

**Artículo de reflexión**

**Cómo citar:** Maldonado, C. E. (2025). *Tener excelentes profesores. Una clave para la investigación de punta.* *Praxis Pedagógica*, 25(40), 8-22. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.40.2025.8-22>

**ISSN:** 0124-1494

**eISSN:** 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 10 octubre 2025

**Aceptado:** 10 noviembre 2025

**Publicado:** 1 diciembre de 2025

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Tener excelentes profesores. Una clave para la investigación de punta

Having excellent professors.  
A key to cutting-edge research

Ter excelentes professores.  
Um elemento fundamental  
para a investigação de ponta

## Resumen

Este artículo defiende, *ceteris paribus*, una tesis: los buenos investigadores han tenido siempre grandes profesores. Esta tesis se sustenta en tres argumentos, así: el primero afirma que la investigación ni se puede ni se debe enseñar. Este argumento es una crítica a todas las comprensiones algorítmicas de la investigación, para ello, la mirada se remonta a los orígenes del problema: metodología de la investigación, que se encuentra en la obra de Imre Lakatos. El segundo argumento presenta cinco ejemplos de investigadores sobresalientes que tuvieron, con nombre y apellido, profesores eximios. La ilustración del segundo argumento no es exhaustiva, pero sí indica en la dirección correcta. El tercer argumento exalta la importancia de la participación de los investigadores en redes académicas y científicas, pues también allí se encuentran profesores excelentes. Este argumento consiste en realidad en una desescolarización de la investigación. Finalmente, se extraen algunas conclusiones para cerrar este texto.

**Palabras claves:** creatividad, correr las fronteras del conocimiento, investigación de punta, pensar, profesorado.

## Abstract

This paper brings forth a *ceteris paribus* claim, namely good researchers have always had very good teachers. The claim is supported by three arguments, as follows: the first one, argues

**Carlos Eduardo Maldonado**

Universidad El Bosque  
Facultad de Medicina  
maldonadocarlos@unbosque.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>  
Colombia



that doing research cannot be and should be taught. This argument is a critique of all algorithmic understandings of research, hence, it becomes necessary to take a look at the origins of the problem, thus: the methodology of research is to be found in Imre Lakatos's works. The second argument presents five examples of outstanding researchers that had excellent teachers. The third argument highlights the importance of the participation of researchers in academic and scientific networks, for good teachers are to be found there, too. This argument is really a call to deschooling of research. At the end some conclusions are drawn.

**Keywords:** ingenuity, professorship, pushing-back the frontiers of knowledge, spearhead research, thinking.

### **Resumo**

Este artigo defende, *ceteris paribus*, uma tese: os bons pesquisadores tiveram sempre grandes professores. Esta tese se sustenta em três argumentos, assim: o primeiro afirma que a investigação não pode nem deve ser ensinada. Este argumento é uma crítica a todas as compreensões algorítmicas da investigação, para isso, a mirada remonta às origens do problema: metodologia da investigação, que se encontra na obra de Imre Lakatos. O segundo argumento apresenta cinco exemplos de pesquisadores sobressalientes que tiveram, com nome e apelido, professores exímios. A ilustração do segundo argumento não é exhaustiva, mas indica a direção correta. O terceiro argumento exalta a importância da participação dos pesquisadores em redes acadêmicas e científicas, podendo também encontrar professores excelentes. Este argumento consiste na realidade em uma desescolarização da investigação. No final, algumas conclusões são extraídas.

**Palavras-chave:** criatividade, expandir as fronteiras do conhecimento, pesquisa de ponta, professorado, refletir.

## Introducción

De acuerdo con Cerejido —hago en realidad una paráfrasis—, América Latina no produce científicos o pensadores, sino solamente cohortes (2004). “Bienvenidos a la segunda cohorte de derecho penal”, o “bienvenidos a la quinta cohorte de la maestría en economía”, y así sucesivamente. Las cohortes son procesos administrativos, para nada académicos, y mucho menos científicos. En las universidades excelentes no se gradúan cohortes, sino personas; y los ritmos de cada quien son distintos a los demás. Las exigencias de graduar cohortes enteras son enteramente administrativas.

Este texto quiere hacer un corte epistemológico, y sugerir que una razón por la que América Latina no produce científicos o ingenieros, artistas o filósofos, por ejemplo, es debido a que los grandes profesores no precisamente abundan en Nuestra América, cuando de investigación se trata. Desde luego que existen numerosas otras razones, pero abordar el conjunto de factores que impiden o no gatillan la investigación de punta, sería el objeto de un libro; no es este el lugar. Bien vale andar paso a paso.

Eufemísticamente, se distingue en América Latina entre la investigación formativa y la investigación científica. Aquella se centra en el mundo de la educación; un asunto para nada baladí. Ésta otra consiste en la formación de investigadores; esto es, de todos aquellos que eventualmente se dan a la tarea de correr las fronteras del conocimiento (*sort-of*). La verdad es que en el mundo —con la excepción de Latinoamérica— esa distinción no existe como tal. Pues bien, coloquialmente dicho, se trata de hacer de debilidades fortalezas, lo cual no tiene absolutamente ningún dejo negativo. Quisiera, por tanto, dirigir la mirada hacia la investigación en sentido estricto.

Hacer ciencia es algo extremadamente difícil. En ciencia, en general, solo existe medalla de oro; no existe medalla de plata, de bronce, premio de participación, premio de consolación u otros semejantes. La razón es que en ciencia solo se puede inventar lo que nadie ha inventado, descubrir lo que nadie ha descubierto, y pensar lo que nadie ha pensado. La mejor condición para establecer este hecho, y cómo ello es posible, la suministra un excelente manejo del estado-del-arte. Pero este es un asunto propio, aparte.

El argumento de este artículo es elemental: supuesto un corte analítico o epistemológico —esto es, se trata de un argumento *ceteris paribus*—, la condición para ser un buen investigador es haber tenido un(a) gran profesor(a) que a su vez hacía mucha y buena investigación. Evidentemente existen varias otras condiciones, cuya fenomenología ocuparía varias líneas sin dificultad, por ejemplo, una inteligencia aguda, una curiosidad sin límites, la posibilidad de haber nacido o crecido en condiciones privilegiadas, la capacidad de esfuerzo y denuedo que superan lo normal, y muchos otros aspectos. La psicología del descubrimiento científico, aunada a la antropología de la ciencia, los estudios culturales y varias otras luces brindarían un mosaico coherente al respecto. No es ese el objetivo de este trabajo. Se hace aquí un corte analítico puntual: quienes han tenido profesores eximios en el campo de la *investigación* han encontrado, de manera no necesariamente racional sino mimética, circunstancias que han contribuido a gatillar nuevos jóvenes investigadores.

Dicho inversamente, de manera escueta: los grandes investigadores han tenido profesores excelsos.

Esta tesis se articula en tres argumentos, cada uno de un calado diferente. En primer lugar, la investigación no obedece a fundamentos algorítmicos. En otras palabras, el primer argumento desmonta todas las falacias en torno a la “metodología de la investigación”, como algo necesario en la formación de investigadores. *À la lettre*, todos esos cursos, seminarios, textos y manuales de “investigación” son mecanismos de control. Literalmente, quien no sabe nada de ciencia, habla de investigación. El segundo argumento es un conjunto de ejemplos en varios dominios, que sirven para ilustrar la tesis de este trabajo. La selección de los ejemplos no debe dar la apariencia de que hay ámbitos de investigación que son preferibles o más expeditos que otros. Sería deseable escribir un libro sobre la cantidad de ejemplos que ilustran la tesis señalada. En algún momento aparecerá la posibilidad de escribir un texto semejante, el cual sería sencillamente un ejercicio de lúdica; mucho más que una “tarea”. Finalmente, el tercer argumento amplía significativamente el segundo, pues precisa, en una perspectiva perfectamente desescolarizada, qué significa ser un profesor y qué aprender de un gran profesor. Al final, se extraen algunas conclusiones. Estas consisten, *grosso modo*, en una invitación a encontrar y aprender, y cómo de grandes y buenos profesores, y qué significa exactamente dicha expresión.

## 1. La investigación no se puede, no se debe enseñar

La metodología de la investigación científica surge recientemente —en realidad, alrededor de los años de 1950 y 1960—, gracias a Lakatos, en el centro de un debate importante con K. Popper y con T. Kuhn. La propuesta de Lakatos, contra Popper, consiste en un falsacionismo sofisticado —en contraste con el falsacionismo ingenuo popperiano—. La metodología de la investigación científica pivota en torno a los programas de investigación científica y, consiguientemente, en las teorías que no pueden ser falseadas, y que comportan tanto una heurística positiva como una negativa (Lakatos, 2012). Como se aprecia sin ninguna dificultad, se trata de bastante más y algo perfectamente diferente a guías, métodos, y técnicas de investigación; que es lo que suele ser y se suele entender por la expresión. Todos quienes trabajan en esta dirección, hablan de metodología, pero no saben nada de ciencia, verdaderamente (Maldonado, 2023).

Para ser más claros, aquellos que, en la perspectiva lakatosiana, estudian y discuten sobre metodología se ocupan de *teorías*, de su validez y extensión, de sus alcances y limitaciones, y en absoluto de asuntos pueriles tales como: pregunta de investigación formulación de la pregunta, objetivos generales y particulares, marco teórico (sic), y nimiedades semejantes, que es lo que se quiere hacer a los investigadores en formación, desde pregrado hasta doctorado, particularmente en algunas zonas del mundo.

Digámoslo de manera clara y directa: hablar de metodología y discutir al respecto consiste exactamente en el debate en torno a *modelos teóricos* —por ejemplo, lógicos, conceptuales, matemáticos, políticos u otros—, y alrededor de las teorías mismas. En absoluto acerca de pasos, de cronogramas y presupuestos y demás aspectos. Todo parece indicar que la gran mayoría de los investigadores han sido engañados; sin embargo, el problema no es verdaderamente éste. El auténtico obstáculo es que los investigadores ignoran el origen y la carga de profundidad de los programas de investigación científica y se quedan con fuentes secundarias. El ABC de la investigación estriba en distinguir siempre entre fuentes primarias y fuentes secundarias. Siempre —¡siempre! — hay que ir a las fuentes primarias.

La verdad es que se enseñan técnicas de investigación, e incluso, ese embeleco que es la “metodología de la investigación”. Radicalmente, quien no sabe de ciencia habla de metodología. Atávicamente, en las defensas de tesis, de pregrado hasta doctorado, siempre hay quien elabore preguntas u observaciones sobre la metodología, obliterando cuestiones bastante más inteligentes y sensibles, tales como el marco teórico, el estado del arte, la novedad misma de la investigación o incluso los avatares del o la investigadora en el proceso, por ejemplo.

Una situación típica permite ilustrar un estado semejante de cosas. Se trata de la manera como se defienden tesis, de pregrado, maestría o doctorado en América Latina, que deja ver manifiestamente —para quien quiere ver— una total mediocridad. *Grosso modo*, se dedican aproximadamente cuarenta minutos de exposición, veinte minutos de preguntas, se asume que cuando se defiende la tesis ya está dicha abierta o tácitamente la última palabra —dado que antes ha habido una “pre-defensa”—, y así todo resulta simple y llanamente en un trámite administrativo. Muy difícilmente hay debate de inteligencias.

Como si fuera poco, basta con echar una mirada a lo que acontece en los congresos y seminarios, por ejemplo. Después de la presentación, se pasan papelitos para que las personas escriban su(s) pregunta(s), alguien lee las preguntas en voz alta —lo cual quiere decir que el expositor no sabe leer—, y le dedican unos pocos minutos a responder las preguntas. Lo que no hay jamás, es un verdadero diálogo, y mucho menos debate.

Es preciso señalar expresamente que la ciencia, en general, no se hace con acuerdos, pactos, consensos y mayorías, o cosas semejantes, sino con mucho debate. Basta una mirada cuidadosa a la historia de la ciencia, que es, en rigor, la historia y la filosofía de la ciencia. Significativamente, desde sus orígenes en la Grecia clásica, o bien en los comienzos de la modernidad y durante mucho tiempo, por ejemplo, la ciencia en general: a) requiere de condiciones de democracia para hacerse posible, pero, b) ella instaura condiciones de democracia. Democracia, filosóficamente dicho, comporta (mucho) diálogo y (mucho) debate argumentado.

Así las cosas, esos embelecocos que son la “metodología de la investigación” como un curso o seminario de técnicas, pasos y algoritmos, no debería enseñarse. Porque la verdad es que en

el sentido o bien del espíritu o bien de la letra lakatosianos, la investigación no puede enseñarse. Pero sí puede ser aprendida.

Una observación se impone inmediatamente. Este texto ni quiere ser una defensa de la obra de Lakatos, ni una exégesis o hermenéutica de la misma. Sencillamente, se trata de señalar la dirección en la que emergen exactamente los temas y problemas relativos a la metodología de la investigación en sentido preciso. Acaso, a lo sumo, habría que hacer referencia al Círculo de Viena como un antecedente necesario, pero éste no es el objeto de este artículo (Stadler, 2011).

La verdad es que se aprende investigación de la misma manera que se aprende culinaria, jardinería o medicina clínica; esto es, viendo, aprendiendo y repitiendo. Los grandes investigadores han tenido profesores de los cuales han aprendido, viendo sus éxitos y sus fracasos, sus aciertos y sus momentos de duda, sus genialidades y los momentos de escepticismo, por ejemplo. Lo mejor que puede hacer un *buen* estudiante es que cuando vea a un gran maestro —o maestra— pegársele y aprender tanto como sea posible. La investigación es, en una palabra, un proceso de convivencia durante un tiempo largo; bastante más que simplemente un curso o un seminario. No en vano, en las grandes universidades nadie entra a una maestría y, notablemente, a un doctorado en una universidad. Por el contrario, se busca a un profesor (o profesora) y se trabaja con él (o ella). En América Latina no existe nada semejante. En Latinoamérica, los procesos académicos y científicos son esencialmente procesos administrativos (*horribile dictu*). En el mundo, los procesos e instancias administrativas están al servicio de los procesos académicos y científicos. En una palabra, ningún administrativo le dice a un académico lo que debe hacer y lo que no. He aquí una luz indirecta, pero fuerte, sobre que significa el subdesarrollo o el desarrollo; que no son, en absoluto, asuntos económicos, sino estructuras mentales y culturales (en América Latina, ampliamente, el profesor es tratado y designado como “docente”).

Sería interesante señalar que Lakatos desarrolla la idea de los programas de investigación científicos exactamente en centro de un muy fuerte debate con Popper, un debate que estuvo personal e intelectualmente mediado por T. Kuhn. Popper representó siempre a la corriente más conservadora de las lecturas sobre la ciencia. Kuhn desarrolló la más radical de las críticas a dicha concepción señalando expresamente que el

conocimiento no avanza paso a paso, sino a través de rupturas y discontinuidades. Lakatos ocupó un papel, si se quiere, intermedio, pero sin concesión alguna a las tesis conservadoras. Esta observación podría ampliarse tanto intelectual como biográficamente, pero ese sería el objeto de otro trabajo aparte (Agassi, 2014; Worrall, 2009).

Digámoslo de manera puntual: aquello que, a pesar de sus diferencias, competía por igual a Popper, tanto como a Kuhn y a Lakatos, era el *avance* o el progreso en el *conocimiento*; que es lo central. Todo lo demás era —es, en verdad— perfectamente accesorio. Traducido en una sola palabra, se trata de establecer la novedad o la creatividad de una investigación, pero siempre en un sentido fuerte. Digamos, en *passant*, que, de acuerdo con Cereijido (2004), las universidades de América Latina no producen científicos o ingenieros, sino, sencillamente “cohortes”.

Contra numerosos textos que así lo pretenden, la investigación ni se puede ni se debe enseñar. Sólo se puede *aprender*. Aquellos textos son o bien producto del mercado de libros y el ansia de publicar y vender, o bien, de autores que no han trabajado verdaderamente en ciencia; en ciencia, tecnología o filosofía<sup>1</sup>.

## 2. Cinco ejemplos puntuales

Cinco ejemplos, provenientes de ámbitos diferentes, permiten ilustrar el argumento central de este trabajo. El primero pertenece a la química, y conduce directamente al descubrimiento de la termodinámica de los sistemas alejados del equilibrio. Primeramente, Th. de Donder ocupa un papel destacado en la historia de la ciencia. La aproximación más elemental es que él fue uno de los participantes de la famosa Conferencia Solvay de 1927. La fotografía de esta conferencia es sin duda alguna la más famosa en la historia de la ciencia. Pues bien, el profesor de Lars Onsager, un destacado químico norteamericano de origen noruego fue directamente profesor de Ilya Prigogine. Este se hizo merecedor en 1977 del premio Nobel de química

.....  
1 El contraste más elemental consiste en ver si dichos autores tienen algún “índice h” significativo. He encontrado que, en la totalidad de los casos, nada saben efectivamente de investigación; su índice h, si es que existe, es nimio. Naturalmente, siempre existen excepciones. Más radicalmente, se trataría de ver la producción científica propiamente hablando —y no ya simplemente “metodológica”— de dichos autores. Este podría ser un divertimento académico, fútil; sin embargo, al cabo.

por haber introducido en la ciencia lo que la ciencia jamás tenía: el tiempo (Prigogine, 2003). La termodinámica del no-equilibrio es la primera de las ciencias de la complejidad en ser ampliamente reconocida. Digamos, en *passant*, que las ciencias de la complejidad se han hecho merecedoras hasta la fecha de tres premios Nobel; un logro para nada menor.

El segundo ejemplo proviene de la física. En un corte analítico, cabe mencionar la importancia de los trabajos de Hermann Minkowski, el matemático y físico alemán, creador de la teoría geométrica de los números. Pues bien, Minkowsky fue el profesor de M. Grossman quien fuera directamente profesor de A. Einstein. Dicho sucintamente, la teoría de la relatividad habría sido imposible, entre otros factores, sin la importancia de la teoría de Minkowski, que le permitió a Einstein unificar —no sin el estudio de los Maxwell— al tiempo y al espacio conformando así la cuarta dimensión. Es preciso recordar la importancia de la (primera) esposa de Einstein, Mileva Maric, a quien en realidad debió Einstein todo el aparato matemático de la teoría de la relatividad. La ironía es que hay muchas maneras de ser “profesor(a)”. Mileva claramente lo fue para el joven Albert.

El tercer ejemplo se centra en torno a la figura de John A. Wheeler, físico teórico estadounidense, destacado en varias áreas, pero sin una contribución auténtica revolucionaria u original. No obstante, Wheeler fue el mentor de científicos tan destacados como Richard Feynmann, Kip Thorne y Hugh Everest, cada uno de los cuales o bien fue ganador de un premio Nobel —tal es el caso de Feynmann y de Thorne—, o bien fue un pensador original como ninguno, que dio lugar a una de las más intrépidas interpretaciones de la mecánica cuántica, conocida justamente como la interpretación de Everett, que habla de la existencia de muchos mundos —paralelos o que se bifurcan—, logrado justamente en su tesis de doctorado. Thorne es uno de los científicos e investigadores más premiados en el mundo, con varios de los premios más prestigiosos en su ámbito.

Naturalmente, otros ejemplos numerosos podrían mencionarse en una variedad de campos. Esta casuística podría ser el objeto de otro texto, sin dificultad alguna. Este artículo es argumentativo. En cualquier caso, la idea queda clara; sin embargo, sorprendentemente no existe a la fecha ningún trabajo unificado que integre experiencias de ciencias y disciplinas diferentes, y que puede servir de motivación a unos y otros. No huelga

jamás subrayarlo: la ética es eminentemente ejemplarizante. Se enseña y se aprende, siempre, con y a partir del ejemplo. Todo lo demás es adoctrinamiento.

Un cuarto ejemplo remite a la obra y figura de Foucault. Foucault fue directamente alumno de una pléyade de profesores en la Escuela Normal Superior; estos fueron Jean Hyppolite, M. Merleau-Ponty, G. Canguilhem y L. Althusser. Significativamente, cada uno de estos profesores tenía y estaba desarrollando una obra propia. En realidad, el orden es el siguiente: Hyppolite fue profesor de Foucault en los dos últimos años de bachillerato —diríamos en Colombia y en América Latina—; esto es, los años últimos en los que los estudiantes se preparan para su posible ingreso a la universidad. En Francia, estos últimos años tienen énfasis: a) en función de las fortalezas de los estudiantes; b) que les son sugeridas a partir de su pasado como estudiante y su posible futuro. M. Merleau-Ponty fue el profesor en la Escuela Normal Superior, cuya misión es la de formar a los mejores futuros profesores e investigadores en Francia. También en la Escuela Normal Superior, Foucault recibió clases de L. Althusser. Más tarde, G. Canguilhem fue profesor de Foucault en el *Collège de France*. En este caso, se manifiesta que las fortalezas propias y algo de suerte cumplen una función importante en la biografía de cada quien; tal fue el caso de Foucault.

Finalmente, para no ser exhaustivos, una quinta ilustración proviene de la biología. Bastante poco conocidos por el público general, Max Alfert fue el profesor y el director de la tesis de doctorado de Lynn Margulis, en la Universidad de California, Berkeley. Alfert era un destacado biólogo y zoólogo reconocido por sus trabajos sobre la célula. Asimismo, otro citólogo importante en la formación de Margulis fue Hans Ris, quien fue profesor emérito en la Universidad de Wisconsin, y con quien Margulis se formó durante su pregrado. De la misma manera, otro profesor importante en la carrera y en la vida de Margulis fue el profesor Walter Plaut, quien dirigió la tesis de doctorado de Margulis, y con quien publicó su primer artículo, centrado en la genética de los euglena, que son un género de protistas unicelulares.

De manera consuetudinaria, es habitual que un buen estudiante y un buen profesor puedan acordar publicar conjuntamente algún o algunos trabajos. Sin embargo, en América Latina esta práctica es ampliamente dolosa, pues son los profesores quienes les imponen a sus estudiantes publicar algo, para así, ellos conseguir algunos puntos adicionales; se trata de una relación de poder, completamente nefasta.

Debe ser evidente, en cualquier caso, que, en numerosas ocasiones, muchos buenos y grandes autores, no tuvieron una influencia directa en su formación, pero sí influyeron sobre ellos viajes, lecturas, estudios, ejemplos y experiencias particulares. Esta observación es fundamental a fin de advertir sería y continuamente contra la creencia en una especie de algoritmo en la formación de buenos investigadores.

### **3. Las redes de colaboración permiten identificar profesores *ad-hoc***

Esta sección se ocupa de un tema bastante más sutil que los dos anteriores. La investigación es un acto de convivio, no simple y llanamente con un curso o seminario (o varios). En Alemania, por ejemplo, el director de una tesis se dice que es: *Doktormutter*, o bien *Doktorvater*, según el género, lo que quiere decir que se trata de un o una profesor(a) que asume la responsabilidad por el trabajo del estudiante. En inglés se usa indistintamente: *supervisor* o *advisor* o *promotor*, que deja la idea de que llena de consejos y recomendaciones al estudiante antes que de algoritmos y cosas semejantes. Dicho lo anterior, este profesor no dirige las tesis que se le asignan, sino las que él o ella decide dirigir.

La vida es un proceso de aprendizaje colectivo, de codependencias y aprendizajes recíprocos. Hay varios modos de denominar este proceso: o bien como ayuda mutua (*Kropotkin*) o bien como simbiogénesis o endosimbiosis (*Margulis*). Dos formas diferentes, pero perfectamente correspondientes de señalar en una sola y misma dirección. Lo cierto es que jamás estamos solos, y nuestro desarrollo responde siempre a influencias, bastante más sutiles que lo que a primera vista cabría imaginar.

Hay profesores en el proceso de formación de investigadores que jamás nos han dictado un solo curso o seminario y de los cuales; sin embargo, se ha podido aprender muchas cosas. En reuniones académicas, en encuentros de diverso tipo, en lecturas de tal o cual orden, o sencillamente observando las experiencias de otros. *Ditto*: la investigación se aprende, como las cosas grandes y buenas de la vida, por el ejemplo; no por un discurso, una didáctica o pedagogía o una recete cualquiera.

En efecto, muchos de nosotros tenemos, en el curso de la vida, profesores de los cuales podemos aprender *precisamente porque*

*no nos enseñan nada.* En el ámbito del conocimiento, de la escritura, de la defensa de argumentos, de diferentes estrategias de exposición y demás, los profesores verdaderamente buenos no se restringen al ámbito de la “escuela”: facultad, colegio, universidad, y demás.

Leer artículos científicos, por ejemplo, permiten aprender estrategias de argumentación, variaciones en el estilo y en el pensamiento, estrategias de defensa o de ataque, si es necesario. Siempre, los investigadores deben poder participar en (tantos) foros (como sea posible): congresos, seminarios, encuentros, lanzamiento de libros, defensas de tesis y muchas otras actividades semejantes; mucho antes y mucho mejor que esos cursos y seminarios conductistas y funcionalistas que se dictan desde pregrado hasta doctorado, en los ámbitos cercanos a todos nosotros.

Francamente, es patológica la obsesión por la “metodología”, entendida a la *manera de los* Tamayo, Hernández Sampieri, Quezada, Supo, Pulpón y tantos más. Una analogía elemental cabe perfectamente: es cuando las personas estudian el *método para aprender a tocar guitarra*. Pues bien, no aprenden jamás a tocar guitarra; tan sólo aprenden el “método para aprender a tocar guitarra”.

Aquello de lo cual se trata verdaderamente en el proceso de hacer ciencia —esto es, pensar, descubrir, inventar— es exactamente el proceso de pensar. Digámoslo de manera clara y directa: investigar no consiste tanto en conocer —una serie de autores, textos, tradiciones y demás— como si de *pensar*. El autor que quizás más ha exaltado la complejidad del pensar ha sido Heidegger (*cfr.* Heidegger, 1971), jamás le dedicó una sola línea en su vasta obra a los temas y problemas relativos a la “metodología”. Por el contrario, invita a *escuchar*, a andar a la *deriva*, a *preguntar* y *cuestionar*, incluso a pensar el *lenguaje*, pero jamás algo ni siquiera cercano a algoritmos.

Con mucho cinismo, los administrativos han acuñado la expresión de “turismo académico” al hecho de que profesores estudiantes e investigadores puedan participar en diversos eventos, tanto académicos como científicos<sup>2</sup>. Desde el punto de

.....  
2 A este cinismo cabría responder, un poco a la manera de Rousseau: “el hombre nace bueno, pero la sociedad lo convierte en administrador”. Digámoslo de manera inversa: nadie hace verdaderamente una maestría o un doctorado para administrar. Pero cuando así sucede, el conocimiento se subsume a la comodidad y a los micropoderes.

vista exactamente administrativo, esa presencia y participación en eventos semejantes comporta una marca corporativa; y eso tiene un muy elevado valor para beneficio del colegio o la universidad de que se trate. La palabra en la que se sedimenta es: *goodwill*.

Los buenos profesores no son jamás aquellos que enseñan, sino, por el contrario, aquellos que permiten aprender. Si ello es así, el tema que inmediatamente emerge ante la mirada sensible es la desescolarización, en este caso, de la investigación. Existen siempre espacios y experiencias de aprendizaje sorprendentes y, por definición, usualmente no se encuentran en los muros de las aulas. Existen buenos profesores que con su ejemplo —en cualquier sentido o dirección— permiten aprendizajes en el marco de la investigación. Y uno de ellos, sintomáticamente, es el reconocimiento ocasional de que hay cosas que no saben o no pueden; *contrario sensu* a los manuales de “metodología”, que son, todos, abiertamente positivistas.

Como quiera que sea, tener excelentes profesores —en realidad: maestros—, constituye una de las garantías para lograr buenos investigadores, sin que, efectivamente, sea una certeza apodíctica o una única condición. Sin embargo, en tanto argumento *ceteris paribus*, la tesis se sostiene; que es el objeto de este trabajo.

## Conclusiones

Pensar es un acto, un proceso, que cada quien debe poder aprender por sí mismo(a). Esta la verdadera clave. La investigación forma pensadores, mucho más que *connoisseurs*. Pero a pensar sólo se aprende bajo tres condiciones generales: o bien porque la vida nos pone en situaciones límites y estamos obligados a hacerlo, pues de ello depende la vida; literal o metafóricamente; o bien porque disponemos de mucho tiempo libre y podemos dedicarnos a pensar, sin más ni más; o bien, y la tercera condición es que llegamos a pensar gracias a una capacidad grande de imaginar y fantasear el mundo, la realidad y las cosas.

El gran secreto —a voces— es que el sistema de educación es el mismo secreto en los procesos investigativos. Se trata del *ocio*. Todo el sistema de educación, público o privado, con tal o cual filosofía, está orientado al trabajo. Se forma gente, *prima facie*, para que puedan y sepan trabajar. Por ello mismo todos

los dispositivos que conlleva: tareas, metas, resultados (los eufemísticamente llamados “resultados del aprendizaje”); las ingenierías que los acompañan y los hacen posibles: sistemas de aseguramiento de la calidad, la periódica revisión de programas y currículos, y muchos otros.

La verdad es que la inmensa mayoría de la gente vive para trabajar, y trabaja para pagar deudas. Eso no es vida. Por esto, el *establishment* destaca la importancia del conocimiento sobre el pensar, y las tareas y compromisos sobre el ocio. Literalmente, todos los asuntos del mundo son negocios, y el negocio significa literalmente, la *negatio* del *otium*: neg-ocio-. En inglés es peor la situación. El sistema entero consiste en ocupar a la gente y hacer que esta esté ocupada de cualquier manera: *business*, cuya raíz es: (being) *busy*.

Así las cosas, la inmensa mayoría de los investigadores no son tales; simple y llanamente hacen la tarea. Se les pide que publiquen un artículo de tal o cual clase y lo hacen. Peor aún, la gran mayoría de los investigadores trabajan por los incentivos que obtienen de la investigación; no por amor al conocimiento; esto es, del pensar, descubrir e inventar.

Los grandes profesores jamás “hacen la tarea”. Para ellos, la investigación no es un *trabajo*, sino una *forma de vida*. Precisamente por ello, alcanzan espacios propios en las esferas social, académica, cultural o científica, cuando en varias de ellas, o acaso en todas.

Decía Merleau-Ponty que entrar a la historia no es entrar al pasado, sino entrar al futuro; esto es, hacer que generaciones futuras hablen de alguien. Los verdaderos grandes profesores o bien han entrado ellos mismos a la historia —de la ciencia o de una disciplina— o bien, acaso aún más significativamente, han permitido que sus estudiantes lo logren. En los ecosistemas del conocimiento ciertamente no son la mayoría; pero son ellos quienes marcan la diferencia.

## Referencias

Agassi, J. (2014). *Popper and his popular critics*. Thomas Kuhn, Paul Feyereabend and Imre Lakatos. Springer Verlag.

Cerejido, M., (2004). *Por qué no tenemos ciencia*. Siglo XXI Editores.

- Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Max Niemeyer Verlag.
- Lakatos, I. (2012). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge University Press. <https://n9.cl/1p7dc>
- Maldonado, C. E. (2023). Cuatro modos insurgentes de justificación de la investigación. *Revista de Epistemología y Ciencias Sociales*, (16), 14-30. <https://n9.cl/y1v2sl>
- Prigogine, I. (2003). *Is future given?* World Scientific.
- Stadler, F. (2011). *El Círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Worrall, J. (2009). Normal science and dogmatism, paradigms and progress: Kuhn 'versus' Popper and Lakatos. En T. Nickles (ed.), *Thomas Kuhn* (pp. 65-100). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613975.005>