del científico. Es en tal espacio donde se concretan los vínculos, procesos y formas de organización. Las formas en las que se expresan estos últimos en los científicos son variadas, pero destacan la ideología, la solidaridad, la lealtad y las virtudes, pues son las que quizá mejor representan las prácticas propias del contexto de descubrimiento, esto es, lo propio de la formación moral y psicoafectiva.

En Primero y Díaz (2015), siguiendo la obra de Larissa Adler (1991), se comenta que es importante que quien se forma en una comunidad científica asuma la ideología del grupo. Para el caso, no debemos entender a ésta como falsa consciencia, sino más bien como la concatenación de ideas en común que permitan cohesionar a la comunidad (Primero y Díaz, 2015, p. 50). Por esto, en Cedillo (2018) se refiere que el hábito científico no se aprende extendiendo manuales de investigación, sino que el estudiante debe comenzar por asumir los valores, las creencias de la disciplina y de la comunidad que lo convoca (Cedillo, 2018, p. 113). Respecto de la solidaridad, se dice en Primero y Díaz (2015) que una vez que hay un

6 Puede leerse sobre esto en Larissa Adler Lomnitz (1994). *Supervivencia en una barriada en la Ciudad de México. En Redes Sociales, Cultura y Poder: Ensayos de Antropología Latinoamericana*, Las Ciencias Sociales. UNAM, FLACSO, Ed. Porrúa, pp. 47-97.

poco más de cohesión, las relaciones comienzan a ser más dinámicas y cercanas, por ello, ocurre un intercambio de bienes materiales y simbólicos (Primero y Díaz, 2015, p. 51). En relación a los ejemplos de dicho intercambio pueden ser libros, información sobre becas, convocatorias, intercambio de ideas y servicios como por ejemplo asesorías y tutorías (Cedillo, 2018, p. 114).

Sobre la lealtad, según el autor opera de la siguiente forma:

(...) el tutor hace que su pupilo lea únicamente su producción científica, y acapara el tiempo y la atención del estudiante, sin permitirle acudir a otros seminarios o revisar otras corrientes de pensamiento para no ser contaminado, confundido o “perder el tiempo” con contenidos contrarios a la posición filosófica o conceptual del tutor. (Primero y Díaz, 2015, p. 56).

Lo que significa que durante el largo proceso formativo del estudiante y el futuro académico, gran parte del material de consulta será interno y, por lo mismo, la formación será endógena. Sobre esto se dice que:

Se debe ser cuidadosos de esta primera formación ¿debe ser endógena por un largo tiempo? Sí, ¿hay dependencia intelectual hacia la comunidad o hacia el tutor? Sí, pero a su vez, el proyecto pedagógico de la comunidad debe impulsar en el estudiante una educación sensible que le permita diferenciar entre el compromiso y la dependencia emocional (Cedillo, 2018, p. 117).

Finalmente, sobre el desarrollo de virtudes, esto es, de hábitos orientados al bien común, que señalan que algunos básicos son el desarrollo de la prudencia, la creatividad y la disciplina: deben ser respetuosos de los compañeros y del mentor, y deben manejar las situaciones cotidianas mediante una base afectiva -sensible y emocional- sana, pues de ello depende su permanencia en la comunidad (Primero y Díaz, 2015, p. 58). Tras la exposición de ambos desarrollos teóricos, se busca fundamentar y hacer explícita la pertinencia de las prácticas y dinámicas propias del contexto de descubrimiento en la producción del conocimiento. Esto es, se busca precisar su valor para que de manera consciente sean objeto de enseñanza y apropiación del hábito académico en la UPN.

METODOLOGÍA

Por metodología se entiende “la forma intelectual con la cual nos vinculamos a la realidad para desentrañarla, tanto en su totalidad como en una de sus partes e incluso especificidades” (Primero y Beuchot, 2015, p. 149). Es decir, la metodología apela a una planificación que permita la proximidad a la realidad para interpretarla y conocerla, y se

requiere de manera previa una vinculación con ella. Vincularse con la realidad supone una prescripción epistemológica, la cual sugiere no caer en la falacia del ser-saber. Es decir, olvidar la diferencia entre la ontología y la epistemología, pues es la ontología quien nos remite a lo que es y la epistemología a aquello que sabemos o creemos saber de lo que es (Beuchot y Jerez, 2014, pp. 119 y 120).

Teniendo claro lo anterior, es importante recordar que el propósito de esta investigación es conocer quiénes están formando a los futuros académicos de la UPN. Tras la exposición de ideas se argumentó que deben ser los mismos académicos de la universidad quienes concreten dicha formación. Resultó, por lo mismo, ineludible acercarse y/o vincularse a ellos, esto es, *Dar con la realidad*⁷ para evocar sus pensamientos en torno a la pregunta de investigación y su relación con el contexto y las necesidades de la universidad –ontología–. De la interacción resultante, el siguiente momento fue interpretar y sistematizar –epistemología– las sugerencias formativas que pensaban se debían concretar en un recambio generacional de académicos.

Es por ello por lo que la vinculación con la realidad, esto es, con los profesores, supuso seleccionar a los académicos que informarían lo referido. Para dicha selección, se apeló a dos de las prácticas cotidianas e inherentes a ellos: la investigación y la difusión. Con respecto a la primera se consultó la base de datos institucional –a cargo de la secretaría académica– en la que se encuentran explicitadas las investigaciones registradas por ellos en las coordinaciones de sus áreas académicas entre los años 2015, 2016 y 2017. Respecto a la segunda, se recurrió al correo de usuarios de la misma universidad para precisar los eventos de difusión del conocimiento convocados por ellos mismos.

La intención era que los académicos seleccionados fuesen algunos de los que, según mostró el rastreo, producían y difundían conocimiento en la UPN. La actividad académica registrada los llevaba a ser considerados adecuados referentes de información. Los criterios de selección del rubro de investigación para ser informantes fueron: el título de la investigación refiriera al estudiante universitario, a la formación de docentes y de preferencia de académicos; que dentro de los productos esperados existieran tesis de grados; y que, dentro de los productos de la investigación, se mencionara la existencia de un seminario, taller o reuniones programadas. Se buscó a académicos que realizarán investigaciones que podrían evocar formas de pensamiento y trabajo similares a los planteamientos aquí presentados sobre la formación de académicos.

Los criterios de selección del rubro de difusión del conocimiento para ser informantes fueron: que en el título del evento refiriera al estudiante universitario, a la formación de

⁷ Tesis del filósofo argentino José Luis Jerez, contenida en el libro *Dar con la realidad* (2014). La obra se puede consultar gratuitamente en el portal del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE) <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php>

docentes y, de preferencia a la formación de académicos; que dentro del título del evento se mencionara la existencia de un seminario, cuerpo académico, taller o reuniones programadas; y que, existiera un grupo de asociados que colaboraran en la realización del evento. Se buscó lo mismo que en el rubro anterior: profesores que en su pensamiento y trabajo expresaran directa o indirectamente ser promotores de procesos formativos del hábito académico.

El rastreo de la información evocada por las prácticas de investigación y difusión del académico significó, según la metodología asumida, un primer momento de vinculación con la realidad. Como resultado, se identificó la existencia de varios académicos que, por el cumplimiento de criterios, representaban ser confiables referentes de información. Sin embargo, la disposición y compatibilidad de agendas sólo permitió entablar una comunicación productiva con siete de ellos.

Mientras se realizaban las gestiones de identificación de informantes, se elaboró un instrumento coherente con la epistemología que sustentó la investigación: la hermenéutica analógica. Como se sabe, la hermenéutica es la interpretación de textos. Interpretar supone colocar un texto en su contexto (Beuchot, 2013, p. 7) debido a que el ejercicio comprensivo carente de contexto puede terminar en hermenéuticas equívocas, esto es, pensamientos propios de la posmodernidad en la cual no hay referentes, ni verdades y se caracteriza por una epistemología débil o demasiado relativista.

Interpretar es comprender, y esta actividad cognitiva permite entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, sus intenciones e intereses en la constitución de lo existente y para ello se describe la experiencia humana en relación con el contexto (De la Torre, 2007, pp. 33-37). Lo adecuado era obtener un material que pudiera ser referente de análisis textual. Así, se elaboró una entrevista semiestructurada cuyas preguntas buscaban evocar mediante el discurso del académico el contexto de la universidad y sus necesidades, su propia historia de formación y/o apropiación del hábito académico, así como la formación sugerida para el futuro académico de la institución.

La entrevista fue elaborada y estructurada a partir de categorías de análisis de orden ontológico. Es decir, de aquellas prácticas que, de acuerdo con los posicionamientos teórico-filosóficos y de revisión del estado del arte, les son inherentes al académico dado que su realización le permite ser tal agente. Las categorías propias del posicionamiento teórico-filosófico fueron la *economía*, la *moral* y la *educación*⁸. Y las categorías producto de la revisión

⁸ Significando a la economía como el tipo de práctica mediante la cual las personas transforman la naturaleza y generan los recursos para mantenerse (Beuchot y Primero, 2003, p. 99). La moral, como lo señala Primero (2010), norma a la economía, y es un tipo de práctica que permite el desarrollo y, por ende, el desenvolvimiento de la sociedad al ser quien describe y busca normar la convivencia (Primero, 2010, p. 88) y con ello, la coexistencia. Finalmente, la educación antes de ser significada como enseñanza-aprendizaje, o cualquier otra definición que

del estado del arte fueron la *docencia*, la *investigación*, la *difusión del conocimiento*, la *gestión educativa*, el *trabajo en comunidades epistémicas* y el ejercicio de la *tutoría*. A partir de la vinculación de ambos grupos se elaboraron las 14 preguntas, las cuales, buscaron evocar, en voz de los entrevistados, el contexto de la universidad y sus necesidades, su propia historia de formación y/o apropiación del hábito académico, y la formación sugerida para el futuro académico de la institución.

La información obtenida fue sistematizada e interpretada a través del Método Racional de Pensamiento (MRP), el cual entiende el pensar como la primera forma de dilucidar la realidad. El MRP nos permite organizar intelectualmente lo dado, esto es, el exterior en nuestro interior y apela a la descripción de lo obtenido, a su comprensión y a su valoración (Primero, 2002, pp. 34-38). Lo primero, nos permite ubicar los objetos, nombrarlos, acotar la realidad por medio de las palabras, delimitarla, agrupar sus regularidades, clasificarla. Al respecto, en la investigación aquí realizada, este momento del MRP fue la actividad más detallada y cuidada ya que significó clasificar en tablas los dichos de los entrevistados a partir de la relación de su discurso con las categorías preinstaladas. Por ejemplo, cuando el entrevistado refería al trato que recibe de sus superiores producto de su trabajo académico, tales referencias eran colocadas no sólo en la categoría de *economía*, sino que se realizaba un cruce de categorías y resultaba la vinculación entre *economía* y *moral*.

Lo segundo, la comprensión establece interconexiones entre lo descrito. En otras palabras, refiere los momentos de la descomposición –análisis– y composición –síntesis–, de ubicar lo descrito en su contexto. Al respecto, en la comprensión se realizó la conexión entre los discursos símiles de los académicos. Esto, como una forma de rescatar la intersubjetividad resultante, elemento que aporta validez a sus dichos y a las comprensiones hechas en esta investigación. De igual modo, al interpretar o aportar comprensión a lo que expresaron, se procuró tomar en cuenta el contexto evocado por ellos mismos y por el referido en el análisis del estado del arte. Esta actividad y actitud investigativa buscó educir los significados que ellos daban a sus pensamientos, a sus sentimientos, a sus conductas y, en general a su experiencia de vida.

Finalmente, en la valoración se establecieron preferencias, niveles de importancia, se rechazaron o se aceptaron las descripciones y comprensiones hechas –proceso racional–, pues se llegó a la valoración pasando por la consciencia del investigador. Este momento del MRP se expresó al momento en el que el investigador toma esta postura y sugirió prácticas educativas que podían ser parte una propuesta formativa para el relevo generacional de académicos de la UPN.

se le quiera dar, es apropiación de lo existente, es decir, es la forma con la cual nos hacemos de la economía y de la moral del colectivo que nos arropa (Primero, 2010, p. 76).

Es preciso mencionar que la relación entre lo evocado por el entrevistado y la categoría o cruce de categorías a las que hace alusión no son expuestas en este documento, ya que su presentación excedería por mucho los límites e intenciones comunicativas aquí buscadas. En su lugar, se presentó alusiones de los académicos acerca del tipo de universidad que tienen, de sus necesidades, de sus procesos de formación y de sus sugerencias de formación para los futuros académicos de la Universidad Pedagógica Nacional de acuerdo al contexto de este artículo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

EL CONTEXTO Y NECESIDADES DE LA UNIVERSIDAD.

Al respecto de este ámbito, los académicos entrevistados comentaron que en la universidad las condiciones laborales se encuentran atravesadas por el factor de la evaluación, pues propicia la competencia y la lucha por estímulos económicos bajo el supuesto de que los hace más productivos. También hicieron referencia a que la lógica de que “gane más el que trabaje más” surgió a razón del modelo compensatorio de los salarios caídos en México en los años 80, y así es como los estándares de productividad y eficacia se instauraron entre la clase académica creando diferentes programas de estímulos que condicionaban el trabajo del académico a la evaluación.

Refirieron que algunos de los principales programas de estímulos en la UPN son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la Beca al desempeño. Los primeros dos son externos a la institución y el tercero es interno, pero ambos evalúan las prácticas del académico y en consecuencia reciben una remuneración salarial. Es por esa remuneración por lo que piensan los académicos que se pierde la posible retroalimentación que tendría la evaluación.

Añaden que la evaluación es necesaria, pues es lógico que permite mejorar, pero su pérdida del valor reflexivo se debe a que se cruza con remuneraciones económicas y con condiciones normativas y de control laboral. En la evaluación de CONACYT, por ejemplo, no importa la relevancia del estudio, sino cuantos puntos se consiguen⁹. Ahora bien, sobre la labor docente informaron que no suele ser evaluada en la institución, pero cuando sucede los programas educativos son “maquillados” para hacer creer que son de excelencia. Con lo dicho por los académicos, se interpreta que en la UPN se fomenta el cortoplacismo, un pensamiento y una práctica en la cual el académico busca realizar la mayor cantidad de actividades posibles para recibir un mayor número de constancias o

⁹ Hay que señalar que para la evaluación interna en la UPN se deben entregar informes anuales acerca de cuántos alumnos se tuvo, cuántas tesis se dirigió y qué proyectos de investigación se realizó.

certificaciones y así conseguir el estímulo económico, actividad que es referida por ellos como una meritocracia absurda.

Otro aspecto señalado fue que el modelo de evaluación y remuneración por la productividad y eficacia académica hace que el profesor no se quiera jubilar pues reduciría bastante sus ingresos salariales. Al saber que sus ingresos decaerían si se jubila, la evitan. En consecuencia, una interpretación posible es que este modelo de evaluación que impera en las universidades del país provoca el envejecimiento de la planta académica y el retraso de las nuevas generaciones de profesores y con ello la renovación del cuerpo académico.

Ahora bien, frente al retraso de la incorporación de nuevas generaciones de académicos con estabilidad laboral en la UPN, la institución ha contratado profesores de asignatura. Respecto de estos, los entrevistados declararon que son profesores en su mayoría egresados de otras universidades. Dichas contrataciones no son muchas, dado que el estado de dependencia de la universidad a la SEP provoca que las condiciones para que haya plazas y entre gente nueva no sean las mejores. Las contrataciones son por honorarios, es por ello que la dedicación completa –como lo exige el trabajo académico– no es posible, debido a que deben complementar sus ingresos económicos con otras actividades.

SU HISTORIA DE FORMACIÓN Y/O APROPIACIÓN DEL HÁBITO ACADÉMICO.

Sobre este ámbito, un entrevistado comentó que hace 30 o 40 años que ingresó al mundo de la academia, y lo que le formó fue su participación en proyectos de investigación liderados por dos profesores de experiencia quienes fungieron como guías en su formación. Con lo dicho por este académico, se evidenciaron los ejercicios individuales, las universidades invisibles o las comunidades epistémicas como las instancias que en realidad cumplen la función formativa de académicos, como se señaló anteriormente.

Algunos entrevistados refieren que la profesión académica la aprendieron imitando el modelo de sus mejores maestros, tomando como parámetro esas prácticas. De ellos, aprendieron no sólo saberes disciplinares, sino también valores, pues de no haber tenido dichos referentes seguramente hubiera aprendido a través del ensayo, error e improvisación. Con esta referencia, se fundamenta positivamente el ejercicio realizado en torno a la discusión entre el contexto de justificación y el de descubrimiento, mismo que llevó a propugnar la vinculación de ambos en la fundamentación del conocimiento, y con ello, la consideración de estos para la planeación de la formación del futuro académico de la UPN.

Otro tanto de los académicos entrevistados continuó diciendo que su proceso de formación inicial en la vida académica operó mediante la apropiación de modelos formativos. Al respecto, uno señaló que la tutora con quien realizó su tesis fue quien le enseñó a hacer docencia e investigación. Ella le dio su primera oportunidad de estar frente

a un grupo de estudiantes, la admiraba física e intelectualmente y por eso refirió que era su modelo de cómo ser docente, beneficios que le permitieron a los 22 años iniciar la labor docente en la UNAM. En general, valoró ese proceso como la clave de su formación. Lo que resulta de tal alusión son dos cosas: la primera es que una vez más parecen ser los ejercicios individuales, el trabajo informal y las relaciones académicas en las comunidades epistémicas la base de la formación aquí buscada; y, la segunda, que las prácticas propias del contexto de descubrimiento resaltadas por la antropología de la ciencia le permitieron a este entrevistado aprender el oficio y ubicarse laboralmente. Finalmente, para concluir este apartado, uno de los entrevistados comentó que: se hacen “maestros pegados a una buena maestra”:

“Me pegué a ellos y empecé a aprender de su práctica y no me soltaron sino años después. Creo que es un modelo natural, es obvio, es lógico, hay que aprender junto a los maestros”.

LA FORMACIÓN SUGERIDA PARA EL FUTURO ACADÉMICO DE LA INSTITUCIÓN.

Inicialmente, los académicos comentaron que la formación del futuro académico de la UPN debe estar amparada en las contrataciones provisionales para que una vez que se constituya una sólida formación pueda concursar por una plaza. Por ello, se deben consolidar procesos administrativos para la generación de plazas de tiempo completo, lo que fomentaría el compromiso y la dedicación a la vida académica.

La formación de académicos debe dársele mediante un tutor académico. Es decir, un profesor que con su experiencia apoye a los jóvenes que se incorporan laboralmente a la institución. Sin embargo, hay que precisar que dicha propuesta podría estar abocada a una formación continua –cuando un novel académico ya está en labores–, y lo que se buscaba en esta investigación era una formación inicial –cuando se planea la formación de un estudiante para ejercer la labor académica–, esto es, una formación del hábito académico presente durante los estudios de licenciatura.

Las referencias a la formación de académicos desde una perspectiva continua fueron múltiples. Por ejemplo, para evitar un aprendizaje a través del ensayo y error había que promover seminarios que generaran experiencias exitosas. Pero las propuestas de formación sugeridas aluden más bien a cuando el profesor ya labora dentro de la institución, no a una formación planeada previa a dicha circunstancia. Se puede interpretar que algunos

académicos¹⁰ tienden a proponer acciones formativas compensatorias y no de promoción de sus propios estudiantes.

Aquellos entrevistados que sí hacían alusión al trabajo con estudiantes de licenciatura comentaban que se debía seleccionar a los estudiantes destacados en un campo disciplinar y desarrollar en ellos lo que demanda el trabajo académico, que en principio es la docencia, la investigación y la difusión. A su vez, dichas prácticas deberían enfocarse en el cultivo de un área propia de los estudios, elección que dependería de sus factores sociales, económicos y personales.

Dichos estudiantes destacados, comentan los entrevistados, pueden reconocerse de entre quienes constantemente asisten a eventos académicos como conferencias o seminarios, pues son estudiantes que buscan una buena formación para la docencia y la investigación. Con ellos debe trabajarse en la elaboración de su tesis. Sin embargo, esto implica saber escribir e investigar, habilidades que pueden aprenderlas cuando siguen a un modelo formativo. Además, en el contexto de esta investigación, pueden aprenderlas de los miembros de la comunidad epistémica.

Destacaron los entrevistados que este tipo de formación se ha perdido a lo largo del tiempo dado que, al concretarse las agrupaciones, éstas han sido objeto de señalamientos como que son espacios para la “grilla”. Entonces, se provoca que cada cambio generacional de académicos sea un “borrón y cuenta nueva” es decir, que “no haya cultura de la formación” de académicos en la UPN.

Ahora bien, es importante que la formación del hábito académico posea las bases mínimas de la escritura, la lectura, la comprensión de la lectura y la redacción de textos científicos, aprendizajes que, a consideración de esta investigación, bien podrían ser trabajadas y potenciadas en las comunidades epistémicas. Así también lo creen algunos de los académicos entrevistados, quienes comentaron su interés por impulsar la creación de seminarios en los cuales los estudiantes expongan las temáticas educativas de su interés. Sin embargo, igualmente refirieron que en ocasiones no alcanza el tiempo para potenciar esta práctica, situación que confirma lo planteado por Arredondo (1980), respecto de que la formación de académicos se diluía en iniciativas individuales de algunos grupos informales al interior de la universidad.

Uno de los entrevistados comentó que una posible modalidad de formación de académicos era la figura del profesor asociado, debido a que cuando participó como jurado en el último concurso de oposición en la UPN dio cuenta de que la docencia no era evaluada en la obtención de la plaza. Otra importante referencia a la formación buscada surgió

¹⁰ Al igual que las instituciones buscan resolver el problema del cambio generacional mediante concursos de oposición y por ello eluden su responsabilidad formativa.

cuando un entrevistado comentó que ante la inexistencia de una “Normal de maestros ¹¹ para la educación superior”, los espacios que sustituían la adquisición de las habilidades académicas eran los vínculos generados en grupos de investigación. Dentro del contexto de esta investigación, dicha tesis confirma la posibilidad y la viabilidad de las comunidades epistémicas como centros de apropiación del hábito académico. Este mismo entrevistado confirmó una tesis más, y ya expuesta con anterioridad: que se debe trabajar con estudiantes destacados desde la licenciatura, pues el hábito académico conlleva años de apropiación.

Esto lo refirió porque tuvo una experiencia en la cual él y su colectivo de trabajo intentaron incorporar a su equipo a un profesor que recién había ganado una plaza, es decir, buscaban apoyarlo en su formación continua, pero sucedió que “él nunca se acopló, provocó problemas, dejó grupos y ahora deambula por los pasillos haciendo lo mínimo”. En el contexto de esta investigación, dicho académico posiblemente fue absorbido por los estímulos económicos anunciados al principio de este apartado. De ahí la insistencia de pensar, discutir y concretar la formación inicial aquí propuesta.

CONCLUSIÓN

Como se apreció en este artículo, la investigación realizada buscó fundamentar la formación del futuro académico de la UPN a través de lo que pueden ofrecer las comunidades epistémicas, las cuales no solo son espacios de producción de conocimiento, sino también de apropiación de la ciencia y con ello del hábito académico, instancias que contienen dentro de sus principios y finalidades formativas el desarrollo de prácticas propias del contexto de descubrimiento. Entonces, la formación del futuro académico de la UPN debe concretarse en comunidades epistémicas sustentadas y orientadas por un paradigma científico. Es importante recuperar la interpretación científica de Thomas S. Kuhn, la cual refiere que un paradigma no sólo evoca las teorías, explicaciones, problemas, ejemplos y metodologías con las cuales una comunidad científica desarrolla la ciencia normal, sino que, sobre todo, hay presencia de creencias, supuestos, valores y virtudes que son las que hacen que dicha comunidad se mantenga unida. Lo anterior no solo permite la estabilidad y la continuidad del trabajo científico, sino que le aporta criterios y normas de validación, justificación y/o fundamentación a la práctica productora de conocimiento científico. Resulta necesario que, dado el contexto esbozado de la UPN, se concrete una política de formación inicial de académicos, misma que debe operar sobre los estudiantes de licenciatura, y cuyos preceptores sean los propios profesores de la universidad agrupados en comunidades y cohesionados por un paradigma científico

¹¹ Son los centros escolares de formación de maestros de educación básica en México.

que sirvan de modelos formativos a su relevo generacional, asegurando con ello una transición fundamentada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, L. & Fortes, J. (1991). La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad, México: Siglo XXI.
- Arredondo, V. (1980). La formación de personal académico. *Perfiles educativos*, (7), 33-41. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-7-la-formacion-de-personal-acad%C3%89mico.pdf>
- Bausela, E. (2007). El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia. *Revista de la Educación Superior*, 36(4), 139-141. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414410.pdf>
- Beuchot, M., & Primero L. E. (2003). La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. México: Primero Editores.
- Beuchot, M. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE, UNAM, IIF.
- Beuchot, M., & Jerez, J. (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- Broncano, F., & Pérez, A. R. (2009). Tras el sujeto. A modo de introducción. En F. Broncano & A. R. Pérez (Eds.), *La ciencia y sus sujetos ¿quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* (pp. 11-17). México: Siglo XII Editores: UNAM.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-15. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Cedillo, U. (2018). *Los futuros académicos de la UPN: sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). México: UPN.
- Delgado, J. M., & Primero, L.E. (2006). *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN.
- De la Torre, M. (2007). *Maneras de saber: ciencia, paradigmas y cultura*. En M. Quintanilla (Ed.), *Voces y paradigmas en la educación* (pp.9-46). México: UANL.
- Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. España: Akal.
- Hirsch, A. (1998). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(3), 7-2. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418902001>
- Martínez, S. F., & Huang, X. (2015). *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*. México: Bonilla Arteaga Editores: UNAM.
- Okasha, S. (2007). *Una brevísimas introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano.
- Primero, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Primero, L. E. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Editorial Torres Asociados.
- Primero, L. E., & Beuchot, M. (Eds.). (2015). *Desarrollos de la nueva epistemología*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Primero, L. E., & Díaz, R. A. (julio-diciembre 2015). La producción del conocimiento desde la antropología de la ciencia. *Analogía filosófica. Revista de filosofía*, 29(2), 45-62.
- Soledad, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13246712007>
- Torres, J. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 115-129. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032007>